

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

*Pojetí rozvíjející výuky s důrazem na zahájení
školní docházky*

Marta Franclová

Katedra pedagogiky

Školitel: Prof.PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

Studijní program: PEDAGOGIKA

2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma <Pojetí rozvíjející výuky s důrazem na zahájení školní docházky> vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Děkuji Prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc., která mně zejména ve finální fázi práce na disertaci poskytla nedocenitelnou zpětnou vazbu a dodala mi odvahu a sílu práci dokončit a výhledově pokračovat v tom, co jsem zde započala. Učila mě poznávat, jednat, být spolu a být.

.....

Podpis

NÁZEV:

Pojetí rozvíjející výuky s důrazem na zahájení školní docházky

AUTOR:

Marta Franclová

KATEDRA

Pedagogiky

ŠKOLITEL:

Prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

ABSTRAKT:

Tématem této disertace je osobnostně rozvíjející výuka, s důrazem na její uplatňování od počátku školní docházky. Ozřejmuje důvody, proč je třeba chápat od samého počátku školní docházky jako závažný pedagogický problém zúžené pojetí výuky, omezující vzdělání pouze na předávání učení se poznatkům. Práce poukazuje na trendy v současné pedagogické teorii a praxi, které kladou do popředí vzdělávacího úsilí školy osobnost dítěte. Aktualizuje v tomto kontextu přínosy humanistické psychologie, psychologie kognitivní, konstruktivismu, pozitivní psychologie a připomíná domácí dokumenty, razící v obdobném duchu pohledy na školu, vzdělávání, úlohu učitele. Rozvíjející výuka je potom rozpracována s důrazem na její čtyři dimenze - učit se poznávat, jednat, žít pospolu a být (viz Učení je skryté bohatství, 1997).

KLÍČOVÁ SLOVA:

Rozvíjející výuka, osobnostní přístup, zahájení školní docházky, učitel, žák

TITLE:

The Conception of Development Education Emphasizing the Beginning of Compulsory Education

AUTHOR:

Marta Franclová

DEPARTMENT:

Pedagogy

SUPERVISOR:

Prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

ABSTRACT:

This thesis deals with the issue of education and its role in personality development, emphasising its application from the beginning of compulsory education. The work explains and clarifies the reasons for which it is necessary to understand, from the very beginning of compulsory education, the pedagogical problem of a narrowed conception of education, restricting education only to being an instrument transmitting knowledge, without considering the deeper insight. The thesis also refers to the trends of current pedagogical theory and practice, putting the personality of the child in the first place of the educative effort of the school. Within the given context it updates the contributions of humanistic psychology, cognitive psychology, constructivism, positive psychology and reminds us of the documents written by Czech authors, which emphasize similarly this point of view of the school, education and the role of the teacher. Education and its role in the personality development is further elaborated upon with an accent laid on its four dimensions - to learn how to get to know, behave, live together and to be (see the study "Učení je skryté bohatství" – "Learning Is The Hidden Treasure" published in 1997).

KEY WORDS:

Education and its role in personality development, approach to personality development, beginning of compulsory education, teacher, pupil

OBSAH

ÚVOD	10
1. VÝCHOZÍ CHARAKTERISTIKA TÉMATU DIZERTACE	10
2. CÍLE DISERTACE	11
3. K METODOLOGII DISERTACE	12
3.1. Výchozí metodologická pozice	16
 <i>Část první</i>	
AUTOBIOGRAFICKÉ VÝCHODISKO	19
1. UČITELKA PRIMÁRNÍ ŠKOLY	19
1.1. Učitelka na pražské škole	19
1.2. Učitelka na vesnické škole	32
2. MATKA	35
3. PRÁCE S ODBORNOU LITERATUROU	40
 <i>Část druhá</i>	
ZAHÁJENÍ ŠK. DOCHÁZKY V KONTEXTU PRIMÁRNÍ ŠKOLY	48
1. ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	48
1.1. Zahájení školní docházky – vstup do nové životní etapy	48
1.2. Zahájení školní docházky – událost zlomová	50
1.3. Zahájení školní docházky – hledisko pěti změn	51
1.4. Učitel žáků na počátku školní docházky	54
1.5. Spolupráce učitele s rodiči dětí na počátku školní docházky	56
2. SOUČASNÉ POJETÍ PRIMÁRNÍ ŠKOLY	57
2.1. Primární škola v kurikulárních dokumentech	57
2.1.1. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice	58
2.1.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	62
2.2. Inspirativní zdroje současného pojetí výchovy a vzdělávání	65
2.2.1. Humanistická psychologie a pedagogika	66
2.2.2. Kognitivizmus	68
2.2.3. Konstruktivizmus	69
2.2.4. Ekologická/kontextová orientace	69
2.2.5. Pozitivní psychologie	70
2.3. Projekt Obecná škola – příklad rozvíjející výuky	71
3. ČTYŘI DIMENZE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ JAKO VÝCHODISKO VLASTNÍHO POJETÍ ROZVÍJEJÍCÍ VÝUKY	74

Část třetí

UČIT SE POZNÁVAT	78
1. POZNÁVÁNÍ VE VÝUCE – VE VYUČOVÁNÍ A UČENÍ	79
1.1. Konstruktivistické pojetí poznávacího procesu	82
2. MOTIVACE K POZNÁVÁNÍ	83
2.1. Teoretická východiska pojetí motivace	84
2.2. Některé zdroje poznávací/učební motivace	86
2.2.1. Potřeby nižší a vyšší	86
2.2.2. Výkonové potřeby	86
2.2.3. Cíle performační a učební	87
2.2.4. Atribuce / autoatribuce	87
2.2.5. Důvěra ve vlastní schopnosti	88
2.2.6. Úkoly a míra jednoznačnosti řešení	88
2.2.7. Uspořádání vztahů mezi dětmi ve školní třídě	89
2.2.8. Učitelovo očekávání	89
3. SPECIFIKA MOTIVACE V 1. TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	90
3.1. Výchozí reflexe	90
3.2. K problematice základních potřeb dětí v 1. třídě	
91	
3.2.1. Potřeba bezpečí	92
3.2.2. Potřeby sociální	93
3.2.3. Potřeby výkonové	94
3.2.4. Potřeby poznávací	95
4. PRÁCE UČITELE S MOTIVACÍ ŽÁKŮ	97
4.1. Vliv učitelova očekávání na výkon žáka	97
4.2. Motivace krátkodobá / dlouhodobá	98
4.3. Motivace ke škole / motivace k učení	99

Část čtvrtá

UČIT SE JEDNAT	101
1. OD POJMU REAGOVÁNÍ A CHOVÁNÍ K POJMU JEDNÁNÍ	102
2. UTVÁŘENÍ JEDNÁNÍ V SOCIALIZACI	103
2.1. K pojmu socializace	103
2.2. K mechanismům socializace	
105	
2.3. Individualizační autonomizování	108
3. JEDNÁNÍ V SITUACÍCH HODNOCENÍ	110
3.1. Hodnocení	110
3.1.1. K funkcím hodnocení	111
3.1.2. Individuální, sociálně vztahová a kriteriální norma hodnocení	113

3.2. Sebehodnocení a sebereflexe žáků	
115	
3.3. Některé specifické situace hodnocení na počátku školní docházky	117
4. AUTOREGULOVANÉ UČENÍ	119

Část pátá

UČIT SE ŽÍT SPOLU	123
1. SOUNÁLEŽITOST	125
1.1. Sounáležitost jako životní hodnota	125
1.2. Sounáležitost v kontextu sociálních potřeb jedince	126
1.2.1. Potřeba afiliace / obava z odmítnutí	127
1.2.2. Potřeba vlivu	130
1.2.3. Potřeba vzorů a identifikace	132
1.3. Sounáležitost v kontextu socializace	133
1.3.1. Primární socializace – významné události v raném věku dítěte	133
1.3.2. Škola – místo sekundární socializace	136
2. UČITEL JAKO VZOR I GARANT SOUNÁLEŽITOSTI	139
2.1. Autorita učitele	139
2.2. Učitel jako vzor a garant pravidel sounáležitosti	143
3. PSYCHOLOGICKÉ INTERPERSONÁLNÍ INSPIRACE	144
3.1. Sociální cit (Adler)	144
3.2. Bazální úzkost / bazální jistota (Horneyová)	144
3.3. Altruismus	146

Část šestá

UČIT SE BÝT	147
1. UČIT SE BÝT JAKO ROZVOJ OSOBNOSTI	149
1.1. Sebepojetí	151
1.1.1. Struktura sebepojetí	151
1.1.2. Vývoj sebepojetí	152
1.1.3. Funkce sebepojetí	153
1.2. Osobnost jako odolnost	154
1.2.1. Vulnerabilita	155
1.2.2. Resilience / odolnost	157
1.2.3. Kauzální atribuce jako činitele posilující / oslabující resilienci	158
1.2.4. K emočním aspektům odolnosti	160
1.3. Osobnost jako přesah	162
2. VYBRANÁ TÉMATA BYTÍ	163
3. GLOBÁLNÍ VÝCHOVA	166

ZÁVĚRY	169
1. VÝCHOZÍ POZICE	169
2. POJETÍ ROZVÍJEJÍCÍ VÝKY	170
2.1. Učit se poznávat	171
2.2. Učit se jednat	172
2.3. Učit se být spolu	173
2.4. Učit se být	175
3. UČITEL – VŮDČÍ AKTÉR ROZVÍJEJÍCÍ VÝUKY	177
4. ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY – ZLOMOVÁ UDÁLOST V ŽIVOTĚ DÍTĚTE	179
SEZNAM LITERATURY	181
PŘÍLOHY	187
1. AUTENTICKÉ SITUACE Z POHLEDU UČITELKY	187
2. PROČ NEJSOU DĚTI VE ŠKOLE ŠŤASTNÉ?	191
3. CO JE TO ZDRAVÁ ŠKOLA?	196
4. JAK UDĚLAT ZE ŠKOLY EVROPU A PŘITOM DĚTI NĚCO NAUČIT	203
5. AUTENTICKÉ SITUACE Z POHLEDU MATKY	204
6. AUTENTICKÉ SITUACE S MOŽNÝM DIDAKTICKÝM VYÚSTĚNÍM, POSTUPEM ŘEŠENÍ	208
7. ORIENTAČNÍ VÝZKUMNÉ SONDY	212
7.1. Očekávání budoucích školáků	213
7.2. Rodiče žáků zahajujících školní docházku	218
7.3. Podpora vnitřní regulace a autoregulace žáků 1. třídy	248
7.4. Sebepojetí žáků v práci učitele	

ÚVOD

1. VÝCHOZÍ CHARAKTERISTIKA TÉMATU DIZERTACE

Tématem této disertace je **osobnostně rozvíjející výuka**, s důrazem na její uplatňování na **počátku školní docházky**.

Pojem **rozvíjející výuka** vyjadřuje trendy v současné pedagogické teorii a praxi. Klade do popředí vzdělávacího úsilí školy osobnost dítěte /žáka, kterého vnímá jako aktivní subjekt vzdělávání, jako spoluaktéra probíhající výuky. (Viz Helus, Bravená, Franclová, 2012.) Učitel je samozřejmě jejím aktérem vůdčím, což se v neposlední řadě projevuje tím, že žáky jako jednotlivce i jako školní třídu orientuje a aktivizuje tak, aby se jako aktivní subjekty na průběhu výuky podíleli, spoluvytvářeli výukové podmínky, výukový proces a jeho výsledky. Žáci si tak nejen to či ono osvojují, ale zapojují do výukového procesu celou svoji osobnost, kterou tím také rozvíjejí. Aktivizují své potenciální předpoklady zvládat požadavky výuky, berou na sebe zodpovědnost za výsledky vzdělávání, a spoluzodpovědnost za výuku jako takovou. Aktualizujeme v tomto kontextu přínosy humanistické psychologie, psychologie kognitivní, konstruktivismu, pozitivní psychologie a připomínáme domácí dokumenty, razící v obdobném duchu pohledy na školu, vzdělávání, úlohu učitele.

Pojetím rozvíjející výuky čelíme redukcionistickému, tedy zúženému pojetí výuky, omezujícím vzdělání jenom na poznatky a dovednosti, a opomíjejícím strategické sledování dalších edukačních hodnot – jmenovitě hodnot růstu a rozvoje osobnosti a jejího začleňování. Rozvíjející výuka je v této disertaci rozpracována s důrazem na její čtyři dimenze učit se poznávat, jednat, žít pospolu a být / rozvíjet se jako osobnost (viz níže).

Zahájení školní docházky je významným obdobím v životě dítěte a jeho rodiny. Je to období, kdy škola / učitelé - v součinnosti s rodinami žáků - mají velké možnosti vychovat z každého dítěte člověka, který zodpovědně přistupuje k sobě samému a druhým lidem, k prostředí ve kterém žije, k přírodě ... Prostřednictvím dítěte může škola podstatně ovlivňovat i rodiče a prarodiče svých žáků, může napomáhat pozitivním změnám ve vývoji společnosti. To platí více či méně pro celé období školní docházky dětí, na počátku však zvýšenou měrou. Na druhé straně ale také právě zde se dá mnoho pokazit. Pozdější nápravy jsou zajisté možné

a časté, nicméně vklady do dalšího vývoje poznávání a osobnosti, které jsou v možnostech počáteční školy, nelze podcenit – či lépe řečeno – nelze je nedocenit.

Toto vše jsou důvody, proč je třeba školní docházku chápat od samého počátku jako závažný pedagogický problém a úkol. Koncept rozvíjející výuky zde má široké pole svého uplatnění. Problematika rozvíjející výuky od počátku školní docházky je také výzvou pro učitelovu osobnost a ruku v ruce s ní jeho profesionalitu. (Viz např. Spilková, 2001, 2004. Spilková – Vašutová a kol., 2008.)

2. CÍLE DIZERTACE

1. Hlavním cílem disertace je, předložit - v návaznosti na relevantní, dále uvedené prameny - pojetí rozvíjející výuky, založené na rozpracování 4 pilířů/ dimenzí výchovy a vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít pospolu a učit se být (viz Učení je skryté bohatství, 1997).
2. Toto pojetí aktualizovat ve vztahu k dítěti / žákovi primární školy, především v samých jejích počátcích.
3. Charakterizovat na základě autobiografické reflexe osobních zkušeností a orientačních sond důležité události, respektive příběhy, vyznačující prožívání a zvládání či nezvládání nástupu školy; a to jak na straně žáků, tak i jejich učitelů a rodičů, ve vzájemné interakci všech těchto zúčastněných. A to tak, aby bylo možno vtisknout koncepci rozvíjející výuky co nejkonkrétnější podobu.
4. Vyvozovat obecnější závěry, inspirující k precizování pozice, znalostí, dovedností a kompetencí učitele primární školy, jakožto profesně vybaveného odborníka a současně osobnosti, která svými kvalitami je nezbytnou podmínkou rozvoje osobnosti jeho žáků.

Dosažení těchto cílů je vázáno na metodologii, které je do určité míry netradiční (podobně jako je dosud do jisté míry netradiční i sama rozvíjející výuka). Tato metodologie je dále charakterizována v jejích koncepčních základech i aplikačních postupech.

Rozpracování čtyř dimenzí osobnostně rozvíjející výuky považuji za hlavní, tvůrčí přínos této dizertace. Jednak v tom smyslu, že je zde prezentována určitá koncepce, která může inspirovat učitele, pracující s dětmi na počátku školní docházky. A za druhé v tom, že

orientuje pozornost na důležitost, respektive nezbytnost sebereflexe učitele; v tom, že ukazuje učitele jako odborníka na vyjádření jeho osobní pedagogické pozice, jako kompetentního, angažovaného aktéra výuky.

Mou snahou bylo propojit zde prezentovanou koncepci osobnostně rozvíjející výuky s metodou reflektované autobiografie, představující odrazový můstek pro hledání a vyjádření mé pedagogické pozice.

3. K METODOLOGII DIZERTACE

Kvalitativní metodologie

V metodologiích společenských věd pozorujeme posuny, mnohdy dokonce převratové zlomy, označované pojmem nová výzkumná paradigmata. Úzce souvisí s novými pohledy na zkoumané jevy, s novými teoretickými přístupy vyzdvihujícími skutečnosti do té doby nedocenené. Takovým metodologickým posunem, paradigmatickým zlomem, je také například nástup kvalitativní metodologie s množstvím jejích metodických aplikací. (Viz např. Bogdan, 1998; Gavora, 2005; Švaříček, Šedová et al., 2007.) Impulzem je mnohdy snaha postihnout celistvost zkoumaných jevů, jejich přirozený průběh; vzít do úvahy subjektivitu aktérů. Tímto směrem je orientována i tato dizertace.

V této disertaci je důraz položen na sledování výuky v kontextu činitelů působících v přirozeném prostředí školy a rodiny, očima učitelů, žáků a jejich rodičů. Jsou evidovány příběhy a názory, postihující konkrétní situace, které tyto aktéry zaměstnávají, kterým připisují důležitost, které by chtěli rozvinout nebo naopak eliminovat, měnit.

Metoda životního příběhu – životní příběh učitele

Životní příběh (life story) je zde pojat především pod zorným úhlem zlomových událostí, toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo v určité oblasti jeho života, s čím se pojí zvládnuté prožívání děje, zkušenosti, pocitů, snah... Metoda, kdy je příběh vyprávěný samotným badatelem (což je do značné míry i případ této disertace – viz dále, zejména pak část první), figuruje pod označením **autobiografická životní historie**. (Švaříček, Šedová 2005, str. 130)

Výzkumem životního příběhu v aplikaci na učitele se v kontextu nám blízkého prostředí věnuje Gavora (2001, 2002). Tento typ výzkumu vnímá jako překonání limitů dosud převažujícího pedagogického výzkumu, zaměřeného na analýzu vnější činnosti učitele ve vyučovací hodině, v souvislosti se zjišťováním činitelů efektivity vyučování. Pozornost výzkumníků byla zaměřena na vnější projevy učitele ve třídě – způsob jeho komunikace se žáky, vyučovací styl, použité vyučovací metody a další. Tato oblast se dá výzkumně poměrně dobře zmapovat, objektivizovat a kvantifikovat. Ovšem, dle Gavory, se stále naléhavěji vnucuje otázka, čím je toto vnější vystupování učitele podloženo, čím je z nitra samotného učitele motivováno, na jakém osobnostním základě vzniká? Nastoluje se tedy nové výzkumné paradigma: učitelovo uvažování – jeho myšlenkové pochody, jeho představy a přesvědčení. Byl vzbuzen výzkumný zájem o učitelovy subjektivní teorie, jeho individuální koncepce vyučování, pojetí vyučování a podobně. Začalo se zkoumat učitelovo profesní působení a uvažování v průběhu jeho života. Rozvinul se výzkum založený na životopisném vyprávění. Životní příběh učitele je záznamem jeho vyprávění o průběhu života, s důrazem na události mající v jeho profesní dráze určující význam. Toto vyprávění je pak analyzováno a vyhodnocováno, aby se z něho vyvodila teorie o učitelově profesním a osobnostním vývoji a o vlivech, které tento vývoj formovaly a dotvářely. (Gavora 2001, str. 352)

V rámci výzkumu životního příběhu učitele je v centru pozornosti široká škála otázek:

- Poznávání profesní dráhy učitele.
- Poznávání tzv. strategií zvládnání (coping).
- Poznávání osobních a profesních krizí, které učitele postihly a reakcí na ně.
- Poznávání podmínek učitelovy práce, včetně působení a dopadu tlaků na učitele ze strany nadřízených, rodičů a podobně.
- Poznávání subkultury třídy a školy.
- Zkoumání učitelova profesního „já“, s důrazem na profesní sebevědomí, respektive vědomí vlastní způsobilosti zvládat nároky a obtížné situace (self efficacy).
- Poznávání učitelových subjektivních pedagogických teorií. Tyto teorie vznikají především reflexí nad každodenní prací ve škole, ve třídě.

Mnohé z těchto otázek budou nastoleny i v autobiografické, tzn. 1. části této disertace.

Miovský (2006) hovoří o metodě **biografického designu** a soudí, že ten má na jedné straně velké přednosti, na straně druhé však přináší i nemalá rizika. Jeho hodnota spočívá v tom, že subjekt s časovým odstupem získává nadhled, je schopen své prožitky doplnit o množství dalších cenných informací a postřehů, které by možná nebyl schopen do kontextu situace vřadit bezprostředně po jejím prožití. Současně však tato skutečnost znamená „vysoké riziko, že při retrospekci dojde ke znehodnocení explorovaných dat různými dodatečnými intruzemi. Může dojít k tomu, že například v důsledku kognitivní disonance začne subjekt různě upravovat svoji výpověď, různě ji doplňovat, přikrášlovat a sám těmto úpravám věří, tj. nemusí jít o vědomé zkreslení.“ (Miovský, 2006.)

Autobiografický design, který je aplikován v této dizertaci (viz dále, podrobně pak část 1.), je neodmyslitelný od kvalifikované introspekce. Ta má v historii i současnosti kvalitativního zkoumání velmi specifické postavení. Miovský (2006, str. 144) výstižně dokládá specifikum tohoto postavení následovně: „O člověku jakožto ústřednímu předmětu psychologického zkoumání uvažujeme jako o bytosti nadané sebereflexí, kterou nelze jakkoli upozadit, či dokonce postavit mimo rámec vědecké psychologie. ... O sebereflexi uvažujeme mj. jako o významném zdroji motivů pro lidské jednání. Výjimečnost postavení introspektivních metod je dána mimo jiné tím, že vědec jako každý jiný člověk provádí sebereflexi také. Klademe-li tedy na vědu požadavek kontrolovaného a systematického rozvíjení poznatků, pak tento požadavek samozřejmě musíme vztáhnout na proces sebereflexe výzkumníka.“ – Pokud je reflektující introspekce zaměřena na vzpomínkový materiál, jedná se v kontextu introspektivních metod o retrospekci. (K tomu podrobně viz Pohl, 2007).

Narativní metoda

S tím, o čem byla řeč v předchozím bodě, úzce souvisí **metoda narativní** (Chrz, 2003). Je charakterizována jako sdělování osobního příběhu, líčení průběhu určité životní fáze, či zvládání / nezvládání úkolu apod. Zpravidla při tom nemá jít o prosté svědectví, snažící se o nestrannou / odosobněnou objektivitu, ale o připomenutí prožitků, které událost provázely, včetně emocí či afektů. Badatel si tak ujasňuje vnitřní svět vyprávějícího, seznamuje se s vnitřními zdroji jeho jednání.

Miovský soudí, že skrze vyprávěný životní příběh nejlépe porozumíme vnitřnímu světu jedince. Narativní výzkum, shodně s autobiografickým, usiluje o zachycení celistvosti zkušenosti. Je zřejmé, že celistvost je omezena situací, v níž je vyprávění zachyceno, pozicí vypravěče, tím, co je schopen a ochoten sdělit, co ze zkušenosti vybere. Vyprávění spojuje události a jejich významy do souvislostí, smysluplných celků, skrze vyprávění nahlížíme a ztvárňujeme určitý tvar, řád života. Vyprávění tedy není pouhým záznamem zkušenosti, ale postihuje i to, jaký význam a jaký smysl pro nás tato zkušenost má. Narativní psychologie obrací pozornost k tomu, jak chápeme a utváříme význam našich zkušeností a skrze ně pak smysl života. Pravda, kterou takto nachází, je tzv. „lokální pravda“, která neodhlíží od kontextu a neustálé proměnlivosti jevů (Chrz, 2003).

Podle Švaříčka, Šed'ové (2005, str. 135) je autobiografické vyprávění zaměřeno na kritické incidenty v profesním a osobním životě. Jedná se o důležité příhody, zlomové události, které vyprávějíciho podněcovaly k určitým postupům a strategiím. „ Výzkum kritických incidentů je jedním z důležitých zdrojů informací, které pomáhají vykreslit ucelenější obraz o jednotlivých fázích učitelské kariéry.“

Zúčastněné pozorování a rozhovor

Zúčastněné pozorování bylo použito v této dizertaci z pozice učitelky, kdy bylo pozorováno dění ve třídě; z pozice členky učitelského sboru, kdy bylo pozorováno působení kolegů ve škole, v jejich třídě, při jednání s rodiči apod.; z pozice rodiče – členky rodinného společenství; skupiny rodičů žáků jedné třídy... A také, z pozice člena skupiny lidí, kterých se bezprostředně nebo zprostředkovaně týkalo téma školní docházky.

Cíl pozorování nebyl vždycky pregnantně vymezen; jednalo se o pozorování toho, co se aktuálně nabízelo jako související s problematikou školní docházky v nejširším smyslu slova, s výukou a životem dětí v primární škole obecně. Pozornost byla věnována tomu, jak děti, jejich rodiče a učitelé prožívají a vyjadřují školní souvislosti nejen ve škole, ale také doma, před kamarády či přáteli, spolužáky či kolegy, prarodiči, a podobně; a jak tyto školní souvislosti ovlivňují jejich život ve všech kontextech. Rozhovor byl používán v podobném kontextu jako pozorování. Jednalo se převážně o nestrukturovaný rozhovor, kdy bylo podle okolností explicitně nastoleno, nebo v průběhu spontánního rozhovoru přirozeným způsobem navozeno téma školní docházky. Účastníci zpravidla spontánně vyprávěli, popisovali situace,

zážitky a zkušenosti, reagovali na případné doplňující otázky, které nenarušovaly přirozenost rozhovoru.

Reflexe a sebereflexe

Metodologie má být adekvátní zkoumanému jevu. Tím je v případě této práce aplikace osobnostně rozvíjející výuky na prvním stupni základní školy, zvláště potom v období zahájení školní docházky. Podstatné při tom je, že výzkum je realizován z pozice samotného vůdčího aktéra (v dizertaci je to zejména sám výzkumník), který je aktérem reflektujícím. To znamená,

- že podrobuje kritickému náhledu své vlastní předpoklady rozvíjející výuku uplatňovat,
- že kriticky reflektuje průběh rozvíjející výuky, její nedostatky i možnosti tak, aby postupně, rostoucí měrou naplňoval její smysl a význam.

Klíčovým činitelem aplikované metodologie je tedy **reflexe a sebereflexe vůdčího aktéra** (viz Korthagen, 1992; Schön, 1983), který

- angažovaně jedná,
- své jednání v průběhu samotné akce poznává v kontextu souvislostí,
- bere za toto jednání zodpovědnost,
- usiluje o zdokonalení tohoto jednání.

3.1. Výchozí metodologická pozice

Vlastní metodologická pozice zdůrazňuje **zúčastněnost** badatele jako svůj princip. Badatel je na sledované činnosti bytostně zainteresován, sleduje sebe sama a svou činnost v průběhu této činnosti samotné. Oproti tomu metodologická nezúčastněnost znamená, že badatel je mimo sledovanou akci, sám ji neprovádí, případně ani nikdy neprováděl, tedy nahlíží ji z vnějšku a eliminuje v zájmu objektivitu jakoukoliv podobu své zainteresovanosti. To má zajisté své metodologické přednosti, ale i nedostatky, které chceme zúčastněnou metodologií překonat, s vědomím určitých rizik.

Mezi metodologickými inspiracemi, využitými v této disertaci, zaujímá výsadní postavení autobiografický design. Nejzřetelněji odpovídá ideové pozici celé práce, je odrazovým můstkem pro autorské uchopení tématu disertace. V první části dizertace se k aplikaci metody autobiografického designu podrobněji vrátím, zejména rozvedením prvních dvou níže uvedených východisek.

Dizertace je postavena na sedmi východiscích, která tvoří:

1. **Osobní zkušenosti učitelky.** Po ukončení studia na Pedagogické fakultě UK v Praze jsem působila 7 let jako učitelka 1. stupně základní školy. Během té doby jsem třikrát vyučovala první třídu. Byla jsem členem pedagogického sboru, kolega a přítel dalších učitelů. Konfrontovala jsem teoretické poznatky, získané během studia s praktickou činností učitele, konfrontovala jsem svoje pojetí výuky s pojetím kolegů.
2. **Osobní zkušenosti rodiče tří dětí.** Jako matka tří dětí jsem mohla sledovat prožívání školního života vlastních dětí, jejich spolužáků a jejich rodičů, s nimiž jsem vstupovala do více či méně osobních, přátelských vztahů, se kterými jsem hovořila, sdílela zážitky. Do vztahů jsem jako matka mnohdy vstupovala i s učiteli svých dětí.
3. **Osobní zkušenosti psychologa v pedagogicko psychologické poradně,** které mně umožnily porovnávat pohled na dění ve škole z psychologicko-poradenského odstupu s pohledem učitele, popřípadě rodiče.
4. **Osobní zkušenosti vzdělavatele učitelů.** Jako odborný asistent na pedagogické fakultě jsem sledovala vývoj představ budoucích učitelů o nárocích, které na ně bude škola klást a o způsobech, strategiích jejich zvládnání; vývoj jejich vztahu k dětem, sklonů k určitým pedagogickým postojům ve vybraných situacích. V rámci výuky jsem byla nucena formulovat své argumenty založené na osobních zkušenostech učitelky a matky při získávání studentů pro rozvíjející výuku.
5. Za připomenutí jistě stojí i skutečnost, že **jsem sama byla žákem.** Není to jistě v tomto směru specifická zkušenost, nicméně vstupuje do hry (aspoň na podvědomé úrovni, v latentní podobě). Moje pozorovatelská východiska může dotvořit skutečnost, že jsem byla na prvním stupni základní školy žákem úspěšným, ve škole spokojeným a šťastným, pevně začleněným do spolužákovských vztahů.
6. Studium odborné literatury, orientované tak, aby profesně a osobnostně fundovalo ideu rozvíjející výuky a její realizaci v konkrétních situacích.

7. Orientační výzkumné sondy. Tyto sondy zprostředkovávají vhled do určitého problému, konkretizují určitý kontext, jsou ukázkou a návodem jak může učitel sám, pomocí dostupných metod získávat informace o žácích a rodičích, respektive jak může získávat zpětnou vazbu o svém působení na žáky a jejich rodiče. Provedené sondy neměly za cíl objektivované a zobecněné poznání, ale aktivizaci aktérů k získávání informací o žácích, rodičích, vlastních postupech apod., k jejich inspirování realizovat aktivity osobnostně rozvíjející výuky. V příloze č. 7 jsou uvedeny orientační výzkumné sondy:

- Očekávání budoucích školáků
- Rodiče žáků zahajujících školní docházku
- Podpora vnitřní motivace a autoregulace žáků 1. třídy
- Sebepojetí žáků v práci učitele
- Autoregulované učení

AUTOBIOGRAFICKÉ VÝCHODISKO

V úvodu této disertace bylo konstatováno, že z metodologického hlediska je kladen důraz na **autobiografický design**. Ten nejzřetelněji odpovídá ideové pozici celé práce, je odrazovým můstkem pro autorské uchopení tématu disertace. Ze sedmi jeho východisek (viz výše) v této první části podrobněji rozvedu první dvě (osobní zkušenosti učitelky, osobní zkušenosti matky) a pak krátce ještě východisko sedmé (práce s literaturou v biografickém kontextu).

1. UČITELKA PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Pedagogickou fakultu jsem ukončila v roce 1989. Diplomovou práci jsem psala na téma „Analýza motivace žáků 1. Stupně ZŠ“. Paní učitelkou jsem chtěla být od dětství. Pět let jsem učila v Praze 4 Podolí, 2 roky na vesnické škole v Chotovinách. Vnímala jsem zásadní rozdíl v práci učitele na těchto dvou místech. Učení mne naplňovalo pocitem životní smysluplnosti, poskytovalo radost z práce s dětmi a dosahovaných výsledků.

1.1. Učitelka na pražské škole

Necelé 3 měsíce po mém nástupu na místo učitelky v roce 1989 vypukla listopadová revoluce. Byla jsem nadšená, jezdila jsem demonstrovat, svým žákům jsem o tom intenzivně vyprávěla. Krátce na to mi došla do školy pozvánka na slavnostní složení učitelského slibu. Jeho znění bylo ovšem stále ještě v duchu předchozího režimu. Vyjádření souhlasu s ním bylo formalitou, ale nutnou k tomu, aby se člověk stal skutečně učitelem. Pamatuji si, jak jsem šla za paní zástupkyní a řekla, že slib v předepsaném znění nesložím, že si nedokážu představit, jak bych se pak dívala svým žákům do očí. Vysvětlovala jsem jim nutnost svržení totality a šla bych slavnostně podepsat slib, jak budu vyučovat a vychovávat v duchu komunismu?!

Vnímala jsem tehdy velmi silně zodpovědnost za to, že jsem paní učitelka, chtěla jsem před dětmi obstát, ukázat jim, že člověk stojí za tím, o čem je přesvědčen

Během prvních čtyř let své učitelké praxe jsem vystudovala dálkově na filosofické fakultě UK v Praze obor psychologie. V rámci diplomové práce na filosofické fakultě jsem na základě vlastní zkušenosti popsala specifika 1. až 3. ročníku základní školy. Pro ilustraci zde tuto část práce s dílčími úpravami cituji jako důležitý autobiografický doklad (viz. Franclová, 1993). Zkušenosti, získané ve 4. ročníku základní školy zde neuvádím, poněvadž přesahují centrální téma této disertace.

Vlastní pojetí práce učitelky prvního stupně ZŠ

Jde o určitý pohled na výchovně vzdělávací práci učitele, jednoznačně praxí ovlivněný a z praxe vycházející. K tomu, že jsem zařadila i takto pojatou část, mě vedla především snaha určitým způsobem zhodnotit, využít velmi intenzivní, bohaté poznatky o jednotlivých dětech této třídy, ale i třídy jako celku a prožitky, které se k tomuto poznávání vázaly, využít určité pedagogické zkušenosti, kterou jsem (snad) získala, zamyslet se nad úspěchy, neúspěchy a v neposlední řadě vyvodit určitý závěr pro svoji další práci možná i touha podělit se o to vše s někým dalším.

Popis vzorku

Jednalo se o děti, které jsem vyučovala v 1. –4. třídě v Praze 4, Podolí. U dvou dětí byla diagnostikována dyslexie (vyšetření bylo provedeno ve spádové pedagogicko - psychologické poradně) a v českém jazyce byly hodnoceny slovně. Dále byl ve třídě jeden vysloveně slabý žák. Na základě vyšetření psychologem, bylo rodičům doporučeno přeřadit dítě do zvláštní školy, s čímž rodiče kategoricky nesouhlasili. Na konci třetí třídy měl 4 z českého jazyka i matematiky. U tohoto žáka byly výrazné i výchovné problémy., byl veden v evidenci dětské psychiatrie.

Ve třídě byli dva chlapci, kteří neměli matku (obě zemřely) a oba vychovávali otcově. O jednoho se přihlásil otec až po smrti matky, do té doby ho chlapec neznal. Oba tito chlapci patřili k nejlepším ve třídě, nebyly s nimi žádné zvláštní problémy.

Myslím, že za zmínku stojí i děvče, které mělo 16 vlastních sourozenců. Jednalo se o naprosto spořádanou rodinu.

Specifika jednotlivých ročníků 1. – 3.

Na tomto místě se pokusím popsat, co bylo pro který ročník zvlášť důležité, charakteristické, co bylo jen v tom a v žádném jiném, co mě zaujalo, překvapilo a apod.

1. třída

Úkolem a cílem tohoto ročníku je, aby si dítě vnitřně osvojilo svoji novou sociální roli, roli žáka.

Do první třídy chodila tato třída do zvláštní budovy, ve které byla ještě jedna první třída. Žádné jiné třídy, ani učitelé sem nedocházeli. Bylo tedy velice jednoduché dělit si vyučování na celky, které byly kratší než obvyklých 45 minut, nikoho jsme nerušili, vyučování nebylo omezeno na třídu, mohli jsme být i na chodbě.

Důrazy:

Naučit děti nebát se

Nejedno dítě zpočátku plakalo, nevědělo, kde sedí, nepoznalo svoje věci, mělo strach se dovolit a jít na záchod, otevřelo slabikář obráceně a plakalo, že má jinou učebnici, plakalo, že si zapomnělo svačinu, že nemůže zapnout poklopec, že netrefí na záchod,...

Jsem si vědoma toho, že první měsíce jsem neprobrala žádnou látku předepsanou v osnovách. Zato jsme společnými silami porazili strach, ostych, zábrany, vytvořili jsme si atmosféru pohody. Děti mi začaly tykat, zůstalo u toho. Děti se nemusely dovolovat na záchod, zvedly se a opustily třídu a u toho zůstalo. Naučily se, že s čímkoli mohou za mnou přijít (pochovat se, zapnout kalhoty, půjčit kapesník, pro rohlík, ...). Naučily se jména svých spolužáků a tím se seznámily. Poznaly budovu prvního i druhého stupně, kanceláře, jídelnu, ostatní třídy, měly nové povinnosti, stávaly se žáky.

Pomáhat při navazování vztahů

Některé děti byly velice nespělé, nezapojovaly se mezi ostatní. Řešila jsem to tak, že jsem takové dítě nebo děti vzala za ruku a šla s nimi mezi ostatní a s nimi jsem se zapojila. Pak už nebyl problém se vytrátit.

Neunavit

Důležité zjištění bylo, že děti nevydrží dlouho u jedné činnosti, ať je zpočátku baví sebevíc. Začnou být neklidné, nesoustředěné, unavené. Stačí malá změna a vše je v pořádku. Přetáhla-li jsem nějakou činnost na pro ně neúnosnou dobu, měla jsem příště problémy je pro tuto činnost získat. Ve vyšších ročnících naopak děti těžce nesou přerušeni nějaké zajímavé činnosti.

Nepotlačovat spontaneitu dětí

V průběhu vyučování je řada momentů, kdy se položí otázka. Požaduje se, aby děti, které znají odpověď, nebo si myslí, že ji znají, zvedly ruku, učitel je vyvolal a dítě odpovědělo. Skutečnost je ovšem taková, že okamžitě po vyřčení otázky začnou některé děti vykřikovat odpověď. Není těžké toto vykřikování odstranit tím, že se zakáže. Nenastane ovšem ten žádoucí efekt, že se děti začnou hlásit. Ztratí totiž zájem, protože nevykřiknout nevydrží, tak o tom raději vůbec nepřemýšlí. Proto jsem řešila tento problém tak, že děti buď chodily šeptat odpovědi, psaly je na papírek, někdy vykřikovaly.

Na tomto místě je ovšem třeba zdůraznit, že je třeba hned od počátku nastolit jistý řád, pravidla, jasně vymezit mantinely. „ Nepotlačovat spontaneitu“ rozhodně není o třídě dětí, které si mohou dělat to co chtějí. Učitel musí přirozené reakce dětí využívat ke konstruktivní práci, a současně tyto projevy kultivovat, usměrňovat, některé ale i postupně odstraňovat.

Ocenit všechny

V 1. třídě se hodně maluje, recituje apod. Je jasné, že někdo lépe, někdo už ne tak dobře. V 1. třídě se ovšem všichni stejně snaží a to je třeba ocenit. Prakticky se nestane, že by někdo nepracoval, musel se nutit, dával by najevo, že ho „to“ nebaví. Je strašně důležité ukázat, že snaha se ocení, že učitel ví, že dosažení všech výkonů vyžadovalo velké úsilí, péči.

Orientace na známku

Děti v 1. třídě začínou dostávat známky. Mají z toho velikou radost a chtějí mít co nejvíce jedniček. V tento moment hrozí obrovské nebezpečí, že děti začnou dělat vše jenom pro jedničku, když není slíbena, nejdou děti do práce s takovou vervou, s takovou chutí, jako když se práce známkuje. Toto zjištění vedlo ke snaze z mé strany motivovat děti k aktivitám, resp. činnostem jiným způsobem, než známkou. Snažila jsem se aktualizovat poznávací zájem dětí navozováním problémových situací, důrazem na novost učiva, jeho neobvyklost apod. Je důležité, aby děti činnost bavila, aby pracovaly soustředěně. Zámka je potom věc jiná, o kterou jde až v jiné fázi.

Zásada přiměřené náročnosti

Ve své třídě jsem často zadávala samostatnou práci individuálně, s ohledem na výkony, respektive schopnosti žák. Jednalo se o odlišné typy příkladů, či jejich počet, počet vět, které měli žáci napsat za úkol apod.

Řada věcí, které jsem zařadila do tohoto ročníku, přecházela potom i do ročníků vyšších.

2. třída

Ve druhé třídě jsme se přestěhovali na budovu prvního stupně, byly jsme nejmladší na patře. V tomto druhém ročníku bylo důležité udržet zájem dětí a současně vzbuzovat zájem o to nové, co přicházelo.

Diferenciace předmětů

Ve druhé třídě již dochází k jednoznačnému oddělení jednotlivých předmětů. Je důležité udržet počáteční zájem dětí o školu jako takovou, současně také vzbudit zájem o nové předměty, o novou látku. Výuka už není zdaleka tak „hravá“ jako v první třídě. Probírají se tvrdé a měkké souhlásky, děti se seznamují s vyjmenovanými slovy, s tím je spojena řada diktátů, mluvnických cvičení, probírá se násobilka. V tomto ročníku jsem musela volit takové formy práce, abych děti neodradila, ale získala. Diktáty byly na zajímavá (pro děti aktuální) témata, počítaly jsme slovní úlohy vycházející ze skutečného života dětí.

Sociální vztahy

Ve druhé třídě je již jasně patrné, kdo s kým kamarádí. Chlapci většinou drží stále pohromadě, ale mezi dívkami vznikají dvojice kamarádek, které vedle sebe chtějí sedět, o přestávce si spolu povídají, na procházce jdou spolu ve dvojici. Přesto však i v rámci těchto dvojic panují jednoznačně dobré vztahy. Někdy se ovšem stane, že dojde ke konfliktu. Pak si děvčata od sebe odsednou, přestanou se bavit. To bývá většinou jednou z nich velmi silně emočně prožíváno. „Opuštěná“ je celá nešťastná, smutná, ztrácí zájem o vyučování, je celkově nesoustředěná. Většinou však je příčina konfliktu malichernost, která jde napravit, vysvětlit, či odstranit. Podstatou je nejčastěji, že jedna nechce druhé něco půjčit, při psaní do ní strčí apod. Důležité je s oběma pohovořit a pomoci jim se usmířit, najít cestu k sobě zpátky.

Vzájemně si sebe vážit

V této třídě je již jasné nejen učitelé, ale i dětem, kteří žáci jsou v učení lepší, kteří horší. Je velice důležité přistupovat ke všem tak, aby si sebe navzájem mohli vážit, aby dokázali ocenit snahu, aby věděli, že i ti chytří mohou udělat chybu, mohou se mýlit, stejně jakou ti slabší mohou dosáhnout úspěchu. Slabší žáky jsem chválila za dobrá výkony vzhledem k nim a ne vzhledem k jejich lepším spolužákům. Stejně hodnotit se naučili i děti jak sebe, tak i navzájem. Snažila jsem se, aby byl každý žák alespoň jednou denně za něco pochválen. Myslím, že tím se mi podařilo udržet zájem o školu i u slabších žáků.

Ze zkušeností rodičů, kolegů, a s odstupem své vlastní se domnívám, že ve druhé třídě často dochází k projevům nepřátelství určité skupiny žáků proti některému ze spolužáků. Důvodem může být cokoli, ale časté je, že konkrétní důvod zůstává skrytý. Takové dítě je často vystavováno posměchu ze strany spolužáků, nikdo s ním nechce sedět, popřípadě jít ve dvojici. Učitel má veškerou moc, tomu zabránit a rázně s tím skoncovat. Praxe je však taková, že většina učitelů druhých tříd již netráví ve třídě přestávky (v první je to časté) a takové projevy nezachytí. Tento jistě negativní jev se pak přelévá i do vyšších ročníků, často zesiluje .

3. třída

Tento rok jsme byli na patře s prvňáčky, čili nejstarší na patře. Třetí třídu považují za ročník, ve kterém je důležité děti neotrávit, spíše než vzbuzovat zájem. Myslím, že teprve ve třetí třídě jsou děti žáky v pravém smyslu slova. Škola je pro ně samozřejmostí, orientují se

nejen v budově, ale i v jejím okolí, ví, co se má a co se nemá, znají jménem všechny paní učitelky, znají pana školníka, ale stejně je tomu i naopak, všichni znají je,...

Důležitá témata

V tomto roce se mezi dětmi objevila určitá témata , kolem kterých se neustále točily ve svých rozhovorech, obrázcích, otázkách apod. Proto jsem i sama každou chvíli zaváděla na tato témata řeč, povídala jsem si s nimi. Během školního roku se vystřídala tři velká témata: sex, válka, vesmír. Děti byly touto tematikou naprosto pohlceny. Pohybují se v rozmezí od prostého zájmu, přes úzkost a trápení až po strach. Pokaždé, když jsme se v našich společných rozhovorech takového tématu dotkli, rozebrali ho, přemýšleli o něm, bylo cítit uklidnění, uvolnění, pohoda. V nižších ročnících se nic takového neobjevilo a proto chápu existenci takovýchto témat jako podstatu třetího ročníku.

Vůdčí typy

V tomto postupném ročníku došlo k jasnému vydělení vůdčích typů. V zásadě se jednalo o jednoho hochu – velice nadaného, oblíbeného jak mezi ostatními chlapci, tak i děvčaty. Ať udělal cokoli, bylo to pro ostatní úžasné, legrační, výborné, nejlepší ..., i když tomu tak vždy nebylo. Každý s ním chtěl sedět, v tělocviku s ním být ve družstvu, chodit s ním ve dvojici, s kým on nekamarádil, s tím nekamarádil nikdo apod. Každá holčička ho chtěla za manžela.

U vůdčí dívky byla situace trochu jiná. Vůdcovství se projevovalo při společných hrách (guma, švihadlo,...). Dívka určovala pořadí, určovala, kdo hrát bude a kdo ne. Mezi chlapci měla tato dívka zvláštní postavení v tom, že ji chtěl každý za ženu, mezi některými děvčaty však přes svoje vůdcovství byla značně neoblíbená.

V nižších ročnících jsou děti natolik orientované na učitele, že otázka vůdčích typů vůbec není aktuální. (Situace může být jiná ve třídách, kde učitel o přestávkách odchází, a děti jsou samy.)

Ve třetím ročníku je samozřejmě využívána většina zásad, poznatků a zjištění uvedených v předchozích ročnících, vše se komplexně odráží v životě třídy.

Určité shrnutí těchto zásad, důrazů a akcentů uplatňovaných a dodržovaných v této třídě přináší následující kapitola. Na závěr této bych ještě ráda zdůraznila, že zde uvažuji pouze v hranicích této své třídy, každá jiná se může jevit značně odlišně. To, co já považuji za důležité, může jiný učitel považovat za nepodstatné a nedůležité.

Přiblížení vlastní pozice v patnácti důrazech

V této kapitole bych se chtěla pokusit naznačit, jak jsem já osobně, v souvislosti s předchozím textem, ve své třídě postupovala, aby škola byla pro děti místem vzdělávání v nejširším slova smyslu, ale také místem zábavy, radosti, tvůrčí práce, úspěchu; místem, kde se učí řešit učební úkoly, osobní situace, konflikty, místem, kde najdou pochopení, konstruktivní kritiku, podporu; místem, kam chodí rády, kam se těší, jsou zvědavé, co je tam čeká nového.

Chtěla bych v několika bodech uvést hlavní zásady, kterými jsem se řídila a které považuji za zásadní i pro svou další práci. V předchozí kapitole jsem se pokusila specifikovat jednotlivé ročníky ze svého pohledu, nyní se pokusím o určitý výčet zásad, důrazů.

1) Není pevný zasedací pořádek

S výjimkou úplného začátku školní docházky si děti mohly sedat jak chtěly. Lavice byly sestaveny do písmene „U“, takže bylo dobře vidět do všech lavic. Mohla jsem registrovat, když dítě nestíhalo při psaní diktátu, kdy někdo nepracoval či se věnoval jiným aktivitám než bylo žádoucí. Měla jsem přehled o pomůckách potřebných pro konkrétní činnost. Tím, že si děti mohly sednout jak chtěly, s kým chtěly, bylo respektováno jejich přání být s někým blízko sebe. Musím ovšem konstatovat, že zasedací pořádek byl poměrně stálý, ke změnám docházelo zřídka a většinou dočasně. Do zasedacího pořádku jsem zasahovala například, když dívka, která špatně vidí, seděla vzadu, raději jsem měla vpředu slabší žáky apod. Tyto zásady děti brzy pochopily a zásahy z mé strany nebyly prakticky nutné.

2) Nesedíme celou hodinu v lavicích

S výjimkou písemných prací děti nemusely sedět v lavicích. Ve třídě byla žíněnka, děti měly polštářky, takže nebylo-li psaní součástí prováděné činnosti, byly lavice prakticky prázdné. Někdo se povaloval na žíněnce, někdo na polštářku, děti seděly na lavici, (někdy někdo i pod lavicí), někdo si přisedl ke mně apod. Výhodou této volnosti je téměř naprosté odstranění neklidu (vrzání židlí, vrtění ...). Každé dítě si našlo polohu, která mu vyhovovala a mohlo se více soustředit na výuku, než na to, jak špatně se mu sedí. Tyto pozice mimo lavice jsme zaujímalý zejména při čtení, ústním procvičování apod. V situaci, kdy se probírala nová látka, jsem nejčastěji volila sezení v kruhu, abychom na sebe dobře viděli, protože se lépe diskutuje, udržuje pozornost dětí. Opouštění třídy z vážných důvodů bylo povoleno a nikdy zneužíváno.

3) Výzdoba třídy

Ve třídě byly vždy vystaveny obrázky, výtvary, písemné práce všech dětí. Nebyly jen na nástěnce, ale téměř všude po zdech. Každé dítě mělo vystaveno minimálně jeden obrázek, výtvar nebo písemnou práci. Tím se z místnosti stávala jedinečná třída, kterou děti braly jako svoji třídu a byly na ni patřičně pyšné, nerady se učily v jiných třídách, rády ukazovaly tu svoji dětem z jiných tříd, jiným paním učitelkám i rodičům.

4) Žádné poznámky

Jsem si samozřejmě vědoma, že poznámky nepíše celá řada učitelů, nicméně bych se ráda k tomuto tématu vyjádřila. Mám dojem, že poznámka v žádném případě nesplňuje zásady nutné k tomu, aby byla jako trest efektivní. Malé dítě totiž není schopno vysvětlit, za co poznámku dostalo, již po krátké chvíli. Tím pádem, není-li poznámka dostatečně konkrétní, aby mohli rodiče dítěti „osvěžit paměť“, neví, za co mají dítě potrestat, co udělalo či neudělalo a dítě neví, proč je negativní reakce.

Osobně považuji za nejvhodnější a nejúčinnější důvěrný rozhovor, zjištění příčin selhání a následné vysvětlení či domluva apod. Při vážnějších přestupcích považuji za nutné kontaktovat rodiče a problém řešit pokud možno společně.

5) **Pochvala**

Pochvala je nejdůležitější prvek ve vyučování a ve škole vůbec. Její frekvence byla v mé práci velká, protože má ohromnou motivační sílu. Snažila jsem se ocenit každou maličkost, snahu, samostatnost, iniciativu, aktivitu, ale i sebekritiku, uznání chyby aj. Pochvalu ovšem nechápu pouze jako sdělení typu: “uděluji pochvalu za vzorné chování, za snahu apod.“, ale i sdělení typu: “Jára dnes udělal v matematice pouze jednu chybu., Vojta dnes neřekl žádné sprosté slovo., Markéta dnes přeskočila kozu.....! Písemná pochvala znamená pro děti velice mnoho, často jí dají přednost před známkou. Byla-li dětem dána možnost volit mezi jedničkou a písemnou pochvalou, volily častěji písemnou pochvalu.

6) **Soustavný kontakt s rodiči**

Styk s rodiči a úzká spolupráce s nimi je v práci učitele velice důležitá. Velmi častá chyba učitelů je, že považují rodiče za neschopné vychovat dítě, radí jim jak se zachovat, ale sami jsou k informacím rodičů hluchí, jakoby pouze oni, učitelé, byly kompetentní ve výchově dětí. Myslím, že je to jedna z hlavních příčin, proč mají rodiče ke škole chladný vztah, proč vážne spolupráce mezi školou a rodiči.

Kromě třídních schůzek, které jsou asi čtyřikrát do roka, jsem s dětmi pořádala pro rodiče vánoční besídku, besídku k příležitosti svátku matek. Na těchto besídkách vystoupilo každé dítě. Rodiče docházeli i individuálně do školy, když měli problém, popřípadě jsem je zvala já, měla-li jsem problém já. Často jsem využívala telefonický kontakt. Většinu rodin jsem i osobně navštívila doma (když bylo dítě delší dobu nemocné, některé děti jsem doma doučovala apod.).

Velice častý byl mezi mnou a rodiči žáků písemný styk. Nejméně jednou týdně jsem psala rodičům zprávu (pochvala, konstatování stavu učení, žádost o procvičování určité látky apod.). Rodiče potom na tato sdělení většinou také písemně reagovali. Časté jsou odpovědi typu: „Děkujeme, Vojtu jsme pochválili i my“; “kdyby tak Dan také někdy uklidil doma“, apod.

Chtěla bych se ještě zmínit o zápisech, které nejsou ani pochvalou, ani poznámkou, ale kterými sdělují rodičům, co považují za důležité, aby věděli. Jedná se např. o takováto sdělení: „Viktor dnes snědl Honzovi svačinu, ale omluvil se, a slíbil, že se s ním vyrovná.“ Na to rodiče většinou také reagují. V tomto konkrétním případě rodiče odepsali: “ Viktorovi jsme vysvětlili, že to nesmí dělat a budeme mu dávat větší svačiny.“ Nikdy jsem se nesečkala s tím, že by rodiče potrestali dítě za sdělení, které obsahuje i zprávu o nápravě, pochopení apod. Ve své práci jsem vždy vycházela z faktu, že dítě nemůže vychovávat pouze škola, že cestou k nejlepšímu výsledku je úzká spolupráce školy s rodiči, ve vzájemném si přiznání práv, povinností.

7) Naučit děti vyrovnat se s takovými známkami, jaké dostávají

V každé třídě jsou děti výborné a děti slabší. Myslím si, že je velice důležité, aby učitel naučil děti žít s těmi známkami, které jsou pro ně reálně dostupné. Naučit je, že trojka je hezká známka, že není třeba být kvůli tomu smutný, všesť hlavu, ale pokusit se nemít čtyřku, protože tu mít nemusí. Kromě toho je nutné naučit ostatní děti ve třídě, že Ondřejovi zatleskáme za každou trojku, protože to je úspěch, to se mu opravdu povedlo. Neméně důležité je i přimět rodiče, aby se „smířili“ s tím, že jejich dítě není nejlepší a je zbytečné ho traumatizovat neustálým srovnáváním s lepšími spolužáky, nutit ho neustále k učení na úkor hry apod. Je důležité jak ze strany učitele, tak i ze strany rodičů, aby realisticky ohodnotili dítě, a pak ho tak respektovali. Na učiteli je, aby zajistil úspěch slabších žáků v činnostech, kde slabší nejsou (tělocviku, výtvarné výchově ...)

Na tomto místě bych ráda zmínila i velké výhody používání individuální vztahové normy, kdy není výkon dítěte srovnáván s jinými spolužáky, ale je porovnán s předcházejícím výkonem, výkonovou historií. Optimální mi přijde kombinace sociální vztahové normy (vyjádřené známkou) a individuální vztahové normy (slovní vyjádření), kdy jedno vždy doprovází druhé.

8) Možnost opravit si známku, kterou nemusím mít

Každému se někdy stane, že se mu práce nepovede tak, jak je zvyklý, tak, jak si představoval. Proto mají děti každý den po vyučování možnost opravit si známku, se kterou

nejsou spokojené. Všechny známky za týden se zapisovaly do žákovských knížek v pátek, do pátku si děti mohly známky opravit. Význam vidím jednak v tom, že děti nemají strach z písemných prací, dostanou-li špatnou známku, ví, že se dá vše ještě zachránit, jednak je zde důležitý moment osobní zodpovědnosti za známky, které v pátek nese dítě domů.. Faktem je, že této možnosti využívají děti často, ne však vždy. Myslím, Rodiče o této možnosti dětí ví, tudíž není-li tato možnost dítětem využita, musí se samo zodpovědět, proč má v žákovské knížce špatnou známku, co udělalo proto, aby tam nebyla. V případě, že dítě nerozumí úkolu, látce, problému má také možnost odpoledne, po vyučování se poradit.

9) Předměty a život dětí

Děti v tomto věku jsou do značné míry zaujaty svými zážitky, prožitky, životem ve škole, ale i mimo školu, zajímá je vše, co se jich bezprostředně osobně dotýká. Proto je ohromně baví psát diktát, ve kterém ony samy vystupují, ve kterém vystupují jejich spolužáci, jejich rodiče, sourozenci, psi, učitelé, babičky a dědečkové. Proto si každý den děti samy zvolily téma diktátu, který psaly. Někdy byl diktát o třídní schůzce, jindy o škole v přírodě, o cestě do školy, o klavíru ve třídě apod. Stejně zábavné je pro děti řešit slovní úlohy z jejich vlastního života. Rozhodně je zábavnější počítat slovní úlohu o rohlících, které snědla ke svaččině paní učitelka, než o rohlících, které upekli v Michelské pekárně.

Je důležité dát dětem možnost a prostor, vyprávět o svých zážitcích, problémech, úspěších i neúspěších. Možné je to zejména v hodinách slohu, čtení a prvouky. Velmi se mi osvědčilo začít vždy pondělí tím, že kdo chce, vypráví zážitky ze soboty a neděle. Částečně se tím eliminuje pondělní neklid. Častěji za mnou však děti chodily o přestávkách, vyprávěly u oběda, po vyučování ve škole nebo po cestě domů.

10) Prvouka

Prvouka je název předmětu, který považuji za velmi důležitý. Je to předmět, ve kterém mají děti ohromnou možnost uplatnit co ví, co znají, mohou poučit nejen spolužáky, ale často i učitele. Cílem tohoto předmětu je podat dětem první ucelený obraz světa, ve kterém žijí. Je to předmět, kde je prostor pro celou řadu témat, která děti zajímají, která je trápí, o kterých přemýšlejí. Je velice zajímavé, jaký mohou mít děti politický přehled, jak se orientují ve

světovém dění. Část hodiny prvouky jsem vždy věnovala tomu, co se u nás nebo ve světě děje. Děti to velice zajímá a mají pocit, že i ony mají právo a možnost o těchto věcech hovořit, jsou rády, že se k tomu mohou vyjádřit. Samozřejmě jejich názory a představy se musí korigovat a uvádět na pravou míru.

Na tomto předmětu považuji nadále za velice významné, že staví na tom, co děti znají a úkol učitele v těchto hodinách je do značné míry především v tom, že znalosti dětí pouze utřídí, zařadí do souvislostí, dá jim určitý řád. Jinak hovoří a navzájem se poučují převážně děti. Každý může sdělit ostatním, co o daném problému četl, co viděl v televizi, co sám zažil, co slyšel apod. Často jsme pozorovali, prováděli různé pokusy, chodili do muzeí apod.

11) Mezipředmětové vztahy, propojování hodin a předmětů

Při probírání nové látky jsem se snažila, aby děti s danou problematikou přicházely co nejčastěji do styku. Např. když se probíralo v prvouce lidské tělo, psal se v hodině českého jazyka diktát na toto téma, v matematice jsme počítali slovní úlohy na počet zubů, ve výtvarné výchově jsme malovali obrovského průhledného člověka se všemi jeho orgány. Je jasné, že ne všechna témata poskytují takovou možnost, ale když to jde, je třeba to využít.

Snažila jsem se, aby nikdy nešlo dítě domů s tím, že něčemu nerozumí, neví o co šlo. Proto jsem nové učivo, zejména v matematice (např. písemné sčítání) a v českém jazyce (např. určování pádů) zařazovala vždy na začátek dne a podle potřeby pokračovala i v dalších hodinách. Je důležité zařadit relaxační hodinu, protože děti jsou vyčerpané.

12) Oslovení

Děti mi v 1. třídě začaly tykat a u toho zůstalo. Nikdy se nestalo, že by si dovolovaly více, než kdyby mi vykaly. Měla jsem pocit, že jsme k sobě měli daleko blíže, a řekli si více věcí, vytvořil se mezi námi hluboký vztah a to jak mezi mnou, tak mezi mnou a rodiči dětí, i mezi dětmi navzájem.

13) Když něco chci po dětech, dělám to i sama.

Když chci, aby se děti přezouvaly, přezouvám se také, když chci, aby měly pořádek, udělám si ho také. Snažila jsem se děti naučit, že chce-li někdo něco změnit, musí začít u sebe, že stejně jako mají povinnosti ony, mám je i já. Proto, když jsem udělala chybu, omluvila jsem se (např. nezlobte se, ale nestačila jsem opravit sešity).

14) Respektování špatných dnů

Každý má někdy špatný den a mají ho i děti. Zapomenou si bačkory, pero udělá kaňku, nestíhá při diktátu- začnou brečet. V takovém případě jsem nechala smolaře odpočívat až do té doby, než se sám znovu zapojil do práce.

15) Všechno na nástěnku

Děti v tomto věku strašně rády malují a na svoje výtvary jsou patřičně pyšné. Z tohoto důvodu jsme dávali o výtvarné výchově na nástěnku všechny obrázky. Každý měl pocit, že jeho úsilí bylo patřičně oceněno. (Franclová, 1993)

Tímto autobiografickým vstupem jsem doložila svojí osobní pedagogickou pozici, která mne rozhodujícím způsobem orientovala v samých počátcích mé učitelské dráhy; která určovala, jak budu přistupovat k problémům, interpretovat události a reagovat na ně, vytyčovat si cíle; a také, na jakou odbornou literaturu se výběrově zaměřím a pod jakým zorným úhlem z ní budu čerpat (k tomu viz níže).

Podotýkám, že výše citovaný doklad této mé výchozí pozice byl formulován v době, kdy neexistovala „Bílá kniha“, kdy jsem nečetla „Vzdělání je skryté bohatství“... Tudiž, v případě výtek a dotazů ze strany rodičů, nadřízených, nebo inspekce jsem těžko hledala na obhajobu svého „pojetí“ pádné argumenty, přesahující a fundující to, o čem jsem byla osobně přesvědčena. Hledání pramenů, které mně v mém úsilí budou posilou, byl tedy úkol více než naléhavý. Proto je 3. Kapitola této části dizertace věnována odborné literatuře v kontextu vývoje mého pojetí výuky a vyučování.

1.2. Učitelka na vesnické škole

Ohromující zážitek pro mě byl nástup na místo učitelky na základní škole v jihočeské vesnici, kam jsem se z Prahy přestěhovala. Ohromující v tom smyslu, že učit ne vesnici bylo něco úplně jiného. Moji pražští žáci vyrůstali v rodinách převážně vysokoškolsky vzdělaných rodičů, obklopeni knihami, časopisy a novinami, náplní volného času bylo kino, procházky Prahou, malování, předčítání, zájmové kroužky. Tady, na venkově, byly děti rodičů nejčastěji se základním vzděláním, pracujících převážně v JZD, nebo na dráze, někteří provozovali řemeslo. Do dneška si pamatuji, že jeden chlapec měl v katalogovém listě: *Povolání otce: kočí. Povolání matky: pradlena*. Jasně jsem si uvědomila rozdíl mezi pražskými a vesnickými dětmi. Pro pražské děti byla většina věcí odehrávající se ve škole naprostou samozřejmostí - knihy, pastelky, malování, předčítání, prohlížení knih. Ovšem tady to bylo něco, co děti uchvacovalo, pohlcovalo, pouštěly se do toho s nadšením, bylo to pro ně stejné dobrodružství, jako pro pražské děti výlet do lesa, či pobyt na škole v přírodě v Beskydech.

Zajímavé pro mne bylo, že se nikdy nestalo, že by mi některé dítě tykalo. Z jejich chování vůči mně byla cítit zvláštní „úcta“, respekt, možná obdiv. Bylo to tak ale i ze strany rodičů. Byla jsem, stejně jako ostatní paní učitelky, brána jako někdo, kdo jim pomůže s problémy, na které dle svého pocitu nestačí. Pamatuji si, že jednou za námi do sborovny přišel tatínek, abychom mu pomohly vypočítat, kolik má koupit tašek na střechu. V Praze jsem se mnohdy ve vztahu k rodičům cítila nekompetentní, méně vzdělaná, méně zkušená.

Často jsem byla na vesnické škole konfrontována s tím, že co jsem byla zvyklá považovat za samozřejmé, pro děti nebo jejich rodiče samozřejmé nebylo a naopak, co děti nebo jejich rodiče považovali za samozřejmé, mně připadalo zvláštní a neobvyklé. Pamatuji si to nadšení, když jsem jim rozdala vodovky a čtvrtky. Také si pamatuji, jak jsem byla překvapená, když mne děti požádaly, zda bychom nešly pozorovat bagr, který před školou bagroval. Jezdili jsme na výlety do Prahy a brali jsme sebou i rodiče, chodili jsme na divadelní představení pro školy, do knihovny, do kina. Já jsem přijímala pozvání do rodin, na mimoškolní akce a seznamovala se skutečnými zvláštnostmi rodin mých žáků. Děti byly doma vedeny k mnohem větší samostatnosti, než pražské děti. Byly zapojeny do péče o domácnost, mladší sourozence, prarodiče, hospodářství. Z okolních vesnic dojížděly už i děti primární školy autobusem nebo chodily pěšky, auto tehdy ještě zdaleka neměla každá rodina.

A že by na někoho čekali rodiče před školou nebo ho vyzvedávali z družiny, bylo spíše výjimečné.

Uvědomuji si i odlišnost vnitřního světa vesnických a pražských dětí, rozdíly v předmětech jejich zájmu a způsobech přemýšlení. Sex děti na vesnici nevnímaly jako něco, co je zajímavé, tajemné. Byla to běžná součást jejich života. Chodily s kozou ke kozlovi, přijel inseminátor, Stejně otevřeně se hovořilo na vsi o smrti. Děti chodily s rodiči na pohřby, viděly uhynulá zvířata,... Byla to přirozená součást života.

Jak pražské, tak vesnické děti uchvacovaly příběhy. Hodně jsem jim předčítala. To, co jsme četli, nám poskytovalo společné téma, které nás sblížovalo. Občas jsme na videu promítali filmy, které at' již blízce či vzdáleně souvisely s učivem, či s tím, co jsme prožívali, o čem jsme hovořili. Potom jsme si o tom, co jsme četli či viděli, povídali a diskutovali. Uvědomila jsem si, jak je důležité následné povídání si, pojmenovávání toho co jsme viděli, či co jsme četli, aplikování příběhů na jejich běžný život.

xxx

Krátce po nástupu na místo učitelky jsem si uvědomovala, že jsem velice dobře připravena po stránce didaktické. Zнала jsem perfektně učebnice a metodické příručky, se kterými se v tu dobu pracovalo. Ovšem velmi často jsem byla zaskočena „výchovnými“, „mimoučebními“ situacemi. Situacemi, na které jsem nebyla připravená a na které se připravit ani dost dobře nejde. Pro ilustraci na tomto místě v krátkosti popíšu jednu. Považuji za důležité učitele a studenty s takovými situacemi seznamovat, popisovat je, aby se rozšířil jejich anticipační horizont. (Další příklady takových to situací uvádím v příloze č. 1.)

Pražské děti jezdily jednou ročně na školu v přírodě. Jednou jsme jeli do malé vesnice v jižních Čechách. Bylo zjevné, že nejsme zcela vítáni místními obyvateli. U obchodu, kam si děti chodily kupovat sladkosti, jsem nejednou zaslechla nelichotivou poznámku o nevychovaných Pražácích. Na procházce za mnou přišly jeden den dvě holčičky, že Kačenka ukradla v obchodě mýdlo. Ukázalo se, že holčičky měly pravdu. Kačenka na přímý dotaz, zda něco nevzala v obchodě bez placení, přiznala, že mýdlo pro maminku skutečně nezaplatila. Milou Kačenku jsem po návratu z procházky vzala a šly jsme do obchodu, kde Kačenka s omluvou vrátila mýdlo paní pokladní. Ta se tvářila nepříjemněji než kdykoli před tím. Večer jsem potom dlouze k dětem hovořila o tom, proč se nekrade, vysvětlovala jsem, že vše ukradené musí zaplatit paní prodavačky, které mají potom méně peněz, a snažila jsem se

dovést děti k tomu, že něco takového už nikdy neudělají. Po mé promluvě za mnou přišly další dvě holčičky, že i ony ukradly mýdlo. Byla jsem nucena vzít i tyto dvě holčičky a znovu se vydat do obchodu a přiznat, co se stalo. Bylo mi strašně. Utvrdili jsme místní obyvatele, že není proč se radovat z příjezdu Pražáků. Uvažovala jsem o tom, jak je těžké být učitelkou, že si to nikdo, kdo to nezažil, nedovede představit.

Dnes si ale uvědomuji ještě jednu věc. Všechny tři holčičky prožily zbytek školy v přírodě v mukách. Vracely se s pusinkami posetýma opary, byly zamklé. Po té, co jsme mýdla vrátily, jsem k nim promluvila v tom smyslu, že chybu může udělat každý, že jsme to napravily a víc o tom nebudeme mluvit. Rodičům jsem nic neřekla, dvě z nich to řekly samy. Měla jsem s nimi ale mluvit, měla jsem jim být oporou a měla jsem je nechat vypovídat, měla jsem jim pomáhat s vyrovnáváním se se selháním, s vyvozováním závěrů a předsevzetí. Dneska bych jim věnovala intenzivní následnou péči, abych jim ulevila a pomohla ze situace vytěžit to pozitivní.

2. MATKA

Velký profesní zlom u mne nastal v momentě, kdy nastoupily moje vlastní děti do školy a měla jsem od nich bezprostřední zpětnou vazbu.

Nástup do školy

Nástup do školy první dcery byl velmi zátěžovým obdobím pro celou rodinu. Měli jsme ještě dvě malé děti (2 a 4 roky). Bydlíme na vesnici, kde není ani škola ani dopravní spoj, kterým by bylo možné rozumně se dostat do školy. Museli jsme tedy Justýnu vozit. Manžel pracoval, takže doprava byla na mně. Každé ráno jsem musela všechny tři děti vzbudit, obléct, naložit do auta. Pak zase všeho nechat, naložit děti do auta a jet pro Justýnu. Měla jsem pocit, že ty dva „neškoláky“ pořád vytrhuju z činnosti, ze hry, ze spánku. Oni mi to vraceli nepohodovým rozpoložením, výbuchy vzteku a zlosti. Všichni jsme byli zpočátku unavení, v nepohodě, stýskalo se nám po životě bez školy. Po čase se ale vše zaběhlo a na novou skutečnost jsme se aklimatizovali.

Jak jsme intenzivně prožívali u nejstarší dcery delší období její adaptace na školu, u mladších dětí už tomu tak nebylo. V podstatě jsme změnu ani nepocítili.

V roce 2003, kdy nastoupila má druhá dcera do školy, jsem plná dojmů z vlastní zkušenosti a zkušenosti dalších rodičů v časopise *Psychologie dnes* publikovala článek „*Proč nejsou děti ve škole šťastné*“, kde formuluji svůj pohled na to, jak by škola měla vypadat. Oproti výše citované diplomové práci byl text obohacen o pohled rodiče. (Článek v plném znění viz příloha č. 2)

U nejmladšího syna jsem měla nepříjemný zážitek první den jeho školní docházky. Nechodil do školky, a tak ve škole nikoho neznal. Sedl si k chlapečkovi, u kterého bylo volno. Těsně před zvoněním dorazila nějaká maminka se synem, rozhlédla se po třídě, přistoupila k Eliášovi a řekla mu, že ho posadí jinam, protože její chlapeček kamarádí s klukem, vedle kterého sedí; a Eliáše přesadila do prázdné lavice. Nestačila jsem zareagovat a ani nebylo jak. Paní učitelka mlčky přihlížela. Bylo mi na nic, bála jsem se, že se tím pro Eliáše všechno to, na co se těšil, pokazilo, že už nebude chtít do školy chodit. Ale byl zaujat vším, co se ve škole dělo tak mocně, že se o tomto zážitku nikdy nezmínil.

Nežřídka jsem si uvědomovala, jak jsem jako učitelka jednala lehce, bez hlubokého zamyšlení se nad tím, jak můj ten který akt prožívají žáci, či jejich rodiče. Vybavovalo se mi, jak jsem oznámila mamince, která vodila pozdě dítě do školy, že si to musí zařídit tak, aby dopravila své dítě do školy včas. Jako učitelka jsem nechápala, že rodiče zapomenou podepsat notýsek, vystříhnout čísla, Jako matce se mi to stalo. Jako učitelka jsem přesazovala děti na jejich žádost či na žádost jejich rodičů, aniž bych to probrala i s tím druhým, který byl soused a kterého se to také týkalo. Jako matka jsem si uvědomila, jak může být takové banální přesazení dítětem bolestně prožíváno.

První dvojka

Mocně jsem prožívala, když v 1. třídě přinesly moje děti dvojku. Zvláštní je, že u všech třech dětí jsem tento moment prožila se stejnou silou. Děti prožívaly zklamání, plakaly. Zažívala jsem pocit nespravedlnosti, bezmoci, že na jedničku nedosáhneme. V přípravě do školy jsme vždy udělaly skutečně maximum. Víc dělat nešlo. Stačilo to však *jenom* na dvojku. Učila jsem se v sobě i v dětech budovat přesvědčení, že nezáleží na známkách, ale na tom, co člověk umí a jaký je. Naučit se nevnímat známku jako věc důležitou, jsme se museli postupně sami naučit. Otázka známek a vynaloženého úsilí na učení, bylo jedno z častých

témat rodičů, čekajících před školou na děti. Paní učitelky v 1. třídě vnímaly moje děti jako žáky, kterým na známce nezáleží, kterým je to úplně jedno.

Prostřednictvím této zkušenosti jsem si uvědomovala, jak jsem jako paní učitelka známkovala. Byla jsem přesvědčená, že spravedlnost ve vztahu k hodnotícímu kritériu je jednoznačná, že *spravedlnost* vše ošetří, že není třeba se hodnocením více zabývat. Proč jsem dokázala jako učitelka známkovat stále s lehkostí, bez zaváhání udělovat spravedlivé dvojky, mi částečně osvětlilo to, že zřejmě i moji žáci se ve škole tvářili, že jim dvojka nevádí a rodiče nic neřekli.

Až jako matka jsem si uvědomila, jak děti v 1. třídě lpí na stejnosti, zajatých zvycích a rituálech, jak je každá, i sebemenší změna dokáže znejistit a vyvést z míry. Jednou mi volala paní zástupkyně, ať si přijedu pro Sáru, že je jí špatně. Doma se ukázalo, že paní učitelka byla nemocná a zastupující paní učitelka nevěděla, že Sára má jít poprvé na oběd. Nedodala Sáře odvahu, nezmínila se, že o situaci ví, což Sáru vyvedlo z míry.

Zvyky, rituály

Velmi silně jsem si uvědomila, že to, co prožívají děti ve škole je rozděleno na to, co se týká učení a paní učitelky a na to, co se týká vztahů se spolužáky. Mnohdy daleko intenzivněji prožívaly právě vztahy, situace a události, které se učení vůbec netýkaly. Trápily se, že se s někým pohádaly, že se někdo s někým popral, že někdo něco ukradl, že někdo něco má nebo naopak nemá a podobně.

Osobnost učitelů

Co mě ve vztahu ke školní docházce mých dětí zneklidňovalo, byla skutečnost, že jsem si nevážila některých učitelů. Nevážila jsem si jich jako lidí. Jedna z paní učitelek byla otevřená rasistka. Naše Sára najednou chodila domů s tím, že cikáni smrdí, že jsou hloupí, že jim kazí třídu. Na třídní schůzce paní učitelka zmínila vši ve třídě a s významným pohledem zdůraznila: „Všichni víme, kdo sem ty vši přitáhl“. Bylo mi tenkrát na nic. I proto, že jsem proti tomu nepozvedla hlas. Jiná paní učitelka dokázala „pobavit“ rodiče nedostatky, respektive selháváním některých svých žáků - pitvořila se po chlapečkovi, který měl vadu řeči, dávala k dobru historku o pokakání se opožděného žáka, nezřídka užívala ve vztahu k dětem formulace „nemám ráda, leze mi na nervy, je blbej“ Paní učitelka, která měla v 1.

třídě Justýnu, byla s dětmi pouze v hodinách. O přestávkách třídu opouštěla, takže do vztahů mezi dětmi neviděla, bylo to mimo její pozornost. Nepřímo ale dělala mezi dětmi paseku. Pamatuji se, že jsme se jednou potkaly s paní učitelkou na ulici a ona mezi řečí pronesla: "... ta Kristýna je příšerná, leze nám na nervy, vid', Justýnko?" Justýna samozřejmě souhlasila a předháněla se s paní učitelkou v historkách dokazujících příšernosti Kristýny. Vadilo mi to. Justýně jsem se pokusila nesprávnost takového počínání vysvětlit, ale paní učitelka ve svém chování pokračuje dodnes.

Bezpečí

Jindy jsem si kladla otázku po bezpečí mých dětí ve škole, v péči paní učitelky. Na třídních schůzkách nám rodičům paní učitelka vyličila, jak zachránila naše děti před drogovými dealery z vyšší třídy. Její záchrana spočívala v tom, že vzala dvě děti ze své 1. třídy, které jí oznámily, že jim velké děti nabízely *trávu* a obcházela s nimi třídy, aby jí ty velké děti ukázaly.

Spolužákovské vztahy

Jindy jsem si vyprávěla se starší dcerou v posteli. Vyprávěla mi o tom, jak jsou kluci zlí na jednoho jejího spolužáka. Ona to vyprávěla chvějícím se hlasem, polykala slzy a říkala, jak jí je ho líto. Najednou sem slyšela, jak Eliáš (chodil do 1. Třídy) vedle v posteli pláče. Vypadlo z něj, že o přestávkách s kluky bijí v šatně spolužáka. Plakal, že mu nedošlo, jak tomu chlapci asi je, že je mu líto jak se sám zachoval. Byla jsem úplně v šoku. Četla jsem svým dětem pohádky, povídala si s nimi o dobru a zlu, vedla jsem je k tomu, aby byli stateční a ušlechtilí lidé. Najednou jsem měla pocit, že se děje něco, co nemůžu ohlídat, že jim musí někdo pomoci, dohlížet na dodržování toho správného, podporovat je v tom. Uvědomila jsem si, že oni sami na to ještě nestačí, že jim musím já i paní učitelka neustále vysvětlovat, že situace, které reálně prožívají, jsou stejné jako ty z pohádek, že oni jsou ti silní a slabí, oni sami se rozhodují, jak se zachovají.

Silně jsem prožívala sociální nezařazenost jedné ze svých dcer. V průběhu celé její školní docházky jsme s větší či menší naléhavostí řešily její vztahy se spolužačkami – Aneta se mnou nemluví, nemluví se mnou Aneta a Katrina, nemluví se mnou Aneta, Katrina a Štěpánka, nemluví se mnou Aneta, Katrina ...“Nikdo se mnou nemluví, bolí mě břicho a

hlava, nemůžu jít dnes do školy.“ Postupně jsem z rozhovorů s ostatními matkami zjišťovala, že když my máme období klidu a spokojenosti, tak zase řeší Aneta, Vendula či Lenka s narůstající naléhavostí totéž, co se odehrálo u nás: Že „se mnou nemluví Sára, nemluví se mnou Sára a Katrina; ve škole se mi nelíbí, nechci tam, už chodit“. Několikrát jsem po dohodě s některou maminkou iniciovala rozhovor mezi zneprátenými holčičkami, ale usmíření nemělo nikdy dlouhé trvání. Paní učitelka se několikrát vyjádřila v tom smyslu, že ví, že se ve třídě něco děje, ale situaci prý má pevně v rukách. V 5. třídě byl přizván psycholog; děti vyplnily dotazník, ale s výsledky nebyly nikdy seznámeny. Tento zážitek se mne natolik dotkl a připomínal se mi i v mé vlastní profesní roli. Stal se jádrem mého vystoupení na mezinárodní konferenci v Bánské Bystrici na téma *Zdravá škola*. (příspěvek v plném rozsahu viz příloha č. 3)

Vzdělávání, vyučování

Někdy jsem byla znejistělá tím, jak jedna paní učitelka pojímala vzdělávání. Učila jen čtení, psaní a matematiku. V prvouce, výtvarné a hudební výchově pouštěla dětem video. Při výtvarné výchově ale aspoň malovali. Nezpívali vůbec. Výběr filmů byl zcela nahodilý, film *Sám doma* viděly děti několikrát. Když jsem se jednou ptala, co dělali ten den na tělocviku, řekla mi dcera, že se dívali, jak cvičí páťáci.

Mnohokrát jsem si jako matka uvědomila ohromný potenciál školy ve výchově dětí směrem k hodnotnému, plnému lidství. Škola přináší situace, na které rodina nemůže své děti připravit. Škola prostřednictvím učitelů působí i na děti z rodin s nežádoucími názory, postoji a hodnotami. Učitelé jsou u střetů mezi spolužáky. Vymezují aktuální hranice mezi dobrem a zlem, žádoucím a nežádoucím. Předkládají alternativy, ukazují možnosti, zprostředkovávají vědění. Pracují se skupinou vrstevníků, ne s izolovanými dětmi, znají své žáky v jiných kontextech než jejich rodiče. Někteří učitelé se stali pro mé děti *důležitými lidmi*. Jejich názory měly u nás doma velkou váhu. Stávali se z nich členové rodiny, na které se myslelo s pohlednicí z výletu, s dárkem k vánocům a podobně. Mnohdy jsem až žárlila, mnohdy jsem prožívala hlubokou vděčnost.

S nadšením například děti prožívaly celodenní celoškolský projekt EVROPA. Svůj souhlas s touto formou výuky jsem vyjádřila v článku *Jak udělat ze školy Evropu, a přitom*

děti něco naučit uveřejněném v časopise Rodina a škola. Bylo to i vyjádření díků učitelům školy, kam mé děti chodily (článek v plném rozsahu viz příloha č. 4).

Jako rodič jsem se dostala do situací, které mne ve vztahu ke škole znejistovaly, stávaly se zdrojem nedůvěry. I jiní rodiče prožívají situace, které budují bariéry ve vztahu ke škole. Pro ilustraci některé uvádím v příloze č. 5. Považuji za důležité, aby učitelé tyto situace reflektovali a vyvozovali z nich závěry pro svoji praxi.

3. PRÁCE S ODBORNOU LITERATUROU

Mou autobiografickou reflexi provázela snaha nevyvozovat z pozorovaných situací, událostí, jevů jednoznačně optimistické či „škarohlídké“ závěry. Snažila jsem se s reflektujícím nadhledem promýšlet příčiny, souvislosti a důsledky popisovaných jevů a vyvozovat závěry pro vyjasnění a realizaci mé vlastní pedagogické pozice, směřující posléze k pojetí osobnostně rozvíjející výuky. Klíčový význam, jak už jsem uvedla výše, při tom mělo studium odborné literatury. Obzvláštní závažnost připisuji v této souvislosti čtyřem následujícím pramenům:

1. **Návrh pojetí obecné školy** (Piťha, Helus , 1993). Tato publikace byla první v řadě mnoha dalších, které jasně formulovaly zásadní význam školy pro všestrannou kultivaci žákovy osobnosti, přesahující kognitivní oblast. Jasně formuluje to, co jsem intuitivně tušila - že je důležité věnovat prostor i tomu, co přesahuje běžné chápání vyučování a učení - tedy výchově, přemýšlení, „filosofování“; že je důležité děti znát a vycházet jim v rámci učení vstříc; vycházet z toho, jaké to nebo ono dítě je ve svém osobnostně individuálním svérázu. Našla jsem důkazy, že nejdu nesprávnou cestou, ale naopak, že se zařazuji do pedagogického proudu, který může vývoj školy v jejím ústředním poslání pozitivně ovlivnit. A našla jsem odbornou oporu, kterou mohu argumentovat v případě výtek či negativní kritiky. Konkrétně mne inspirovalo:
 - a. Cílová orientace školy na kultivaci dětské osobnosti.
 - b. Zdůraznění důležitosti činnostních a prožitkových metod.
 - c. Zdůraznění významu dětské zkušenosti a smyslového vnímání.
 - d. Upřednostnění osobnostního / antropologického zřetele před fragmentací pohledů na žákovy dílčí výkony.

- e. Citlivost pro sledování souvislostí mezi kladením přiměřených nároků na dítě a respektováním jeho potřeb, individuálních a věkových možností, potencialit.
2. **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice /Bílá kniha** (2000). Tento dokument vyšel až v době, kdy už jsem nebyla praktikující učitel, v době, kdy jsem byla zahlcena mateřskými povinnostmi a četla jsem jej, až když jsem měla napsanou rigorózní práci, až když moje dítě zahajovalo školní docházku. Znamenal v jistém smyslu úlevu, protože sliboval, že moje děti budou chodit do školy, která není v žádném ohledu ohrožující.
3. **Proměny primárního vzdělávání, Spilková V. a kol.** (2005) – Tato publikace mi odhalila pozadí vzniku Bílé knihy, což vnímám jako jeden ze zásadních momentů mého profesního zájmu a mé „tematické“, či „filosofické“ orientace v kontextu školy a jejího poslání. Prostřednictvím této publikace jsem se seznámila s různými analýzami vzdělávání v určitých historických etapách, určitými vývojovými kroky směrem ke změně tehdejší školy ve školu současnou, ale i s teoretickým pozadím konečného pojetí Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR. Některá teoretická východiska potom podrobněji zmiňuji v dalším textu.
4. **Emoční problémy žáků. Stuchlíková I. a kol.** (2005) – Tato publikace akcentuje význam emocí v životě dítěte, potažmo i dospělého člověka. Je jedna z publikací, které vedou učitele k zamyšlení nad svými možnostmi v pozitivním ovlivňování života svých žáků, ale jde i dále, nenechává učitele pouze u přemýšlení, ale ukazuje konkrétní cesty, jak tyto možnosti realizovat.

Jak je výše uvedeno, odborná literatura je jedním z poznatkových východisek, na kterém stavím vlastní pojetí rozvíjejícího vyučování. Poprvé jsem skutečně systematicky pracovala s odbornou literaturou v rámci vysokoškolského studia, zejména potom při tvorbě diplomových prací a práce rigorózní. Rigorózní práce byla jakýmsi vyústěním prací diplomových, tématem byla vždy motivace žáků na 1. stupni základní školy, ale skutečně široce pojatá. V rigorózní práci jsem teoretickou část založila na zmapování problematiky

motivace v dílech českých a slovenských autorů a rozbor problematiky motivace v americké učebnici pedagogické psychologie. Každou publikaci, resp. odborný článek jsem zhodnotila v *diskusi*. Tyto diskuse zde uvádím. Dokládají, jak jsem četla odbornou literaturu pod zorným úhlem praktikujícího učitele a ilustrující je i výběr studovaných titulů, značně ovlivněn jejich dostupností.

Rozvedenější reflexi nad odbornými prameny, fundujícími mou postupně se vyjasňující pedagogickou pozici a mé směřování k pojetí osobnostně rozvíjející výuky, jsem podala ve své rigorosní práci. V ní uváděné diskuse k vybraným publikacím dobře vystihují odborný posun, dokreslují autobiografický design. Proto diskuse k některým pramenům z rigorózní práce uvádím i zde.

V. Hrabal, F. Man, I. Pavelková: Psychologické otázky motivace ve škole. (1984)

Jedná se o publikaci, která představuje problematiku motivace v celé její šíři. Předpokládám, že znalost všech aspektů, kterými se tato kniha zabývá, jejich vřazení učiteli do škatulky motivace, by jim pomohla přistupovat k žákovi daleko adresněji, napomohla by učitelům v tom, aby ve školách přibylo nejen úspěšných, ale i ubylo těch, kteří se cítí opuštěni, nepochopení, odstrčení, alespoň částečně by odstranila ze škol pocit bezmoci a vnesla by elán a chuť do práce. Velice přínosná byla pro mne zejména část věnována interakci mezi učitelem a žákem. To, že učitel má v moci žáka už jen tím, co od něj očekává je natolik alarmující, zneklidňující, hrozivé i povzbudivé, že by si to měl každý učitel několikrát denně připomínat a neustále být s touto skutečností konfrontován. - Celkově mohu konstatovat, že tato kniha v sobě nese základní poznatky, které by si měl každý učitel osvojit natolik, aby je spontánně využíval ve své pedagogické práci. Poskytuje základní, ucelený vhled do problematiky motivace žáků.

Z. Helus, V. Hrabal ml., V. Kulič, J. Mareš: Psychologie školní úspěšnosti žáků. (1979)

Nosnou myšlenkou této knihy je, že učitel a škola by měli udělat všechno proto, aby žák byl ve škole úspěšný. Tato myšlenka je mně osobně velmi blízká a zcela se s ní ztotožňuji. Autoři přináší konkrétní návrhy, postřehy, poznatky, které by mohly být nápomocné k uskutečnění této myšlenky. Důležitost této knihy spatřuji v tom, že ukazuje, že to, zda bude žák úspěšný, nezáleží zdaleka na něm, ale na spoustě faktorů, momentů a skutečností, se kterými by měla škola a zejména učitel počítat, měl by je identifikovat, odhalit, předvídat a

následně s nimi pracovat tak, aby měl žák co největší šanci být úspěšným a následně tyto faktory a momenty konkretizuje a ukazuje, jak s nimi pracovat, aby skutečně byly ku prospěchu věci. Velice silným dojmem na mne zapůsobila zejména atmosféra knihy, ze které vyzařuje maximální snaha po pochopení a pomoci dítěti ve škole žít.

V souvislosti s touto knihou a učitelskou praxí považuji za nejdůležitější tyto otázky: Nakolik jsou žáci schopni využít veškerý svůj potenciál k tomu, aby byli úspěšní? Jak já, jako učitelka mohu pomoci žákům využít tento potenciál, jak mohu pomoci, aby byli úspěšní? Jak zařídit, aby se cítili úspěšní? Jednou z odpovědí, jedním z řady kroků, vedoucích k úspěšnosti je využívání vztahové normy v souvislostech s hodnocením žáků, zdůrazňování momentů osobního zlepšení, vývoje a růstu v hodnocené činnosti.

J. Hvozdík: Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků. (1973)

Z velkého množství zjištění a závěrů, ke kterým výzkum dospěl, bych chtěla stručně přiblížit ty, které považuji vzhledem k mé práci za zvláště podnětné a inspirující.

- Pro školní úspěchy žáků se ukázaly jako nejvýznamnější tyto 4 kategorie: vztah žáka ke školní práci, rodinná výchova, úroveň rozumové vyspělosti žáků a některé charakteristické vlastnosti žákovi osobnosti.*
- Mezi neprospívajícími byla přibližně polovina žáků se slabší než průměrnou rozumovou schopností. Ovšem 46,7 % tvořili žáci, kteří neprospívali při dobrých výsledcích v rozumových zkouškách, kteří tedy nevyužili svoje rozumové možnosti. Na druhé straně bylo mezi prospívajícími žáky do 20 % takových, kteří dosáhli v rozumových zkouškách hluboko pod úroveň normy.*
- Rodinné poměry žáků se podstatně neliší co do materiálního zabezpečení. Výzkum ukázal, že snížení učební výkonnosti žáka bývá nejčastěji výsledkem nedostatků v plnění výchovné funkce rodiny v nejširším smyslu slova.*
- V učitelově postoji k neprospívajícím žákům přetrvává podceňující aspekt s ohledem na rozumovou kapacitu těchto žáků, nebo se projevuje nezdravá tendence zjednodušovat a vidět učební výkonnost žáka výlučně jako funkci rozumové schopnosti. Utkvělá představa o slabých rozumových schopnostech žáka se může stát v těchto případech vážnou brzdou na cestě k žákovu zlepšení. (tamtéž, s. 188)*

- Významným zjištěním je fakt, že mezi činiteli, které mají pro učební výkonnost žáka největší význam, se podle výzkumu neobjevila škola, působení učitele.

Naprostá většina dětí, které přichází do první třídy, se do školy jednoznačně těší, jsou plně očekávání a pracovního nadšení. Překvapivě brzy však toto nadšení ustupuje a není neobvyklé, že ve druhé třídě už dítě řekne, že se do školy netěší. Je tedy možné, že problémy týkající se neprospívajících žáků ve smyslu výše uvedené publikace mají svůj počátek již v počátcích školní docházky.

Myslím, že znalost žáka učitelem, znalost jeho zájmů, výkonové orientace, jeho schopností, kladení adekvátních požadavků, časté využívání individuální vztahové normy při hodnocení jeho učebních činností, korekce těchto informací a postupů v rámci vývoje žáka by jistě vedla k nárůstu „úspěšných žáků“ v našich školách. V níže uvedené publikaci J. Skalková 1978 je řečeno: „Znalost skutečné motivace, jejího zaměření, popř. individuálních zvláštností jednotlivých žáků umožňuje citlivé a adekvátní výchovné působení, kdežto neznalost skutečného stavu nebo jeho nesprávná interpretace vede často k záporným výchovným efektům. Osobní neúčast žáka, který vnitřně nepřijímá podněty, vyplývající z látky či činnosti učitele, má nutně za následek lhostejné a neúčastné chování, v krajních případech i vnitřní odpor“. (J. Skalková 1978, s. 166) Některé momenty tohoto výzkumu ilustrují současný stav mnoha škol, zejména jejich přístup k žákům, respektive jejich nezájem o žáka, neschopnost se nad jeho situací zamyslet, vyvodit důsledky a pomoci mu.

V. Kulič: Chyba a učení. (1971)

Myslím, že většina učitelů prvního stupně by namítala, že tato problematika se týká žáků a učitelů vyšších ročníků, rozhodně až druhého stupně. V praxi primárních učitelů se práce s chybou prakticky nevyskytuje. Ve většině případů ani není dětem dána možnost, aby chybu našly. Chyba je ze strany učitele pouze konstatována a ohodnocena snížením známky. Jsem hluboce přesvědčena, že momenty, které tato publikaci řeší, lze aplikovat i na 1. stupeň. Například učitel se může zamýšlet nad tím, kde a kdy, ve smyslu místa a času, děti chybují, (většinu chyb dělají žáci v posledních fázích úkolu), učí děti hledat chyby, dává jim konkrétní návody, jak chybu najít a nutí je k tomu, .. Je řada činností nejmladších žáků, kde je velice důležité včasné nejen odkrytí chyby, ale její korekce, často je důležité napravovat okamžitě. Tato publikace byla pro mne velice inspirativní, donutila mne zamýšlet se nad momenty, které

jsem považovala za samozřejmé a jasné. Malým dětem známka neposkytuje téměř žádnou informační hodnotu, má za následek pouze emotivní ladění. Je důležité chybu, kvůli které dítě nedostalo jedničku ne potrestat, ale ukázat, naučit ji najít. Hledání chyb je jedna z mnoha věcí, které se musí dítě naučit a učitel prvního stupně v tom musí sehrát důležitou roli.

J. Skalková: Od teorie k praxi vyučování. (1978)

Tato publikace ve shodě s předcházejícími chápe učitele jako člověka, který má v rukou téměř všechny trumfy k tomu, aby dokázal vést děti školním životem tak, aby považovaly vzdělávání, učení, vyučování za věc veskrze prospěšnou, užitečnou, zábavnou, pro život současný i budoucí nepostradatelnou. Kapitola, která je výše stručně přiblížena, otevírá témata shodná s některými výše uvedenými publikacemi (Helus 1979, Kulič 1971 apod.), dává je do jiných souvislostí, sleduje je z jiných úhlů, nicméně zachovává stejný úhel pohledu na úspěšnost žáka, roli učitele apod. Otázka, zda učitel zná motivační tematiku dnešních dětí, kterou si autorka klade, je naprosto na místě. Je v ní vyjádřena otázka vztahu učitele k žákovi. Myslím, že nejen znalost žáka, ale i jednoznačně kladný vztah učitele k žákovi, umění se vcítit, pochopit ho je na cestě k úspěšnosti žáka to nejdůležitější. Dále považuji za velice důležitý moment zdůraznění myšlenky činného žáka, který si učivo osvojuje aktivně, vlastní činností, je si vědom významu a smyslu plnění úkolu pro vlastní osobu. Je samozřejmě na učiteli, nakolik je schopen zprostředkovat tuto souvislost mezi tím, co se žák učí a životem žáka.

Myslím, že na prvním stupni je zpočátku žákům naprosto zřejmé, proč se mají naučit číst, psát, počítat... Bohužel, ale stereotypní postupy v nácviku těchto dovedností, naprosto neodpovídající výběr článků, opisování dlouhých a dětem nicneříkajících úryvků z učebnic, nesmyslné znázorňování dětem naprosto jasných početních operací,... mají za následek totální odtržení žáka od smyslu učení, nezáměrnou ztrátu motivace. Myslím, že i učitelé prvního stupně by měly častěji konfrontovat své představy o svých žácích, jejich motivech, se samotnými žáky. V souvislosti s hodnocením a prožíváním úspěchu resp. neúspěchu bych ráda zmínila moment, že pro žáky mladšího školního věku je typické, že velice silně prožívají i neúspěch spolužáků. Stejně jako posiluje jejich vlastní úspěch pocit jistoty, sebedůvěry, víry ve vlastní síly, může častý neúspěch spolužáka tyto pocity velmi oslabit i při trvajícím vlastním úspěchu.

L. Langr: Úloha motivace ve vyučování na základní škole. (1984)

Tento výzkum pouze dokládá a potvrzuje předpoklad, že pokud se k žákovi přistupuje tak, že se žák cítí podporován, povzbuzován, je mu dán prostor pro vyjádření, atmosféra vůči němu je veskrze pozitivní, hodnocení převážně kladné, dělá se vše proto, aby žák učivo přijal, pochopil, zdálo se mu přitažlivé a zajímavé, pak si toto učivo lépe osvojí, podává lepší výkon, je aktivnější, samostatnější, iniciativnější atd.

F. Rheinberg, F. Man, J. Mareš: Ovlivňování učební motivace. (2001)

Za velice přínosné, inspirující považuji jednoznačné formulování postupů motivování žáků, stejně jako identifikaci incentive, které ovlivňují aktivitu žáků v průběhu učení. Jsem hluboce přesvědčena o významu těchto poznatků pro učitelskou praxi. Věřím, že uvedení těchto poznatků do povědomí učitelů, jejich samozřejmě, spontánní využívání učiteli v denní praxi by přineslo jednoznačné zlepšení nejen ve výkonnosti žáků, ale i změnu celkové atmosféry školy. Muselo by totiž dojít k tomu, že učitel má o žáka skutečný zájem, že se snaží ho poznat a vyjít mu vstříc.

F. Man, J. Mareš, I. Stuchlíková: Paradoxní účinky učitelových motivačních postupů. (2000)

Tato stať znovu zdůrazňuje moc, kterou má učitel v ruce. Myslím, že tato problematika není mezi učiteli rozhodně natolik známá, že by jimi byla jakkoli řešena, nebo alespoň vnímána. Faktem je, že na prvním stupni, kde učí jeden učitel všechny předměty, je skutečnost, že učitel ovlivňuje výkony žáků svým očekáváním velmi zneklidňující. Myslím, že by bylo namístě se nad řešením této problematiky na prvním stupni hluboce a zodpovědně zamyslet, protože je řada dětí, které jsou právě vlivem učitelova očekávání zaklety v bezvýhodném kruhu neúspěchu. O kruhu úspěchu nepovažuji za nutné hovořit, protože ten je téměř v každém případě pro žáka pozitivní. Druhý stupeň je myslím proti škodlivosti tohoto jevu alespoň částečně ošetřen účastí více učitelů.

J. Mareš, F. Man, L. Prokešová: Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. (1996)

Přesto, že tato stať je velice složitě formulovaná a plně pochopitelná až po několikerém čtení, její myšlenka je velice zajímavá. Myslím, že v současném školství má daleko blíže k jejímu praktickému naplnění právě 1. stupeň. Žáci zde totiž velice zřetelně zažívají v souvislosti s učením pocit kompetence. Dokáží napsat své jméno, přečíst dopis, napsat adresu, vyjmenovat měsíce v roce, ... Stejně silně je uspokojována potřeba sounáležitosti – chodím do třídy, to je moje paní učitelka, sem patřím, to jsou moji spolužáci. Myslím, že i potřeba autonomie je zde uspokojována, i když současný styl většiny škol tuto potřebu značně potlačuje ve prospěch vnějšího řízení. Nicméně jsem přesvědčena o tom, že jsou i momenty, kdy učitelé volí náročnější, složitější, ale dle výše uvedeného textu pro žáka jednoznačně prospěšnější cestu autonomie, kdy dítě může určitým způsobem samo iniciovat činnost a dělat ji podle sebe.

I. Pavelková, M. Frencl : Motivace žáků k učení. (1997)

Tento výzkum považuji za přínosný jednak proto, že mapuje motivy, které jsou pro žáky důležité, jednak proto, že ukazuje nejen to, že motivační struktura se vyvíjí ale i naznačuje směr vývoje. Doufám, že se s výsledky tohoto výzkumu seznámí široká učitelská veřejnost a bude nejen korigovat své představy o žácích, ale i je plně využije ke zlepšení svého pedagogického působení.

A. E. Woolfolk: Educational psychology. (2010)

Současná americká pedagogická psychologie motivace přináší veliké bohatství poznatků, apelujících na učitele, aby jednak prováděl systematickou reflexi nad tím, kým je (jaký je), co svým jednáním záměrně i nezáměrně způsobuje (v žácích vyvolává), a za druhé, aby koncipoval vzdělávací proces ve škole strategicky, se zřetelem k celé bohaté paletě působících faktorů.

Tento text jsem uvedla jako doklad hledání odborné opory, kritického porovnávání teoretického přístupu odborníků s učitelskou praxí.

Všechny další publikace, které jsou v této dizertaci využity a citovány, uvádím průběžně a souhrnně pak v závěrečné bibliografii.

ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V KONTEXTU PRIMÁRNÍ ŠKOLY

1. ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

1.1. Zahájení školní docházky - vstup do nové životní etapy

Nástup do školy je vyznačen třemi fázemi, s dalekosáhlými vývojovými, respektive osobnostně transformačními důsledky pro dítě. Dítě, vyznačující se charakteristickými rysy předškoláka, nabývá postupně charakteristických rysů školáka (viz podrobněji například Vágnerová 2000; Langmeier - Krejčířová 2006; Říčan 2004; Oerter, Montada 1955). Prochází při tom:

- fázi nástupu do školy a etablování se v roli žáka (6-7 let věku): Dítě se stává žákem / školákem.
- fázi stabilizace (8-10let): Dítěti se stává jeho žakovství samozřejmostí, pohybuje se v něm „jako ryba ve vodě“.
- Fázi završení (11-12let): Přejít do dalšího vývojového období, spojeného s nástupem pubescence, dramaticky proměňující život dítěte i jeho okolí.

Zde se soustředím na fázi první, aniž odhlížím od jejího místa v cyklu vývojových změn. Znamená to, že dítě:

1. vstupuje do etapy, která bude trvat prakticky do konce jeho života. Od nynějška už bude jedinec trvale - jako dítě, jako dospívající, jako dospělý - konfrontován s povinnostmi a úkoly, na jejichž plnění závisí kvalita jeho současného, ale i budoucího života.
2. vstupuje do etapy základního vzdělávání. Na jejím konci se člověk rozhoduje jakým směrem se bude ubírat jeho další život, jakou perspektivu dalšího profilování zvolí....
3. vstupuje do etapy primárního vzdělávání. Na jejím konci by dítě

- mělo mít osvojenou a vnitřně přijatou roli žáka; mělo by být vybaveno učebními strategiemi, aby bylo schopné samostatnějšího vzdělávání; mělo by být schopné žít školní život bez ustavičné, bezprostřední „péče“ svého učitele. Ta je sice na počátku školní docházky nepostradatelná a nenahraditelná, má však současně zakládat předpoklady pro pozdější samostatnost
 - mělo umět odhadnout své schopnosti a od toho odvíjet svůj zážitek úspěchu, či neúspěchu. Neúspěch, chybu by mělo dítě chápat (s oporou o učitele) aktivizačně, motivačně, jako odrazový můstek pro zlepšení, další vývoj.
 - mělo umět jednat s učiteli, tzn. umět požádat o pomoc, vysvětlení, odpovídat na dotazy učitele, reagovat na jeho výzvy apod.,
 - mělo umět jednat a být pospolu se spolužáky, tzn. vědět, co znamená „patřit do třídy“; respektovat své spolužáky; mít jasno v tom, jakým jednáním podporuje pozitivní klima - dává najevo emoční přijetí, kamarádství, to, že mu na něm záleží; mít jasno jakým jednáním vytváří klima negativní - někomu ubližuje, někoho vylučuje ze třídy, ztěžuje mu život.
 - mělo disponovat – opět s oporou o učitele – základními postupy zvládání běžných zátěží (konflikty s dětmi, horší výkon, zklamání apod.).
4. vstupuje do etapy zahájení školní docházky, do 1. třídy. Jedná se o etapu, kterou bychom mohli s trochou nadsázky přirovnat k 1. roku života dítěte. O 1. roce se říká, že je to nejdelší rok v životě člověka (Říčan, 2004, s. 75 a n.). Během tohoto roku dítě prodělá až neuvěřitelnou změnu. Z bezmocného novorozence je na konci 1. roku života člověk, který umí chodit, komunikovat.... Na konci 1. třídy dítě už umí číst, psát, počítat, zvládat spoustu věcí, které byly před tím nad jeho možnosti. Stejně jako po narození, i nyní se odehrávají události, významně předznamenávající jeho další vývoj. Mělo by dojít k vytvoření druhé fáze bazální jistoty, tentokrát už v prostředí přesahujícím rámec rodiny – ve škole. Důležitý je prožitek bezpečí, bezvýhradného přijetí ze strany nově do jeho života vstupujících „důležitých lidí“, aby si mohlo vytvořit svůj osobní prostor pro učení se, pro vzdělávání, pro rozvoj své osobnosti.

1.2. Zahájení školní docházky – událost zlomová

Význam vstupu do školy dobře vystihuje označení, že jde o událost zlomovou. V biografické perspektivě se dokonce jedná o jeden z nejmarkantnějších životních zlomů vůbec. Podle Říčana (2004) „nástup do školy znamená radikální životní změnu.... Školní docházka a svět školy udává ráz dalších let více, než cokoliv jiného. Škola otevírá dítěti – a to velmi rychle – obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový vývoj, učí myslet novým způsobem. Do života, jehož hlavní náplní byla doposud hra, vstupuje nyní školní práce a s ní povinnost. To znamená rázem mnohem vyšší nárok na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb, úsilí o výkon i ve chvíli, kdy by dítě raději dělalo něco úplně jiného ...“

V tomto smyslu také platí, že vstup do školy patří k náročným životním změnám, s nimiž se musí člověk vyrovnat. Významnost této události lze doložit i skutečností, že málokdo zapomene, co se v souvislosti se vstupem do školy odehrávalo, jak to probíhalo.

To, co má mít učitel na mysli a na co by měl být připraven je, že vstup do školy může odstartovat pozitivní změnu v životě dětí z nepodnětných prostředí, z nefunkčních či problémových rodin. Škola může kompenzovat nedostačivost, problémovost, nezáměr a chyby rodiny; někdy jen částečně, někdy ale značně. Analýza situace současné rodiny a dětí v ní ukazuje, že se stále více do popředí dostávají různé varianty problémovosti. V extrémním případě, kdy rodina neplní své funkce směrem k dítěti, je pro mnoho dětí škola místem, kde je jim podána pomocná ruka, kde se setkávají se vstřícností a zájmem ze strany dospělých, kde kompenzují životní těžkosti z rodiny, kde mají šanci naučit se strategiím překonávání těžkostí, nezdarů a neúspěchů.

Vstup do školy znamená, že nad biologickou determinací vývoje nabývá rozhodující převahy determinace sociální – socializační. „Vstup do školy představuje pro dítě především razantní nástup druhé socializace, protože dítě je iniciováno do nových sektorů objektivního světa. Odlišnost socializačních prostředí v rodině a ve škole nám dovoluje mluvit dokonce o odlišnosti kulturní, o kultuře školy a kultuře rodiny. Dítě se v novém prostředí musí učit a též se učí novým rolím, z nichž jednou je role školáka, role žáka“ (Štech, Viktorová, 2001 str. 71).

Pro některé děti je tedy vstup do školy velkou šancí. A lze předpokládat, že takových dětí přibývá. Výzkumy, zabývající se vývojem resilience – tzn. schopnosti vypořádat se účinně se stresem a zátěží (viz Šolcová, 2009), poukazují na fakt, že škola, svou možností každodenního mnohahodinového působení, může sehrát velmi pozitivní roli. Škola nemůže zcela suplovat rodinu, ale může ji vhodně doplnit a pozitivně přesáhnout tím, že poskytne:

- Stabilitu pravidel, povinností, vztahů.
- Soudržnost (společné aktivity, pospolitost školní třídy, dobrá komunikace mezi dětmi a dospělými, respekt dospělých k dítěti a dítěte k dospělým).
- Stimulující a podporující prostředí, oporu.
- Vzory, hodné následování.
- Sociální kontakty.
- Stimulace pro osobnostní rozvoj apod.

Škola může a má navodit a posílit pocity dítěte, že je úspěšné, je zlomovým mezníkem ve vývoji základních, výchozích zážitků autonomie, identity, způsobilosti sebe ovládnutí, zodpovědnosti, autoregulace. Šolcová (2009) uvádí následující činitele, kterými učitel napomáhá konstituování osobnosti dítěte:

- Je mu oporou tak, že motivuje a posiluje jeho tendence k samostatnosti.
- Dává dítěti přesvědčivým způsobem znát, že „má“ na dobré výsledky, že věří v jeho potenciality.
- Vytváří situace, kdy si dítě uvědomuje, že je ve třídě užitečné a má zde své postavení, že se může na utváření pospolitosti třídy a dobrých vztahů spolupodílet, že zde má otevřený prostor pro uplatnění.

1.3. Zahájení školní docházky – hledisko pěti změn

Je zřejmé, že škola nepřináší změny pouze v tom, že se dítě naučí číst a psát, že bude dostávat známky. Zahájení školní docházky sebou nese řadu zásadních změn, které můžeme dle Heluse (2006) roztřídit do pěti oblastí:

- 1. Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečenému vyučováním. Na toto působení pak má odpovídat tím, že do organizace svého života integruje řízené učení. Propojeností učitelova vyučování a svého vlastního učení nabývá dítě postupně vzdělání, jímž zde myslíme orientaci ve světě i sobě samém.** Dítě přicházející do školy má už s učením jistou zkušenost. Většina dětí se umí podepsat hůlkovým písmem, pozná i některá jiná písmena, než ta ve svém jméně, orientuje se v řadě čísel do 5, 10... Některé dítě napočítá u zápisu už i do 100. Děti vstupující do školy mají poměrně bohaté znalosti ze světa lidí, zvířat, přírody. Vzhledem k této skutečnosti můžeme uvažovat o tom, že se mnohé dítě vzdělává již před vstupem do školy. Ve škole však jde o systematické vzdělávání, řízené učení, kdy to, co učitel vyučuje, nemusí nutně korespondovat s tím, co by chtělo poznávat samotné dítě, co by se chtělo samo od sebe naučit; dítě se učí ne v momentě, kdy zrovna chce, ale kdy probíhá vyučování a ono musí. Nutnost podřídit se programu, podávat výkon, soustředit se na vyučování v přesně vymezeném čase, je náročnou životní změnou. Učení ovšem zasahuje i do trávení času doma. Často se stává, že školní učení nahrazuje do té doby běžné spontánní poznávání. Dítě si po školní výuce chce hrát. Důležitým přechodem mezi hrou a učením se - přípravou na školu je, že dítě si prohlíží obrázkové atlasy či encyklopedie a vypráví si nad nimi s rodiči, předčítá rodičům či mladšímu sourozenci co je napsáno pod obrázkem a připojuje svůj názor apod. Hra je pro dítě nadále důležitá, ale plnit školní povinnosti se stává důležitějším; přechody mezi obojím však nemusí být vždycky ostré, obojí lze podnětným způsobem propojovat. Jak na to, by měl rodičům poradit učitel, měl by je inspirovat, směřovat. Toto by mělo být téma vzájemných setkávání.
- 2. Dítě je svým vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturování času. Získává nové zkušenosti s rytmy časování svého života skýtající mu nové způsoby naplňování dne, týdne, roku. Vyčleňuje se čas na hru, odpočinek, čas na školu. Vyčleňují se dny všední, sváteční, dny dostávají svůj řád a režim.** Od prvních dnů školní docházky je zřejmé, že probíhá něco nového. Přibývá „co se musí“ – domácí příprava na školu, procvičování, písemné úkoly, příprava pomůcek. Dítě zjišťuje, že chybí čas na to, „co se chce“ (na hru, koukání na televizi, nezávazné „lelkování“ ...). Den musí mít pevný řád, aby se vše stihlo připravit, naučit, aby se nic nezapomnělo a v neposlední řadě, aby se šlo včas spát, protože se

ráno musí vstávat. Změna režimu dne, týdne je převratná a dramatická nejen pro dítě, ale pro celou rodinu. Není zřídka, že rodiče volí určitou školu pro své dítě z čistě organizačních důvodů – je na cestě do práce, vyučování začíná až v 8,30, není nebo naopak je odpolední vyučování a podobně. Na samém počátku školní docházky projevují děti mnohdy zklamání, když se blíží víkend nebo prázdniny, když se nejde do školy. Až s postupem času je volno vítané a děti se na ně těší.

- Dítě je uvedeno do nového postavení, respektive statusu, učí se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy.** Žákovská role se stává důležitou osou vývoje pohledu dítěte na sebe sama. Tedy vývoje jeho sebepojetí, sebehodnocení, sebeúcty, ovlivňující jeho spokojenost i školní výkon. Dítě zjišťuje, že musí chodit do školy, že musí přijmout sociální roli žáka. Na některé atributy s tím spojené se bezvýhradně těší, s lehkostí a chutí je přijímá. Takovými příjemnými atributy žákovské role je školní taška, penál, hezké učebnice... Jiné s tím související jevy však může prožívat s úzkostí - být bez rodičů, být zodpovědný za to, jak jsem připravený na vyučování. S rolí žáka je neodmyslitelně spojeno hodnocení školních výkonů. Školní hodnocení má jiné souvislosti, jiné následky, než úkolování, s nímž se dosud setkávalo. Provádí je učitel, který už není s dítětem svázan tak výlučným citovým poutem, jako tomu bylo u rodičů; jeho hodnocení je objektivnější, do hry vstupuje porovnávání výkonů jednotlivce s výkony spolužáků. Každé hodnocení žák vnitřně zpracovává, ovlivňuje jeho sebehodnocení, sebepojetí. Negativně laděné sebehodnocení má pak za následek pocit nedostačivosti, nejistoty, což může způsobovat nižší výkony, než jakých je žák schopen z hlediska schopností; může oslabit pocit spokojenosti se školou a učitelem, spolužáky, může podlomit důvěru v sebe sama. Při zahájení školní docházky je nanejvýš důležité, aby sebepojetí dítěte bylo veskrze pozitivní, což předpokládá specifickou toleranci k jeho možným chybám a nedostatkům ve školní práci, k učebním a vzdělávacím neúspěchům. Ze strany učitele by měla být tato tolerance zajištěna profesní přípravou, která věnuje pozornost psychologickým souvislostem prožívání a osobnostním dopadům školního úspěchu či neúspěchu. Učitel by měl iniciovat i tolerantní, respektive adekvátní přístup ke školní úspěšnosti žáků ze strany rodičů.

4. **Dítě je uvedeno do celé řady nových aktivit, skrze něž objevuje nové skutečnosti.** Činí zkušenost se svou vlastní zdatností, objevuje nové horizonty možností, ujasňuje si vztahy mezi lidmi. Důležitým kritériem úspěšné práce školy je zainteresování dítěte na jeho vlastní kompetenci. Už to dokážu, už to umím, už vím jak si poradit atd. Tak například dokážu přečíst nápisy na obchodech, titulky v novinách, spočítat vrácené peníze, napsat dopis a podobně. Dítě zažívá nové zkušenosti s lidmi okolo sebe. Má své spolužáky, od kterých někdy potřebuje pomoc, jindy samo pomáhá; uvědomuje si, že někdo ve třídě je lepší, někdo horší, ale každý je dobrý v něčem. S někým je legrace, někdo žaluje a podobně.
5. **Dítě je uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí. Poznává, co dokáže, v čem je dobré.** A to je jedním z dominantních zdrojů motivujícího zadostiučinění žáka, jednou z vůdčích hybných sil vývoje jeho osobnosti. Zkušenost s vlastní kompetencí se – jak je uvedeno výše - týká nejen školního učení, ale i celého kontextu docházky do školy. Dítě dokáže samo dojít do školy, mnohé jezdí autobusem, či jiným dopravním prostředkem. Ve škole se orientuje, postupně získává jistotu. Umí se chovat tak, jak se školák chovat má. Ví, že se má hlásit, když chce něco říct, ví, co znamená zvonění, může ukázat, co už umí, co se ve škole naučilo. Dokáže jít samo ze školy, dostane klíče od domu, kterými si dokáže odemknout, umí přečíst vzkaz od rodičů a samo zase jim jednoduchý vzkaz zanechat.

1.4. Učitel žáků na počátku školní docházky

Učitel sehrává na počátku školní docházky specificky vyjádřenou klíčovou roli. Odpovídá to obecným charakteristikám dítěte a dětství, které se ovšem v tomto období aktualizují zcela jedinečným způsobem. Jde o tyto charakteristiky (Helus, 2009):

- **Otevřené prožívání** (provázené nebezpečím jeho zranitelnosti).
- **Odkázanost** (provázená nebezpečím zklamání v druhém člověku).
- **Vývojové směřování** (provázené nebezpečím jeho deformace).
- **Bohatství rozvojových možností** – potencialit (provázené nebezpečím jejich promarnění).

Je úkolem učitele na počátku školní docházky, aby těmto charakteristikám dobře rozuměl a byl odpovídajícím způsobem oporou, respektive facilitátorem osobnostního rozvoje a školní úspěšnosti svých žáků. Bere při tom v patrnost zralost jednotlivých dětí, a to zralost tělesnou, kognitivní, emočně a motivačně postojovou (k tématu zralosti viz Vágnerová, 2000; Langmeier – Krajčířová, 2006).

Učitel si musí být vědom, že se stává pro své žáky významnou osobou, mnohdy dokonce (alespoň dočasně) osobou prvořadě významnosti. Stává se vzorem, respektive dítě se s ním identifikuje a jeho prostřednictvím proniká učitel i do rodiny jako nezpochybnitelná autorita. Dítě vyžaduje i doma respektování pokynů „paní učitelky“, tlumočí její názory a přání, někdy dokonce tak naléhavě, že to vyvolává nelibost rodičů.

Výše uvedené čtyři charakteristiky dětství – otevřené prožívání, odkázanost, vývojové směřování a bohatství potencialit jsou odrazovým můstkem rozvoje osobnosti a školní úspěšnosti, pakliže učitel:

- vytváří pocit bezpečí pro všechny žáky;
- poznává žáka, jeho rodinu a spolu s nimi vytváří jednotnou strategii působení, vnímavého vůči individualitě dítěte;
- poskytuje pomoc při budování vztahů mezi žáky navzájem, při vytváření sounáležitosti ve školní třídě.
- řeší emocionální i racionální kontexty hodnocení (např. klade si otázky „hodnotím dítě nebo rodiče?“, „je už vhodné začít dávat ‘dvojky’ či dokonce ‘trojky’ apod.);
- učí děti zdravým postojům k chybě, k úspěchu či neúspěchu, k sobě samotným jako usilujícím, schopným to dokázat apod.;
- metodicky inspiruje a taktně vede rodiče svých žáků tak, aby pomáhali dítěti zvládat počátek školní docházky a čelili problémů, které zde mohou vyvstat;
- uvědomuje si těžkosti, na které dítě naráží v důsledku novosti situací, nesamostatnosti, úzkostnosti, zmatenosti apod. To se týká například přípravy pomůcek, otvírání učebnic na správném místě, psaní do sešitů, zapamatování si instrukcí, trávení přestávek, chování na toaletě či v jídelně a šatně apod.;

- je vcítivým koordinátorem při tlumočení a uplatňování zásad, pravidel, týkajících se života ve škole - jak se chovat v různých situacích, jak oslovovat, kdy se hlásit; jak vyjádřit že nerozumím, potřebuji pomoc, je mi těžko, něco trápí spolužáka...;
- dbá na utváření prostředí třídy, aby do ní děti patřily, cítily se v ní dobře, považovaly ji za „naši“ hezkou třídu, chtěly se podílet na jejím zkrášlení...;
- motivuje žáky nejen k učení, ale i ke škole, k docházce do ní, pobývání v ní.

Výše uvedené čtyři charakteristiky dětství – otevřené prožívání, odkázanost, vývojové směřování a bohatství potencialit mohou znamenat povážlivá rizika, pakliže na ně učitel neodpovídá patřičným způsobem - nevšímavostí vůči tomu, čím se chce dítě pochlubit, na čem mu záleží, ale také nevšímavostí vůči tomu co dítě trápí, čeho se bojí nebo stydí apod. Rizikem je i to, když dítě neustále staví do postavení závislosti, odkázanosti na jeho pomoc a péči, čímž je učí ve vzdělávacích (učebních) situacích trvalé nesamostatnosti.

Důležitou podmínkou edukačního vývoje osobnosti ve školním prostředí tedy je, že učitel vytváří pro každé dítě „ bezpečné prostředí“ s bohatstvím možností, aby dítě mohlo a chtělo uplatňovat svou nabytou kompetenci a dosaženou zdatnost; aby využívalo svých zkušeností, vyjadřovalo kultivovaným způsobem svou osobitost. To předpokládá učitelovy profesní kvality, ale neméně i jeho kvality osobnostní a morální.

1.5. Spolupráce učitele s rodiči dětí zahajujícími školní docházku

Opakovaně se potvrzuje, že úspěšnost dítěte ve škole, je zejména v nižších ročnících závislá na rodičích. Bez pohotovosti rodičů probírat s dítětem požadavky školy, pomáhat mu s domácí přípravou, chystat společně pomůcky do školy na příští den, kontrolovat úkoly apod., může být dítě na počátku školní docházky jen těžko úspěšné. Těsná spolupráce učitele s rodiči žáků má tedy v 1. třídě zásadní význam. Proto také jí byla v průběhu posledních let věnována značná pozornost odborníků (viz například Štech – Viktorová, 2001). Výsledky lze shrnout takto:

Školní výsledky dítěte jsou ve vysoké míře závislé na pomoci rodičů, a vůbec na souboru charakteristik rodiny dítěte (vzdělání a zaměstnání rodičů, čas věnovaný dítěti, výchovný styl, podnětnost rodinného prostředí apod.). Stále častěji se v této souvislosti

setkáváme s pojmy kulturní a sociální kapitál rodiny (viz Krapp – Weidemann, 2001, s.28 a násl.).

Nejsou-li rodiče zainteresováni na školním životě dítěte, dítě selhává: nenosí pomůcky, domácí úkoly vypracovává na nízké úrovni; pokroky v triviu bez domácího procvičování pod dohledem rodičů neodpovídají požadavkům učitele ani potencialitám samotného dítěte.

V případě, že není rodič metodicky veden učitelem, cítí se mnohdy ve vztahu k procvičování čtení, psaní, počítání nekompetentní, nejistý. Případně se dopouští pedagogických chyb, takže efektivita domácí podpory dítěte je nízká, mnohdy pro dítě zátěžová. To se také odráží na celkové atmosféře domácí přípravy.

Učitel musí být iniciátorem spolupráce, vtiskovat této spolupráci úroveň a smysl, dávat jí pravidla a řád. Dbá její efektivity.

Učitel dětí na počátku školní docházky musí být připraven, že se na přetřes dostanou i vážnější nedostatky v péči rodičů, dokonce i jejich prohřešky na dítěti. V takovém případě pečlivě promýšlí strategii postupu a jedná s odborným psychologickým poradcem.

Celou řadu konkrétních problémů, vzdělávacích i těch, které souvisí se vztahy dětí ve třídě, nemůže samotné dítě zvládnout a nemůže je zvládnout ani samotný učitel. Velmi často je jedinou cestou spolupráce s rodiči, ovlivňování rodičů, kteří dospějí za pomoci učitele k hlubšímu a kritičtějšímu náhledu na svou zodpovědnost za dítě; ujasní si, s jakými důsledky ovlivňují formování jeho osobnosti a podle potřeby se rozhodnou pro žádoucí změnu v uplatňování svého vlivu.

2. SOUČASNÉ POJETÍ PRIMÁRNÍ ŠKOLY

2.1. Primární škola v kurikulárních dokumentech

Zde se omezím na charakteristiku dvou dokumentů, které sehrály, respektive sehrávají významnou roli v koncepci současného českého školství. Jsou to:

1) Národní program vzdělávání (Bílá kniha). Vymezuje podobu vzdělávání jako celistvého systému; jeho školsko politické založení, cíle a celkovou strategii jejich realizace.

2) Rámcové vzdělávací programy (RVP). Vymezují závazné rámce školního vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední. Návazné **školní vzdělávací programy** pak mají posílit autonomii škol, tak aby vzdělávání v určitém rozsahu dotvářely oblastmi a tématy dle své výbavy, zaměřenosti, orientace.

2.1.1. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha)

Platnost dokumentu (viz Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2000) byla vymezena pro časový horizont let 2001-2009. Tento horizont však svým významem a vlivem přesahuje. Dokument se týká klíčových otázek pojetí a funkcí školy, cílů a obsahu vzdělávání, struktury školského systému, způsobu řízení, financování a evaluace, pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí učitele, vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje. Jinými slovy, Národní program je dokumentem pojatým jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Jedná se o otevřený dokument, který měl být v pravidelných intervalech kriticky zkoumán a v souladu se změnami společenské situace revidován a obnovován.

Výchozím teoretickým rámcem je představa o povaze člověka jako osoby a jejího vztahu ke společnosti a přírodnímu řádu (viz Národní program, s. 13). Dále připomenu ve stručném shrnutí jednak obecné cíle dokumentu, a dále pak myšlenky, které mají podnes svou platnost a nepochybně se budou promítat do novějších dokumentů podobného zaměření (byť třeba i s kritickým odstupem). Měly by inspirovat jak přípravu učitelů, tak i práci reflektujících učitelů s dětmi i rodiči, vymezení se vůči nadřazeným a kontrolním orgánům apod.

Národní program vychází ze situace, že naše společnost prošla a prochází převratnými změnami, danými prohlubující se demokratizací a integrací do EU, rozvojem vědy a techniky, ekonomickou transformací atd. To vše zasahuje do všech oblastí života společnosti, vyvstávají nové nároky kladené na každého jejího člena, včetně dětí. Záplava informací má být vyvážena schopností kritického myšlení a vlastního úsudku, opřené o vzdělanost a morální postoje kvality. Vysoká úroveň vzdělání je nezbytná i pro sociální soudržnost. Nebývalé rozšíření svobod občanů a polarizace majetkových a kulturních rozdílů vyžadují, aby byl každý schopen převzít zodpovědnost sám za sebe i za společné rozhodování.

Demokracie potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k práci a svobodám ostatních.

Mění se sociální struktura společnosti, zvětšující se nerovnosti vedou k růstu extremismu. Navzdory zvyšování životního standardu většiny obyvatel, dochází k odsouvání určitých skupin obyvatel na okraj společnosti – do pásma znevýhodňující chudoby. Problémem je i vzrůstající etnická a kulturní rozdílnost v dnešní Evropě. Je proto zapotřebí systematické výchovy k toleranci, porozumění a respektu k jiným národům, etnikům a kulturám. Je nutné přijmout a respektovat značné odlišnosti a rozdíly mezi lidmi, a to bez pocitů vlastní nadřazenosti či ohrožení, s vědomím jedinečných hodnot vlastní kultury a osobnosti. Jde o úkol, ke kterému je nutno přistupovat se vši vážností už od samého počátku školní docházky. Velmi často je třeba překonávat negativní rodinné vlivy, s nimiž děti do školy přicházejí.

Proměny společnosti znamenají úkoly a výzvy pro její členy – nároky na takové vlastnosti jako je iniciativnost, způsobilost zodpovědně a týmově spolupracovat, vykazovat kompetentnost v oblastech jejich profesního uplatnění apod. Opomenout nelze morální kvality, respekt k hodnotám, které přesahují úzce osobní orientaci jedince; a to nejen v rovině společenské, mezilidské vzájemnosti, ale také v rovině vztahu k přírodě. Zodpovědnost ve vztahu člověka k člověku musí být provázena zodpovědností za stav přírodního prostředí.

Vybrané principy vzdělávací politiky.

- Zajištění skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem.
- Maximální rozvíjení potenciálu každého jedince.
- Proměna tradiční školy: Hlavním úkolem se stává, vytvořit pevné zásady pro celoživotní učení, vybavit žáky nezbytnými nástroji, aby to uměli a motivovat je k němu. Škola musí usilovat, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To se má promítnout nejen do obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i do klimatu a prostředí školy. Musí se to projevovat ve vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu; v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů; v rozšíření

příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti; v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti.

- Nové utváření vzdělávacího systému.
- Nové funkce a role pedagogických pracovníků, kteří musí sledovat nepřetržitý pokrok vědeckého poznání a proměny společenského života a v souladu s tím konkretizovat cíle, obsahy a metody školního vzdělávání. Na mnohem vyšší úrovni než dosud by měli být schopni motivovat, diagnostikovat a regulovat procesy učení svých žáků. Poněvadž dochází k oslabování funkce rodiny a děti jsou vystaveny vážným rizikům, zvyšuje se odpovědnost učitelů za psychicky a sociálně zdravý vývoj svých žáků.

K formulaci cílů

Jak bylo výše řečeno, proměna společnosti vytyčuje cíle, kterým se vzdělávací systém staví do služeb. Toto pojetí cílů se značnou měrou inspiroje dokumentem UNESCO „Učení je skryté bohatství“ (1997), o který se zde opírám (viz závěr této 2. části disertace). Na obecné rovině jsou cíle vyjádřeny v dokumentu následovně:

Rozvoj individuality. Zahrnuje kultivaci a podporu seberealizace každého jedince, péči o maximální uplatnění jeho schopností. Kognitivní, psychomotorický, motivačně postojový a afektivní rozvoj člověka představuje základní cíl, který je nezbytný nejen z hlediska jedince, ale i společnosti, protože celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje, včetně hospodářské prosperity.

Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti mladé generaci. Jde o přenos kultury obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních a morálních hodnotách do vědomí lidí. Vzdělávání tímto způsobem zajišťuje kontinuitu minulosti, přítomnosti a budoucnosti a začleňuje jedince do společenského procesu poznání a jednání, které se o ně opírá. Nedílnou součástí tohoto cíle je i uchování a rozvíjení národní, jazykové a kulturní identity.

Ochrana životního prostředí. Školní vzdělávání nejen zprostředkovává poznatky, ale také rozvíjí citlivý vztah k přírodě.

Posilování soudržnosti společnosti. Vzdělávací soustava je jednou z nejvýznamnějších integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných

tradic, ale také **zajištěním rovného přístupu ke vzdělání**, vyrovnáváním nerovností, kompenzováním znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specificky regionálními příčinami; posilováním demokratických, tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu, rozvíjením vztahů vzájemného porozumění a respektu apod. Tyto úkoly mají postupovat školní edukaci, ale koncentrují se do výchovy k lidským právům a multikulturalitě.

Podpora demokracie a občanské společnosti. Demokracie nezbytně potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany, s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních. Škola a zejména školní třída je prvním společenským prostředím, do něhož dítě z uzavřeného prostředí rodiny vstupuje a kde získává první formativní zkušenosti s různorodostí lidí, vytvářejících navzdory této různorodosti kooperující pospolitost. Tato pospolitost působí bezprostředně, každý den a po mnoho let a v mnoha rovinách. Je tedy zapotřebí věnovat jí maximální pozornost jako vysoce účinnému faktoru utváření sociálních vztahů v dětství a mládí.

Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti.

Pojetí vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Primární škola je hlavním obdobím, kdy děti všech úrovní schopností, ze všech vrstev obyvatelstva získávají pospolu ve škole zkušenosti se sociálními vztahy v přirozeně heterogenních kolektivech svých vrstevníků. Dochází zde k potřebnému vzájemnému ovlivňování a buduje se výchozí sociální kapitál pro další vzdělávání a pozdější společenské uplatnění.

První stupeň základního vzdělávání je z hlediska vývoje žáků velmi významným a didakticky specifickým stupněm vzdělávání. Zprostředkovává žákům přechod z režimově volnějšího a silně emočně syceného rodinného života a prostředí mateřské školy do systematického školního vzdělávání. Základem nové kvality 1. stupně základního vzdělávání je co nejkomplexnější poznání individuálních potřeb a možností každého žáka a jejich respektování jak při společném vzdělávání, tak v životě školy. Každé dítě má nárok na individuální tempo, možnost chybování a nalézání, hodnocení podle individuální změny v učení i socializaci, respektování jeho potřeb apod.

Cílem 1. stupně základního vzdělávání je vytváření prvopočátečních, základních výchozích předpokladů pro celoživotní učení: Získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci; vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání. Výuka má dítěti napomáhat k postupně se rozšiřující orientaci v bezprostředním okolním světě, včetně vztahu k životnímu prostředí; má kultivovat žákovu utvářející se osobnost (jeho postoje, hodnotové orientace a zájmy), posilovat jeho zdravý způsob života, včetně odolnosti vůči zátěži.

Učitel primární školy má pro toto pojetí získávat rodiče svých žáků, orientovat je v cílech, které tato škola sleduje i v postupech, díky kterým jsou dosahovány. Spolu s nimi vyjasňuje možnosti součinnosti, která je důležitým předpokladem spokojenosti dětí a jejich plného soustředění na školní práci.

2.1.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání / RVP

V návaznosti na Bílou knihu vznikal v letech 2000- 2004 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Praha: VÚP, 2005). Jedná se o klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaného výstupu v oblasti základního vzdělávání. Důraz je zde kladen na relativní autonomii škol, aktualizující se v rámci obecně platných směrnic. Tento důraz odpovídá obecnému trendu, charakterizujícímu pohled na školu v EU. Vyhází ze z názoru, že autonomní škola reflektuje své silné a slabé stránky, bere na sebe zodpovědnost za formulaci těch svých priorit, které také dokáže zabezpečit. Autonomní škola žije vizí, které dokáže dát výraz v nabídce, v souladu s možnostmi, plynoucími z její situovanosti, ale také v souladu se zaměřením angažovanosti svých aktérů.

Cíle základního vzdělávání

Vůdčím cílem, v jeho nejjobecnější formulaci, je vybavit všechny žáky klíčovými kompetencemi, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a dalším vzdělávání (Spilková, 2006, s. 23). V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. RVP toto dále konkretizuje v těchto cílových položkách:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat, respektovat práci a úspěchy své vlastní i spolužáků;
- vést žáky tak, aby se rozvíjeli jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- organizovat výuku a školní život žáků tak, aby se jejich prožívání co nejvíce pojilo s pozitivními emocemi (radosti, úspěchu, vstřícného očekávání, zadostiučinění z úspěchu apod.);
- rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i přírodě;
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a uvědomovat si za ně spoluzodpovědnost;
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti vůči lidem jiných etnik, kultur, sociálních vrstev – učit se žít společně;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti a zájmy v souladu s reálnými možnostmi, vyvíjet úsilí k dosažení hodnotných cílů, uvážlivě a zodpovědně se rozhodovat...

K důležitým předpokladům dosahování uvedených cílů patří zejména

- variabilní organizace výuky a její individualizace v souladu s potřebami a možnostmi žáků, využívání vnitřní diference;
- vytváření bohaté nabídky povinně volitelných předmětů, napomáhající rozvoji zájmů žáků a využívání jejich specifických předpokladů školní úspěšnosti;

- vytváření příznivé sociální, emocionální i pracovní atmosféry, spojené s aplikací aktivizujících metod výuky;
- prosazování širšího spektra způsobů hodnocení žáků, tak aby napomáhalo vývoji jejich sebehodnocení, aby poskytovala motivující zpětnou vazbu a zvyšovalo učební úsilí;
- využívání socializačních předností přirozené heterogenní skladby školních tříd;
- zvýraznění účinné spolupráce s rodiči žáků.

Ke vzdělávacím oblastem / k obsahům vzdělávání

Vzdělávací obsah je v RVP ZV koncipován do širě pojatých vzdělávacích oblastí, což má umožňovat variabilitu pedagogického rozhodování, tak jak to odpovídá autonomii školy (viz výše). Tyto oblasti tvoří:

- jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, cizí jazyky);
- matematika a její aplikace;
- informační a komunikační technologie;
- člověk a jeho svět;
- člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství);
- člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis);
- umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova);
- člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova);
- člověk a svět práce.

Důraz na syntézu poznání, který je RVP vlastní, vyjadřuje zařazení **průřezových témat**. Ta reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí orientace základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem tím, že vytváří příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci, umožňují diskusi a vyjadřování názorů, pomáhají rozvíjet osobnost především v oblasti

zájmů, postojů a hodnotových orientací. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- osobnostní a sociální výchova;
- výchova demokratického občana;
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- multikulturní výchova;
- environmentální výchova;
- mediální výchova.

Výstupy

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě, ověřitelné. Vymezuji předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku jako orientační, a na konci ročníků 5. a 9. jako závazné.

2.2. Inspirativní zdroje současného pojetí výchovy a vzdělávání

Inspirativními zdroji zde myslím koncepce, které významně ovlivnily současné pojetí české školy. Jedná se o koncepce, které překonávají zjednodušující pohled na výuku a podporující formulování rozvíjející výuky. Uvedu zde pět takových zdrojů, které ovlivňují uvedeným směrem pedagogická, respektive výuková paradigmatata. Mají své zakotvení v zahraniční pedagogice a pedagogické psychologii, nacházejí však zprostředkovaně své uplatnění také u nás. Výrazně ovlivňují pedagogické myšlení, jednání a projektování, ovlivňují přípravu učitelů. Podám stručnou charakteristiku humanistické pedagogiky a psychologie, kognitivizmu, konstruktivismu, ekologické, respektive kontextové orientace, pozitivní psychologie.

2.2.1. Humanistická psychologie a pedagogika

Humanistická psychologie vzniká jako třetí síla v psychologii padesátých - šedesátých let minulého století, v opozici vůči redukcionistickým projevům behaviorizmu (redukce člověka jen na chování) a freudovské psychoanalýzy (redukce na pudová hnutí a dynamiku jejich zvládnání). Vůdčími protagonisty byli zejména Maslow (1959, 1962), Rogers (1961, 1998) a Fromm (1996).

Stoupenci humanistických koncepcí také zaujímají kritický postoj ke konzumnímu způsobu života, k ekonomizaci člověka. Varují před jeho manipulací zájmy trhu, ovládnutím reklamou a indukovaním orientace na vlastnění, spíše než na realizaci potencialit osobnostního růstu (seberealizaci, sebeaktualizaci). Do popředí jsou stavěny kvality, které dělají člověka člověkem. Jmenovitě rozhodování a svobodná volba; hodnoty lásky, tvořivosti, sebeuvědomění; životní smysl a ruku v ruce s ním zodpovědný projekt vlastní budoucnosti apod. Vedle důrazu na chování je jednoznačný důraz kladen na prožívání, v němž si člověk sám sebe a své postavení vůči druhým lidem, společnosti a světu vyjasňuje.

Nejčastěji je uváděno následujících pět principů humanistické psychologie:

- Člověk je bytostí celistvou, tzn., že jej nelze pochopit zkoumáním jeho dílčích, částečných funkcí a vlastností.
- Člověk je bytostí vnořenou do mezilidských vztahů, je určován společenským kontextem, vůči kterému se ale také vymezuje a který spoluvytváří.
- Člověk si svět a sám sebe uvědomuje; uvědomování je mnohavrstevné a ústí v rozhodování, jaký směr dát svému životu.
- Člověk je subjektem, který má možnost, respektive povinnost volby; není objektem, který je pouze determinován.
- Člověk směřuje k cíli, vztahuje se k budoucnosti kterou předjímá, ztvárňuje, v níž hledá cíle, smysl, naplnění svého života, nápravu toho, co se pokazilo, šanci nového startu. Usiluje o seberealizaci / sebeaktualizaci.

Humanistická psychologie se zprvu uplatňovala zejména v psychoterapii a poradenství. Postupně se ale stávala teorií i praxí pomoci člověku k jeho osobnostnímu růstu jak v situacích výjimečných (psychické potíže, zátěže, krize), tak v situacích běžných

bezradností, v situacích nových požadavků, v situacích změny v postavení jedince či přechodu do nových vývojových stádií.

Pro pojetí socializace, výchovy a vzdělávání má platit, že člověk je sice determinován – dědičností, životními situacemi, minulými zážitky, které se vtiskly do jeho osobnosti, ale také je subjektem, který se vůči své determinovanosti vymezuje, bojuje o své právo na svobodné rozhodování. Je třeba mít na paměti, že člověk aktivně hledá způsoby jak svůj život žít, organizovat, směřovat, jak vtisknout životu své autorství, vůdčí ideu, cíl, smysl. K tomu, aby to zvládl, potřebuje oporu. Život totiž přináší mnohá zklamání, selhání, krize, ohrožení... a bez opory ze strany druhých lidí, kterým ale také on sám může a chce být oporou, je vystaven zvýšené hrozbě, že problémy a úskalí života budou nad jeho síly. Opora v humanistickém pojetí má jedince posilovat především v jeho vlastním úsilí hledat a nacházet to, co dává život do pořádku. Proto se hovoří o pomoci nedirektivní - nespočívá v přikazování, ale v podporování jedincova vlastního seberealizačního úsilí.

Vstup humanistických koncepcí do pedagogiky a edukace je spojován zejména s odmítáním autoritářských výchovných stylů. Zásadním příspěvkem humanistické psychologie do pojetí a praxe školního vyučování je dílo Rogerse a Freiberga (1998). Do teorie a praxe školy se humanistické koncepce promítají hlavně důrazem na následující principy:

Princip žákova sebeurčení. Hybnou silou poznávání, vzdělávání a rozvoje osobnosti jsou především vnitřní motivy. Učitel je empatickým průvodcem žáka, takže žák se nebojí své motivy vyjadřovat a s oporou o učitele si je vyjasňovat. Aby učitel mohl být skutečně žákovým průvodcem, musí si také on sám ujasňovat, o co tomuto žákovi jde, kam směřuje jeho poznávací zájem. Musí také žákovi pomáhat ujasnit, co všechno musí znát, čím musí být vybaven, aby se na své seberealizační cestě neztratil.

Princip jednoty vůle učít se a vědění, jak se tomu naučit. Učitel nepředává hotové poznatky, ale klade důraz na to, aby žák sám objevoval strategie jejich osvojování. V 1. třídě vede učitel žáky k uvědomění si významu trivia pro další vzdělávání (dokážu napsat vzkaz, v budoucnu dokážu napsat dopis, dokážu přečíst názvy kapitol, v budoucnu přečtu knihu).

Princip samostatného sebehodnocení. Dítě je citlivým, jeho vývojovým zvláštností odpovídajícím hodnocením vedeno k aktivizujícímu sebehodnocení. Tedy k tomu, aby odhadovalo svoje síly, ujasňovalo si na co už stačí a na co ještě ne, a co je třeba

dělat, aby se úroveň vědomostí, dovedností dále rozvinula. Učení se sebehodnocení je krokem k učení se sebereflexi, která je nezbytná pro zvládnání vlastního života, pro zodpovědnost vůči sobě samému i druhým lidem.

Princip bohatého prožívání událostí, vyjadřování a komunikování emocí, které toto prožívání provází. Důraz je kladen především na to, aby dění ve škole přinášelo žákům co nejvíce kladných emocí, které posilují motivaci usilovat a snažit se.

Princip eliminace hrozby. Škola, výuka mají v dítěti navozovat pocity bezpečí, pohody, otevřeného horizontu možností, včetně možností napravit to, co se nepodařilo. Strachuprostá škola a výuka, škola radostných událostí a výuka nových, obohacujících poznatků a objevů podporuje rozvoj osobnosti dětí a napomáhá jejich učební výkonnosti.

2.2.2. Kognitivizmus

Kognitivizmus (viz např. Sternberg, 2002; Hříbková, 2008; Krykorková, 2008) ve své aktualizaci pro vyučování a učení, se začal prosazovat od sedmdesátých let minulého století. Kriticky se vymezuje především vůči behavioristickému redukcionismu. Behavioristé vnímají jako hybnou sílu pokroku v učení zpevňování. Kognitivisté vnímají jako svébytnou hybnou sílu člověka poznávání, prosazující se do značné míry nezávisle na zpevňování. Poznávání probíhá v nitru /psychice člověka a zde se také řídí svébytnými zákonitostmi, vyznačuje se svébytnou strukturou a dynamikou.

Kognitivizmus se ale také kriticky vymezuje vůči humanistickým směrům. Upozorňuje na skutečnost, že důraz na osobnostní seberealizaci vede často k odklonu od nutnosti se namáhat, podřídit své osobní sklony zadaným úkolům. Humanistické trendy – podle kognitivistů - mnohdy způsobovaly pokles úrovně poznání ve škole, jakési osobnostní lenošeni.

Mezi akcentovaná témata kognitivizmu patří zejména vytváření vnitřního modelu vnějšího světa; vytváření myšlenkových konstruktů dovolujících chápat a interpretovat; formování poznávacích schémat apod. Úspěšnost výuky závisí značnou měrou na tom, jak učitel dokáže ve své didaktické koncepci aktualizovat právě tyto skutečnosti. Holec (1981) zdůrazňuje následující principy kognitivistického přístupu:

- Stanovení cílů a rozhodování o postupech vedoucích k jejich dosažení;

- Reflektování nad efektivitou učebních strategií a jejich korekce, ukázaly-li se málo efektivní.
- Tvorba plánu, vyjasnění postupu v čase, v závislosti na okolnostech učení.
- Reflexe silných a slabých stránek procesu učení, vyvozování závěrů z chyby (učení se z chyb) a zvažování nového, poučenějšího startu.
- Komunikování problému, jeho vyjasňování v diskusi, poskytování a využívání vzájemné pomoci.

2.2.3. Konstruktivismus

Moderní konstruktivismus (viz např. Reimann, Mandl, 2006, s. 625-636) navazuje na kognitivismus, z něhož se vyvinul. Význam některých jeho aspektů však zesiluje. Především to, že jedinec je poznávajícím subjektem, který je k poznávání motivován především tím, že chce překonat navozenou kognitivní nouzi. To znamená, že se svým stávajícím předveděním, které mu dosud vyhovovalo a postačovalo k řešení problémů a plnění úkolů, už nadále nevystačí. Vystávající problémy a úkoly vyžadují nový pohled, je nezbytná restrukturační poznávacích schémat, vytváření nových způsobů poznávacího uchopení jevů a problémů.

Učitel zde sehrává významnou roli zejména tím, že zmíněnou kognitivní nouzi didakticky navozuje a při jejím překonávání poskytuje žákovi oporu – poskytuje mu „kognitivní lešení“, díky kterému se žák dokáže nově orientovat. Při tom dbá, aby si žák uchoval zdravé, aktivizující sebepojetí subjektu, který má úkol v moci, který je vůdčím aktérem řešení. (Podrobně ke konstruktivisticky orientované výuce viz Reich, 2008; Spilková, 2011.)

2.2.4. Ekologická / kontextová orientace

Tento inspirativní zdroj lze spojovat se závěry Colemanova šetření (1966), přinášejícího důležité odhalení, že rozdíly ve školní úspěšnosti žáků ve většině případů více ovlivňuje socializační, respektive sociokulturní zázemí (především rodiny, případně ale i komplex dalších faktorů působících na dítě), než způsob výuky. Přesto, že lze nad obecnou platností tohoto závěru pochybovat, nesmíme jej podcenit. Připomíná, že úkolem školy má být v neposlední řadě kompenzovat nedostatky, s nimiž dítě do školy přichází, které snižují

šance jeho úspěšnosti. Kontextový / ekologický trend nabývá na významu tím více, čím je společnost stratifikovanější a nůžky rovnosti šancí se rozevírají. (Viz Spilková, Vašutová a kol, 2008, str. 25). Připomíná, že učitele je nutné vybavit kompetencemi, jak pracovat se sociokulturně znevýhodněnými dětmi. Vstup do školy a primární škola vůbec tyto kompetence učitelů vyžadují zvýšenou měrou.

2.2.5. Pozitivní psychologie

Sílicí význam toho proudu nelze opomenout (viz například Aspinwall, Staudinger, 2004), v pedagogice a škole nachází a měl by nacházet výrazné uplatnění (Mareš, 2008). Podstatný je zde důraz na potenciality vývoje, růstu, odolnosti vůči zátěžím - tzv. resilienci (viz například Šolcová, 2009). Helus (2011) definuje odolnost / resilienci následovně: „Odolnost /resilienci chápeme jako způsobilost jedince aktivizovat síly, které jsou v nás a které nám pomáhají čelit zátěžím, překonávat stres, dávat svůj život do pořádku, vtisknout mu řád a smysl, orientovat jej na kladné vyústění.“ Základ odolnosti, jakožto výrazné pozitivní vlastnosti, zakládající kvalitu života (zdraví, radost, pohotovost chápat problémy jako výzvu) tvoří osmero následujících předpokladů (Helus, 2011, Šolcová, 2009):

- Evidování a upevňování zkušeností s tím, co se podařilo a transformace těchto zkušeností v odvalu věřit, že se to podaří i v budoucnu.
- Kritický, analytický, reflektující pohled na příčiny nezdaru a vyvozování nosných poučení jak dál přístě.
- Plánování, elaborování cesty jak postupovat. Její alternativní dotváření a korekce vzhledem k situaci. Nezdolnost zkusit to znovu, jinak.
- Vzájemnost – vytváření pevných, posilujících vztahů souznění a opory, součinnosti. Oporu umět poskytovat, ale také ji přijímat.
- Sebedůvěra, pozitivní identita.
- Způsobilost dělat radost sobě a druhým
- Přijetí minulosti. Tedy ne utíkat před tím, co se nepříjemného stalo, ale zhodnotit to jako zdroj cenné zkušenosti, která mne obohacuje do další cesty životem.

- Otevřený horizont budoucnosti. Budoucnost je oblastí možností, naděje; nápravy toho, co se nemělo stát a budování toho, co se stát má.

Vývoji těchto kvalit lze napomáhat utvářením rodinného, ale i školního prostředí dítěte už velmi záhy.

2.3. Projekt Obecná škola - příklad rozvíjející výuky

Projekt „Návrh pojetí obecné školy“ zde uvádím proto, že důkladností svého rozpracování, důsledným uplatňováním zřetelů k dítěti v první fázi školní docházky a důsledným prosazováním mravních hodnot představuje velkou inspirativní hodnotu pro budoucnost. „Návrh pojetí obecné školy“ (Piřha, Helus, 1993) byl vůbec prvním projektem budování primární školy po demokratické revoluci roku 1989.

Jak bylo řečeno, uvedený projekt staví do centra dítě, které se stává východiskem celého pojetí transformace. Dítě je zde chápáno jako individualita s vlastními aspiracemi a právy, jedinečná bytost, které o něco jde a na něčem jí záleží; současně je ale také zcela zásadním způsobem odkázána na dobrodiní, kterým mu má dobrý učitel a dobrá škola být.

Podstatné rysy projektu

- Označení obecná škola vyjadřuje, že jde o školu, kterou procházejí všechny děti (kromě těch, které vyžadují zvláštní péči). Má jim být zprostředkován obecný, přirozený pohled na skutečnost, nezatěžovaný vědeckými poznatky a odborným názvoslovím, vymykajícími se jejich chápání.
- Zásadním způsobem je třeba přihlédnout k potřebám žáků. Děti v tomto věku procházejí dynamickým tělesným, rozumovým, osobnostním rozvojem, projevujícím se spontánní aktivitou, které je třeba pedagogicko-psychologicky využít jako hybné síly výuky.
- Důležitou součástí uplatňování etických zřetelů v práci s žáky obecné školy je vytváření atmosféry ve třídě, díky které je každé dítě přijímáno jako individualita, jako osobnost, která něco znamená. Je na učiteli, aby dítě našlo možnost sebevyjádření, sebeuplatnění. Vnitřní rozrůzněnost dětí je pojata tak, aby vylučovala jakoukoli diskriminaci, podceňování, zneuznání; aby naopak

posilovala pozitivní zájem dětí o sebe navzájem, spolupráci, pohotovost si pomáhat.

- Osnovy pojmenovávají cíl, ke kterému se směřuje, naznačují postup a obsahují soubor materiálu, o které se může učitel opírat. Cíl je vymezen natolik obecně, že nezavazuje učitele k určitým postupům a úkolům. Pouze rámcová je rovněž závaznost časového postupu.
- Otázka hodnocení a klasifikace zůstává otevřena – rozhodování v této oblasti závisí na učitelově kompetentní reflexi konkrétní situace. Uvažuje se o slovním hodnocení v prvních dvou třídách, o klasifikaci doplněnou slovním hodnocením od třetí či čtvrté třídy, o rozdílných přístupech v různých předmětech apod.

Hlavní cíle a úkoly projektu

- Převést dítě pomocí didakticky ztvárněné hry od tékavé hravosti ke školní práci.
- Vytvářet sociabilitu žáků, která je základem soužití ve školní třídě a výhledově jim umožní najít své místo a roli ve společnosti, rozvíjet osobnost v konstruktivní společenské spolupráci.
- Pomoci dětem vybudovat primární ucelený obraz světa a vyznačit základní vztahy v něm. Důležitým úkolem školy je, pomoci dětem najít ve víru informací podstatné jádro vědomostí a toto jádro stabilizovat. Vznik tohoto obrazu světa je postaven především na smyslovém vnímání, pozorování a představivosti.
- S předcházejícím bodem úzce souvisí úkol rozvinout pozorovací schopnosti dětí a děti co nejvíce uvést do zájmu o poznávání.

Rozsah a členění obecné školy

Projekt počítá s pětiletou obecnou školou, členěnou do tří fází:

- První dvouletí slouží k tomu, aby se dítě stalo školákem se vším, co s tím souvisí. Děti vede jeden učitel. Jejich činnost není striktně rozdělena na jednotlivé předměty, členění času vyučovacích hodin může být do jisté míry volné.

- Třetí ročník dále rozvíjí učební aktivity žáků a skrze ně podněcuje jejich celkový vývoj; důležité je diagnostické poznávání předpokladů jejich úspěšnosti a kompenzace zjištěných nedostatků; dochází k ostřejšímu oddělení jednotlivých předmětů, časové úseky jsou ustáleny do běžných vyučovacích hodin.
- 4. a 5. ročníky zvyšují požadavky na obsah a kvalitu výuky, otevírá se možnost zapojení dalších učitelů, výjimečně nadaní žáci mohou čtvrtý ročník přeskočit.

K pojetí vzdělání a vzdělávání v obecné škole

Vzdělávání má směřovat k celistvému a jednoduchému pojetí světa. Dbá prostupování osobních zkušeností dítěte, poznatků předávaných školou ve výuce a tělesných dovedností. V tomto pojetí neleží vedle sebe jednotlivé předměty, ale protože pojednávají o mnoha společných tématech z rozdílných úhlů, vytvářejí tematické celky, propojující učivo více předmětů.

Výše uvedené charakteristiky projektu obecná škola dokládají, co bylo řečeno výše – totiž že se jedná o takové pojetí školy, které staví do centra pozornosti žáka, jeho potřeby, rozvoj jeho osobnosti; které vychází z jeho přirozeného zájmu o svět a snaží se tento zájem využít a dále rozvinout. Cíl výuky v obecné škole je pak formulován následovně: „Za cíl školy považujeme rozvoj osobnosti dítěte především jeho vzděláním, realizací jeho vzdělanosti. Vzdělaností zde myslíme především ucelený náhled na svět, na místo člověka v něm. Díky své vzdělanosti, tím, že obšírněji a hlouběji rozumí světu a svému místu v něm, člověk ze své pozice přejímá ve světě a za svět zodpovědnost. Realizuje zde své poslání, dopracovává se zde své kompetence. Uvědomuje si také hrozivost destrukcí a škod, které může svým jednáním způsobit, ale uvědomuje si i šance tvořivosti a konstrukce, kterými může svět obohatit. Vzdělanost úzce souvisí s komunikací. Vždyť jedině skrze komunikaci s druhými lidmi se člověk své vzdělanosti dopracovává a skrze komunikaci také druhým lidem vzdělanost umožňuje. V tomto smyslu je vzdělanost jednou ze základních dimenzí vývoje lidské pospolitosti.... Vzdělanost nabývá v různých fázích života různých podob, prochází stadii. A tak i vzdělanost, které dosahuje dítě v období svého mladšího školního věku, prodělává později krizi, je víceméně zpochybněna, případně destruována. Je vystavena náporu kritického myšlení, konfrontace s názorovou rozmanitostí, v níž je třeba se rozhodovat a volit, porovnávat. Je vystavena analytickému zvažování, které napomáhá rozkladu

celistvého náhledu. Nicméně v určitém raném období života člověka byla jeho prvopočáteční vzdělanost důležitým, ne-li nezbytným předpokladem přijetí světa jako něčeho pochopitelného, jako svého druhu domova, v němž je možno a záhodno dobře žít. Zkušenost, kterou takto dítě činí, je nesmírně důležitá. Je-li dostatečně hluboká, jak ostatně má být, pak je impulzem pro pozdější hledání zproblematizovaného a snad i ztraceného celistvého náhledu na svět, impulzem hledání vyšších stadií vzdělanosti v dospívání a dospělosti...“ (Piťha, Helus, 1993, s. 16 - 17).

3. ČTYŘI DIMENZE VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ JAKO VÝCHODISKO VLASTNÍHO POJETÍ ROZVÍJEJÍCÍ VÝUKY

V expoziční části bylo řečeno, že cílem této práce je čelit zjednodušujícímu pohledu na výuku, kterému učitelé, pohlcení každodenní rutinou svého pedagogického působení, snadno propadají. Tímto zjednodušujícím pohledem myslíme omezení (redukci) výuky pouze na vedení dětí k osvojení určitých znalostí a dovedností. Aniz bych důležitost takového osvojování podceňovala, je třeba brát se vši vážností v úvahu, že hlubším a nosnějším smyslem výuky je její **rozvíjející poslání**. To platí všeobecně, na počátku školní docházky pak se zvýšeným důrazem. **Znamená to řídit se zásadou, že dítě se učí celou svou osobností a celá tato osobnost se také učením rozvíjí.**

Školní vzdělávání je třeba chápat jako součást socializace jedince, to znamená jeho začleňování do společnosti. Jde o celoživotní proces, tak jak se mění jedincův věk, jeho postavení (situovanost) mezi lidmi, nároky na něho kladené, vlastní plány společenského uplatnění apod. Učit se žít ve společnosti - socializovat se, znamená osvojovat si vzorce chování odpovídající různým situacím, především ale respektování sdílených hodnot a norem, v optimálním případě jejich vnitřní přijetí – interiorizace. Na tomto základě si navzájem rozumíme, spolupracujeme, adekvátně využíváme výdobytky společnosti a vlastním úsilím je rozmnožujeme; kultura dané společnosti se nám stává přirozenou okolností života a vzorcem našeho vlastního správného jednání. Díky socializaci jsme sociálně integrování - socializovaní jedinci čerpají ze společnosti podněty pro rozvoj svých osobností, pro své smysluplné uplatnění a společnost se rozvíjí a uchovává díky socializovaným jedincům.

Helus (2007, s. 83-86) uvádí podvojný cíl socializace, čímž vnáší do tohoto procesu další rozměr. Vedle sociálního integrování hovoří ještě o individualizačním autonomizování.

Individualizační autonomizování staví do popředí **rozvoj osobnosti jako jedinečné, svébytné, originální individuality**. Úkoly, kterými společnost na jedince působí, nemají být pouze jeho podrobením naléhavostem, jimiž jej společnost nárokuje; mají být také výzvami, mezi kterými se jedinec rozhoduje, které přijímá nebo odmítá. Osobností se nestává člověk prostým růstem, ale aktualizací rozvojových potencialit, k níž dochází právě a především v důsledku jeho reagování na výzvy, které zodpovědně přijal za své, aniž se vzdal práva odstupu, kritiky, protestu.

Socializace probíhá s nestejnou intenzitou v různých socializačních prostředích. Pro školu je ovšem charakteristická soustavnost a systematickosti socializačního působení, spolu s důrazem na poznávání, vzdělávání. Socializace přechází v edukaci.

Uplatňování konceptu rozvíjející výuky znamená, že školní vzdělávání, učení, by mělo každému jedinci dát možnosti objevit, odhalit, obohatit svůj tvořivý potenciál, vynést na světlo poklad, který je v každém z nás skryt. Znamená to, že od instrumentálního konceptu vzdělávání jako procesu, kterému se podrobujeme proto, abychom dosáhli specifických cílů (v podobě dovedností, schopností nebo ekonomicky využitelné způsobilosti) se přechází k pojetí, které zdůrazňuje rozvoj celé osobnosti, či krátce ke vzdělávání jako „učení se být.“ (UNESCO, 1997, s. 49)

Delorsův koncept čtyř pilířů výchovy a vzdělání, který se stal i východiskem pro tvorbu Bílé knihy, jasně vymezuje a formuluje, čemu všemu je třeba ve škole věnovat péči a pozornost, na co všechno je třeba klást důraz, čemu všemu se mají děti učit, pojmenovává, co všechno zahrnuje socializace ve škole (Spilková, 2006):

učit se poznávat, to znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se; znamená to seznamovat se s kulturou, věděním společnosti, ve které žijeme. Tím, že poznávám danou kulturu, že alespoň tuším, co daná společnost ví o světě, ve kterém žiji, se do této společnosti vřazuji, rozumím jí, mohu ji dále rozvíjet, mohu jí být prospěšný. Úkolem, před kterým vzdělávání stojí, je vybavit žáka schopností orientovat se v záplavě poznatků a naučit se je správně využívat.

učit se jednat, to znamená naučit se tvořivě zasahovat do svého životního (tzn. přírodního i společenského) prostředí; znamená učit se zapojovat do společenských procesů tak, abych svým jednáním ovlivňovala společnost, jejíž jsem součástí, na které mi záleží, do které jsem svými rolemi a funkcemi integrována. Učit se jednat znamená učit se

přijímat výzvy, učit se samostatně dosahovat žádoucích cílů, učit se slušně odmítat výzvy, na které nestačí, které jsou v rozporu s mým přesvědčením, odmítat, učit se způsoby, jak měnit svět k lepšímu.

učit se žít společně, učit se žít s ostatními, to znamená umět spolupracovat s ostatními, a mít tak možnost podílet se na životě společnosti, nalézt v ní své místo. Znamená učit se přijímat za své sociokulturní normy soužití a řídit se jimi ku prospěchu společnosti.

učit se být, to znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami; znamená učit se být sám sebou, reflektovat svůj život a mít osud ve vlastních rukách. Znamená učit se být v situaci přijetí či odmítnutí nabídky, výzvy, znamená učit se být zodpovědný, šťastný, učit se být autonomní.

„Školní vzdělávání, učení, a to od samého počátku školní docházky, „by mělo každému jedinci dát možnosti objevit, odkrýt, obohatit svůj tvořivý potenciál, vynést na světlo poklad, který je v každém z nás skryt. Znamená to, že od instrumentálního konceptu vzdělávání jako procesu, kterému se podrobujeme proto, abychom dosáhli specifických cílů (v podobě dovedností, schopností nebo ekonomicky využitelné způsobilosti) se přechází k pojetí, které zdůrazňuje rozvoj celé osobnosti či krátce ke vzdělávání jako „učení se být.“ (UNESCO, 1997, s. 49)

Působí-li učitel na rozvoj osobnosti dítěte ve všech těchto dimenzích, vnímá-li všechny tyto čtyři dimenze jako stejně důležité, věnuje-li jim stejnou pozornost a péči, připravuje své žáky na plnohodnotný život, který si budou sami utvářet a nebudou pouhými pasivními pozorovateli toho, co se s nimi děje. Vybavuje své žáky vším potřebným k zodpovědnému přístupu ke světu, ve kterém žijí a budou žít – jak společenském, tak přírodním. Budou schopni a připraveni převzít zodpovědnost nejen za tento svět, ale i sami za sebe.

V následujících čtyřech částech dizertace budu koncepčně vycházet z publikace UNESCA „Učení je skryté bohatství / Vzdělávání pro 21. století (1997, s. 49-57). V návaznosti na něj, se zvláštním zřetelem k počátku školní docházky, rozvedu čtyři dimenze učení žáků, jasně vymezující to základní, čemu je třeba věnovat péči, na co je třeba klást prioritní důraz, čemu se mají žáci v souladu s konceptem rozvíjející výuky učit především. Znamená to jmenovitě učit se poznávat, učit se jednat, učit se být spolu a učit se být. Plně

zohledněny ale budou i zásadní momenty výše zmíněné humanistické pedagogiky a psychologie, kognitivizmu, konstruktivismu, ekologické, respektive kontextové orientace a pozitivní psychologie.

UČIT SE POZNÁVAT

Učit se poznávat, to znamená osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se; znamená to seznamovat se s kulturou, věděním společnosti, ve které žijeme. Tím, že poznávám danou kulturu, že alespoň tuším, co daná společnost ví o světě, ve kterém žiji, se do této společnosti vřazuji, rozumím jí, mohu ji dále rozvíjet, mohu jí být prospěšný. Úkolem, před kterým vzdělávání stojí, je vybavit žáka schopností orientovat se v záplavě poznatků a naučit se je správně využívat.

Učení se poznávat má v 1. třídě specifické postavení. Vybavuje totiž dítě hlavními nástroji poznávání, nástroji orientace ve světě informací, a to elementárním čtením, psaním a počítáním. S politováním musím na tomto místě konstatovat, že pozorování, jako hlavní metoda poznávání okolního světa, zůstává mimo soustavnou péči školy. Její kultivace, rozvoj, zůstává na dětech samotných. Ve škole se s pozorováním pracuje vesměs pouze mimochodem.

Specifikem 1. třídy je skutečnost, že poznávání jako takové, získávání nových informací, dozvídání se nových faktů a skutečností, často ustupuje do pozadí. V popředí je důraz na osvojení trivia. Přes to je v 1. třídě prostor pro třídění, upřesňování poznatků, ujasňování toho co vím. Děje se tak prostřednictvím „hovorů“ nad různými tématy navozenými cíleně v rámci jednotlivých předmětů, či nahodile, jak plyne život ve třídě.

V duchu rozvíjející výuky, humanisticky orientované školy je žádoucí takové pojetí vyučování, kde je kladen důraz ne „sebeučení“, na rozdíl od „tebeučení“, dominujícího úzce pojatému transmisivnímu vyučování. Sebeučení má být už od samého počátku školní docházky soustavně podporováno. A s tím úzce souvisí i posilování autoregulace a vnitřní motivaci.

1. POZNÁVÁNÍ VE VÝUCE – VE VYUČOVÁNÍ A UČENÍ

Učit se poznávat je procesem, v němž můžeme vysledovat několik základních komponent. Mezi ně patří:

- Učit se získávat informace a poznatky – vědět.
- Učit se získané informace a poznatky chápat – rozumět jim v jejich významu, důležitosti, použitelnosti, interpretovat je a spojovat ve smysluplné celky.
- Učit se osvojovat si nástroje a postupy, jak informace, poznatky, vědění získávat, jak k interpretacím dospívat.
- Učit se orientaci v životě – v prostředí přírodním i sociálním, hmotném i mezilidském.
- Ujasňovat si hodnoty, na kterých v životě záleží, o které je třeba usilovat.
- Učit se to, co vím, ovládám, také komunikovat, aktualizovat v rozhovorech, v rámci kterých se dozvídám a obohacuji druhé.

Koncept rozvíjející výuky, zejména máme-li na mysli výuku v počátcích školní docházky, zdůrazňuje dále tyto znaky poznávání:

1. **Jde o poznávání systematické**, ale které bere také v úvahu, že žák se mnoho věcí dovídá i mimo školu, mimoděk. Mnohé z toho co poznává ho fascinuje, aktivizuje, jiné ho naopak nebaví, nezajímá. Získává s poznáváním pozitivní či negativní zkušenosti, které jeho poznávání dále ovlivňují. To vše se promítá do jeho školní práce.
2. **Poznávání má být motivované**. Je žádoucí, aby učitel vytvářel ve výuce situace, ve kterých je žák aktivním aktérem vlastního poznávání; na poznatky nejen čeká, ale „jde za nimi“, vytváří si je. Proto také má být učivo zajímavé a naučitelné.
3. **Poznávání vede ke vzdělání, vzdělává**. Dítě si uvědomuje, že jen tak nepoznává, ale vzdělává se a cítí potřebu se vzdělávat. Obsah vzdělávání je garantován **učivem**, které musí splňovat následující znaky:
 - Musí být závažné v tom smyslu slova, že vybavuje žáky tím, co potřebují vědět a umět, aby se orientovali ve světě, ve kterém žijí. Vybavuje žáky tím, co je nezbytným předpokladem pro vyšší a náročnější, návazné stupně vzdělávání.

- Musí být přiměřené věku žáků, a to tím, že odpovídá úrovni vývoje jejich myšlení, navazuje na to, co už zvládli, a směřuje k čemu aspirují.
 - Musí se vyznačovat komplexní kvalitou; tedy není jen soustavou informací, ale také probouzí zájmy, pomáhá vytváření názorů a postojů, orientuje v tom, co je hodnotné a cenné, co lidem prospívá a co naopak škodí.
 - Podstatným úkolem, před kterým vzdělávání stojí, je vybavit žáka schopností orientovat se v záplavě poznatků, sestavovat je v celek, jehož jednotlivé části jsou vzájemně propojeny, hledat mezi nimi souvislosti a naučit se je aktivně využívat nejen v praktickém životě, ale i v procesu dalšího poznávání světa.
4. **Poznávání má být pro žáka smysluplné.** A to v několikerém významu. Pro žáky na počátku školní docházky to znamená, že je vybavuje něčím, čím se mohou pochlubit, čím udělají radost druhým. Později, na vyšší úrovni, zvyšuje kompetence v praktickém životě, zakládá orientaci ve světě, kvalifikuje, zvyšuje sebevědomí, zbavuje tápání a nejistot, napomáhá ujasnění životních perspektiv apod.
5. **S poznáváním se pojí co nejvíce a co nejrozmanitějších kladných emočních prožitků** (viz zejména Stuchlíková a kol., 2005). Například radost z úspěchu při zkoušení, zadostiučinění z pěkného výkresu, sebeuspokojení z domácího úkolu, hrdost na pomoc spolužákovi, vděčnost, že mně spolužák pomohl, obdiv k někomu, kdo toho hodně ví spojený se snahou se mu podobat apod. Kompetentní učitel zabudovává programově do svého výukového plánu situace, které pozitivní emoce navozují a tím posilují kladný vztah dětí ke škole a učení.
6. **Poznávání zahrnuje celou řadu kognitivních, respektive osobnostních komponent;** učitel si jich má být vědom a každé z nich, i všem v jejich komplexní skladbě věnovat pozornost. Konkrétně jde především o tyto komponenty:
- **Pozornost, soustředění** – co dělat, aby se žák soustředil, všiml si toho, čeho si všimnout má, ...
 - **Paměť** – co dělat, aby si žák zapamatoval co je důležité.
 - **Pozorování** - u dětí v období zahájení školní docházky je mnohdy pozorování okolního dění jednou z hlavních hybných sil poznávacího procesu. Nestačí tedy, když učitel pracuje s pozorováním u dětí jen mimochodem, je třeba, aby

je záměrně posiloval, kultivoval a rozvíjel. Důležité je, aby děti vyprávěly, co vidí, co je zaujalo, s korektivním upozorněním co jim uniklo a je také velmi důležité.

- **Myšlení, domýšlení, vyjasňování** - s tím souvisí vybavení dětí slovy a jazykovými obraty, které jsou nezbytné pro myšlenkové pochody. Pro rozvoj myšlení v tomto věkovém období je důležité, aby dítě mohlo rozvinutě komunikovat - ptát se a odpovídat na otázky; vyprávět a poslouchat vyprávění s následným převyprávěním; něco popsat a vyložit; sdělit jak něčemu rozumí či nerozumí apod.
- **Fantazie, představivost** - děti v tomto věku jsou vybaveny živou, bohatě prožívanou fantazií, kterou je třeba vhodně zapojovat do procesu učení. Výuka v tomto věku nemá být založena na pouhé věčnosti, ale má ji provázet využívání a rozvíjení dětské představivosti, kterou ovšem učitel usměrňuje a koriguje tak, aby to podstatné, oč ve výuce jde, se „neztratilo“.
- **Vůle** - už na počátku školní docházky si má dítě uvědomovat, co to je vynakládat vůli, přemáhat nechuť, o něco vytrvale usilovat. Učitel si ale musí být vědom, že rozvoj volních procesů je zde v počátcích; na druhé straně ale mít jasno v tom, že rozvoj těchto volních procesů ovlivní další vývoj učební usilovnosti.

7. **Je třeba, aby poznávání řízené výukou mělo znaky opory žákova učení.** (Viz Mareš a kol., 2001) U žáků zahajujících školní docházku jsou velmi časté stavy bezradnosti, zklamání, zahanbení, studu, úzkosti a strachu, bezmoci, lítosti. Zvládnutí těchto stavů bývá nad síly dítěte a mohou přerůst dokonce v utrpení. To zpravidla ústí v negativní vztah ke škole, horší učební výkony, potíže ve vztazích se spolužáky a postavení v třídním kolektivu, poruchy chování apod. Potíže, těžkosti, kterými dítě trpělo na počátku, se tak prohlubují a vzniká klubko souvislostí, které je stále těžší rozplést. Následky mohou být dlouhodobé. Způsobilst učitele, být svým žákům včasnou oporou a tím předcházet uvedené kumulaci problémů, neznamená pouhou pohotovost utěšovat, ale adresné, konkrétní postupy, opřené o odhalování toho, co problémy vyvolalo, co je dále posiluje, kterým směrem konkrétně napřít úsilí vedoucí k vytváření žákovy odolnosti, schopnosti se s obtížemi pozitivně vypořádat, čelit jim.

8. **Učit se poznávat je už na počátku školní docházky třeba spojovat s režimem domácí přípravy, vědomím nutnosti řádu a zodpovědnosti za dobré výsledky.**
9. **Učení se poznávat má v 1. třídě svá specifika, které je třeba si uvědomovat.** Zvláště významnou roli zde sehrává zvládnání čtení, psaní a počítání, zvládnání vztahů mezi dětmi ve třídě, pochopení spolužákovství a nároků učitele, pozorování, uvědomování si jednoduchých souvislostí, významných pro porozumění okolnímu světu.

1.1. Konstruktivistické pojetí poznávacího procesu

Současnou pedagogiku, jmenovitě didaktiku výrazně ovlivňuje konstruktivistické pojetí lidského poznání (poznávání), které je v mnohém blízké kognitivizmu, v jistém smyslu však představuje jeho radikální vyústění. Podle Spilkové (2011) pedagogicky orientovaný konstruktivismus zdůrazňuje zřetel k dítěti – akceptaci jeho světa, poznatků, pocitů, zájmů, osobního tempa i rytmu vývoje.

Přínos konstruktivismu je v tom, že zdůrazňuje tzv. předvedění dítěte, tedy způsoby jeho vidění světa, které si spontánně v průběhu socializace vytvořilo. Ty mohou buď dalšímu vývoji poznání dítěte napomáhat, nebo je naopak ztěžovat. Důležitým úkolem učitele proto je s předveděním dítěte pracovat. Konkrétně jde o to, napomáhat žákovi zpřesňovat svoji představu světa, aby svoje prekoncepty, naivní teorie reflektoval, aby je konfrontoval s koncepty a teoriemi druhých lidí, zejména pak s poznatky prezentovanými ve výuce, aby podroboval své poznání kritice na základě nových informací. V poznání dítěte tak vznikají rozpory, které učitel využívá jako motivační sílu, jako důvod proč se poznáváním zabývat. Nutnou podmínkou úspěšnosti tohoto procesu je aktivita, iniciativa, schopnost samostatného, kritického myšlení. (Reich, 2008)

Lidské poznání z pohledu konstruktivismu se rozvíjí v interakci, prostřednictvím komunikace, která má charakter rozpravy. Poznávající čerpá z rozpravy podněty k tomu, aby pochyboval a své pochyby překonával, aby se ptal, aby vysvětloval, obhajoval, korigoval své stanovisko. Výuka tedy nemá být jen pouhým předáváním /transmisí učiva k naučení, ale také – a mnohdy především – dialogem v němž se poznávání odehrává, případně ustaluje, nebo znovu dynamizuje. Vést žáky ke schopnostem v tomto duchu komunikovat, být účastníky rozpravy je, podle konstruktivismu, neodlučitelnou součástí efektivní výuky.

Konstruktivistické pojetí poznávacího procesu v průběhu výuky spočívá dle Spilkové (2006) na třech předpokladech:

1. Žák je na počátku vyučování dané tematické oblasti vybaven určitým ponětím, má svou představu, své tušení, své chápání věci... Učitel ho vede k tomu, aby si uvědomil limity tohoto předvedění a chtěl od předvedění přejít k vědě. To znamená, vede / inspiruje / motivuje jej, aby nad svými poznatky přemýšlel, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul.
2. Do tohoto procesu zapojuje celou třídu, vytváří situace rozpravy nad tématem, nad cestou zvládnutí jeho poznání.
3. Inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním poznávacích schémat /vnitřních kognitivních map skutečnosti.

2. MOTIVACE K POZNÁVÁNÍ

Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečenému vyučováním. Učení je řízeno určitými pravidly, je systematické. Dítě se neučí kdy chce a co chce, jak tomu bylo doposud, ale v době, kdy je vyučování a to, co je právě v rozvrhu, co vyučuje učitel. Často se dítě musí zabývat věcmi, jejichž smysl nechápe, je mu vzdálený. Proto musí učitel zapojit do hry motivaci, širokou škálu vnitřních a vnějších motivačních pohnutek, aby v dítěti probudil chuť do školní práce a sílu v systematickém učení setrvat.

Přibližně do přelomu padesátých, šedesátých let minulého století byly v centru pozornosti pedagogů a pedagogických psychologů téměř výlučně kognitivní aspekty učení a poznávání; tedy vnímání, myšlení, paměť, pozornost. Postupně ovšem nabývá význam motivace jako faktor rozvoje poznání a efektivity učení. Významný pokrok přinesly výzkumy tzv. výkonové motivace. Jmenovitě např. zjištění, že mnozí žáci podávají ve škole výkony hluboko pod úroveň svých rozumových schopností (tzv. *underachievement*); respektive naopak i zjištění, že existuje nemalé procento žáků, jejichž školní výkony jsou lepší, než by odpovídalo jejich rozumovým schopnostem (tzv. *overachievement*). Významným domácím příspěvkem k tomuto tématu je monografie „Psychologické otázky motivace ve vyučování“ autorů Hrabala, Mana a Pavelkové, (1989). Novější souhrnný pohled na motivaci k poznávání se zřetelem k žákům primární školy podává A.E. Woolfolk (2010, s. 374-415).

2.1. Teoretická východiska pojetí motivace

Motivace v nejširším smyslu slova je soustava hybných sil, které vyvolávají, směřují a udržují činnost člověka. Zkoumání motivace lidského chování je jak obecně, tak ve své pedagogicko psychologické aplikaci, hledáním odpovědi na trojici otázek:

1. Co způsobuje (co je příčinou), že osoba vstupuje do akce, začíná jednat?
2. Co způsobuje (co je příčinou), že osoba směřuje k určitému cíli, snaží se o jeho dosažení?
3. Co způsobuje (co je příčinou), že osoba setrvává ve svém úsilí dosáhnout vytýčeného cíle, i navzdory námaze a překážkám?

Odpovědi na uvedené otázky jsou rozpracovány v určitých souvislostech, v rámci určitých ucelených teorií. Přitom sehrává důležitou úlohu, zda je důraz položen na osobnostně - rysové anebo situační východisko.

Osobnostně-rysové východisko preferuje výklad motivace v pojmech stálých vlastností (či tendencí osobnosti), charakterizujících její víceméně konstantní výbavu. Viz např. pro osobnost charakteristické rysy jako je strach před selháním, síla výkonové orientace, setrvalý zájem orientovaný v určitém směru, výrazný sklon rezignovat po neúspěchu aj. Oproti tomu **situační východisko** preferuje výklad motivace v pojmech skladby vnějších okolností. Viz např. motivační dopady výukové strategie učitele, který má sklon více si všimnout selhání žáků oproti jejich úspěchu či naopak. Každé z uvedených východisek může v rámci určité teorie nabývat převahy, anebo mohou být obě tato východiska sledována v určitých proporcích, mohou interagovat. Výklad této interakce je pro tu či onu teorii charakteristický.

Důležitou roli dále sehrává, zda je důraz kladen na motivaci tzv. vnitřní či motivaci vnější. O **vnitřní motivaci** hovoříme tehdy, když motivačně působícím činitelem je sama prováděná činnost. Např. žák se učí (poznává) proto, že se rád učí (poznává), prostě pro radost, kterou mu způsobuje sama učební (poznávací) činnost. Oproti tomu o **vnější motivaci** je řeč tehdy, když rozhodujícím motivačním činitelem je nějaká vnější odměna (trest), nějaké vnější zpevnění (kladné či záporné).

Teorie motivace, které pronikají do pedagogicko psychologických učebnic, zde nebudeme v jednotlivostech probírat. Omezíme se na stručnou charakteristiku jejich základních a dnes také nejvlivnějších čtyř skupin.

Behaviorální teorie kladou převážný důraz na vnější motivaci, resp. jsou převážně orientovány situačně, i když tuto výchozí charakteristiku nemůžeme chápat zjednodušeně. Základní pojmy tohoto výkladu motivace jsou: potřeba, směřující chování, kterým jedinec dosahuje jejího uspokojení; zpevnění, která prokazují, že uvedené chování je úspěšné či neúspěšné (vede či nevede k cíli, je cílově funkční či dysfunkční); situační okolnosti, které se se zpevněními asociují s určitou pravidelností a stávají se tak druhotnými, sekundárními zpevňovateli (plní nadále obdobnou roli jako zpevňovatelé původní). Různí autoři pak tento výchozí pojmový repertoár dále doplňují a s jeho pomocí vytváří složitější konstrukty.

Humanistické teorie kladou převážný důraz na vnitřní motivaci. Z jejich obsahových charakteristik je v popředí seberealizace / sebeaktualizace v aktech zodpovědného rozhodování a volby; vědomí hodnoty osobnostního růstu a rozvoje; realizace rozvojových potencialit; dosahování osobnostní identity a ruku v ruce s tím také autoregulace k nalézání a uskutečňování životního smyslu.

Teorie sociálního učení podtrhují dva hlavní zdroje motivace. Prvním je očekávání dosažení žádoucího cíle (které souvisí s pravděpodobností úspěchu, mírou rizika), druhým je hodnota tohoto cíle samotného (zpravidla v porovnání s hodnotami jiných cílů, které tomuto konkurují, mohou jej kompenzovat atd.). Jak očekávání, tak i hodnota cíle jsou produktem socializace jedince, jsou podmíněny interiorizačním zpracováním kultury daného společenství, výchovného stylu v rodině, prostředí, v němž jedinec žije a vyrůstá.

Kognitivní psychologie (viz též část první) klade důraz na potřebu člověka orientovat se ve světě, ve kterém žije. Potřebu porozumět, chápat, odhalit význam; potřebu vytváření vnitřních obrazů vnějšího světa; potřebu vnitřního obrazu myšlení, jednání druhých lidí, tak abych se v nich vyznal a věděl jak s nimi vycházet; potřebu vytvořit si kognitivní mapu životních drah za cíli, na kterých jedinci záleží apod. Tyto potřeby orientace patří podle kognitivistických teorií k základním potřebám člověka prakticky od narození a škola slouží jejich uspokojení a rozvoji systematickou výukou, učením se poznávat. Vnitřní reprezentace vnější reality (její psychické obrazy, konstrukty, modely, mapy apod.) zakládá možnost učinit s předstihem smysluplné rozhodnutí. Vnitřní obraz světa je klíčovým činitelem vnitřního řízení aktivit osobnosti.

2.2. Některé zdroje poznávací /učební motivace

2.2.1. Potřeby nižší a vyšší

Základním, výchozím vnitřním zdrojem motivace žáka jsou jeho potřeby. Již zmíněná Woolfolková (2010, s. 380-383) zdůrazňuje trvalou platnost jejich hierarchického pojetí, rozpracovaného Maslowem (1959). Základem je rozlišení čtyř úrovní tzv. nižších, resp. nedostatkových potřeb (deficiency needs); konkrétně jde o (1) biologické potřeby přežití, dále pak o (2) potřeby jistoty, (3) přináležitosti a (4) sebeúcty. Jejich uspokojení vede k tomu, že se na určitou dobu přestávají projevat, jsou v klidovém stádiu. Pak se vrací v plné intenzitě. Následují tři úrovně potřeb vyšších, tzv. potřeb existenciálních (being needs). Konkrétně se jedná o (1) potřeby intelektuální (potřeby porozumění a explorační), dále o (2) estetické potřeby (potřeby uspořádanosti v souladném řádu krásy) a konečně o (3) potřeby sebeaktualizace. Jejich uspokojení otevírá nové horizonty rozvoje člověka, jeho propojení s duchovní kulturou a s perspektivami seberozvoje. Důležitý je přesah za rámec čistě osobních, individualistických cílů, touha po naplnění života tzv. transcendentními hodnotami všelidského významu apod.

2.2.2. Výkonové potřeby

Pro oblast pedagogické psychologie má velký význam koncepce výkonových potřeb, respektive koncepce výkonové motivace, spojovaná zejména se jmény McClellanda (1985) a Atkinsona (1964). Podstatou je zjištění, že některý jedinec neusiluje o přídatné odměny, ale sleduje jako svůj primární cíl samotný výkon v realizované činnosti. McClelland zkoumal spolu se svými následovníky činitele vzniku a posilování výkonové orientace lidí, v neposlední řadě žáků v procesu výuky. Zjišťoval také rozdíly v působení různých kultur, výchovných stylů, výukových postupů, vedoucích buď k posilování, nebo blokování výkonové orientace.

Pro školu a výuku je zvláště důležité rozlišení provedené Atkinsonem (1964.), a sice motivace výkonové proti motivaci vyhnout se neúspěchu, respektive orientace na výkon versus orientace na chybu. Orientace na výkon má aktivizující účinnost – jedinec přijímá úkoly jako výzvu vyzkoušet síly, poradit si, překonávat překážky. Orientace na chybu deaktivuje, pojí se z úzkostí, očekáváním nezdaru, úkolová situace vyvolává stres. Ukazuje

se, že jedinci výkonově orientovaní lépe využívají svých schopnostních (jmenovitě intelektových) potenciálů, než jedinci orientovaní na chybu. Osoba, u které převládá orientace na výkon, je také pohotovější brát na sebe smysluplné riziko a vytvářet si podmínky pro zvládnání úkolů.

2.2.3. Cíle performační a učební

Pokud jde o způsoby aktualizace potřeb ve vztahu ke vzdělávacím (učebním) cílům, rozlišuje Woolfolková (2010) tzv. cíle performační a cíle učební. Žáci se zde mohou podstatně lišit. Žáci orientovaní na cíle performační si všimají, jak jsou na tom se svými výkony v porovnání s ostatními žáky. Neúspěchy, vyplývající ze zjištění, že v porovnání s ostatními neobstojí (jsou setrvale horší), je často dovádí k rezignaci, aktivní nechuti se do výuky zapojovat, učit se. Oproti tomu žáci orientovaní na cíle učební se spíše snaží zlepšit své poznání, jsou ve skladbě svých učebních aktivit autonomnější, méně závislí na srovnávání výkonů s ostatními.

2.2.4. Atribuce / autoatribuce

Žáci připisují různé příčiny svým úspěchům resp. neúspěchům. Mohou za nimi vidět příčiny stálé (své schopnosti, trvale optimální podmínky atd.) versus nestálé (např. momentální indispozici, zanedbání přípravy, atd.), či příčiny vnější (náročnost učiva, postoj učitele, prostředí atd.) versus vnitřní (motivace, schopnosti).

Bylo zjištěno, že připisuje-li učitel, nebo sám žák svým úspěchům příčiny vnitřní a stálé, zatím co svým neúspěchům připisuje příčiny vnější a nestálé, pak pravděpodobně bude lépe pracovat a bude pravděpodobně také dosahovat lepších výsledků. Úspěch ho bude uspokojovat, zvýší jeho zdravou sebedůvěru a neúspěch jej bude motivovat ke zvýšenému úsilí.

Naopak žák, který připisuje svým školním úspěchům příčiny vnější a nestálé, zatím co neúspěchům příčiny vnitřní a stálé, bude pravděpodobně pracovat hůře. Úspěch ho nepovzbudí (plyne jenom z vnějších okolností, dočasně působících), neúspěch ho bude demoralizovat (na úkoly nestačí, je k selhávání vlastně odsouzen svou vnitřní indispozicí).

2.2.5. Důvěra ve vlastní schopnosti

Problematika motivačního významu důvěry ve vlastní schopnosti, je vesměs spojována s rozlišováním tzv. entitního přístupu a přístupu inkrementálního. Entitní přístup spočívá v tom, že žák považuje své schopnosti za dané, neměnné, neovlivnitelné vlastním usilováním. Přístup inkrementální oproti tomu je založen na víře, že mé schopnosti (kompetence) tak či onak ovlivňuji, vyvíjím, že mám za ně zodpovědnost apod. (Viz Sternberg, 2001)

2.2.6. Úkoly a míra jednoznačnosti řešení

Významným vnějším činitelem motivace jsou úkoly, před které jsou žáci stavěni (s nimiž se konfrontují, které mají zvládat). Tyto úkoly lze analyzovat z hlediska obsahového a operačního. Operační hledisko, kterému se psychologové věnují převážně, se soustřeďuje na operace (činnosti), které splnění úkolu vyžaduje. Bývají rozlišovány např. úkoly orientované na operace

- pamětní,
- rutinně procedurální (např. rutinní aplikace osvojeného pravidla apod.),
- myšlenkové - chápání, porozumění (např. transformace informací do nových situací, volba postupů adekvátních neobvyklým podmínkám),
- osobnostně zkušenostní (spočívající ve vyjadřování osobních preferencí – např. pokud jde o hrdiny čtené knihy apod.).

Každý z těchto 4 typů úkolů se liší rizikem a mírou nejednoznačnosti svého řešení. Např. pamětní úkoly a úkoly rutinně procedurální mají vysokou míru jednoznačnosti - správné řešení je jednoznačně dáno předem. Oproti tomu u úkolů na chápání, a ještě více u úkolů tzv. zkušenostních je nejednoznačnost vysoká – jednoznačně správné řešení zdaleka nemusí být předem dáno, žák se nachází v poli alternativ různých řešení, mnoho záleží na jeho rozhodnutí, případně také na jeho způsobilosti své rozhodnutí vyložit. Oba uvedené typy úkolů tak znamenají pro různé typy žáků nebo také pro tytéž žáky v různých situacích, různou zátěž, respektive mají pro ně různou motivační váhu.

S uvedenými typy úkolů se pojí různá míra zátěže, riziko, že řešení bude správné nebo nesprávné. Jednoduché pamětní úkoly jsou spojeny s nepatrným rizikem, že se dopustím

chyby (pokud jsem na úkol připraven), u úkolů na pochopení je riziko značné. Existují různé klasifikace úkolů z hlediska uvedených faktorů, analyzované též z hlediska jejich důsledků pro motivaci žáků učitelem, učebnicí, strategií vyučování apod.

2.2.7. Uspořádání vztahů mezi dětmi ve školní třídě

Významným motivačním činitelem je také sociální struktura třídy, pospolitost, klima soužití apod. Mezi sledovaná témata patří mimo jiné téma tzv. evaluativního klimatu a strategií ovlivňování dynamiky a struktury školní třídy. Učitel, tím jak žáky hodnotí, navozuje dva možné typy evaluativního klimatu.

Klima orientované na sebeprosazování vede žáky k vzájemnému porovnávání: Žáci se snaží jeden druhého předstihnout, nebo se jeden druhému vyrovnat apod. **Klima orientované na úkol** směřuje žáky na samotné zvládnutí úkolu. Od toho se odvíjí celá řada zkušeností s důsledky pro výkon, ale také pro to, jak se děti ve třídě cítí, jak reagují na úspěchy a neúspěchy apod. Učitelé mnohdy nereflektují, jaké evaluativní klima navozují a čím je navozují. To je také zbavuje možnosti účinně přejímat zodpovědnost za vývoj žáků, vzájemné vztahy ve třídě a tvořivě realizovat optimální varianty.

Jiným tématem, sledovaným v této souvislosti, je téma posilování kooperativních, soutěživých či individualisticky orientovaných strategií sociální dynamiky a struktury školní třídy.

2.2.8. Učitelovo očekávání

Téma motivačního účinku učitelova očekávání navodil slavný výzkum tzv. pygmalion efektu autory Rosenthalem a Jacobsonovou (1968). Tito autoři prokázali, že je-li učitel přesvědčen, že určitý žák má předpoklad být úspěšný, jedná s tímto žákem tak, že dochází ke zlepšování učebních výkonů. Dokonce bylo prokázáno, že takový žák se zlepšuje nejen v prospěchu, ale že se v průběhu dlouhodobého sledování v určitém rozmezí zvyšuje i jeho inteligence, zlepšuje se vztah ke škole apod. Rosenthal s Jacobsonovou hovoří o sebezpevňující předpovědi. To, co učitel svým očekáváním vyjadřuje, se může splnit (a často také doopravdy splní), i když se tak mnohdy děje navzdory výchozím předpokladům. A naopak, je-li učitel přesvědčen, že žák nemá předpoklady být úspěšný, jedná s tímto žákem

tak, že dochází k stabilizaci jeho nízké výkonnosti (respektive celkové osobní zdatnosti). Učitelovo očekávání se tak stává faktorem facilitování, či naopak blokování rozvojové změny k lepšímu.

3. SPECIFIKA MOTIVACE V 1. TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

3.1. Výchozí reflexe

Opakovaně bylo (a ještě i v dalších souvislostech bude) v této disertaci připomínáno, že zahájení školní docházky je specifické v mnoha ohledech. Své zvláštnosti vykazuje i v problematice motivování žáků. V této souvislosti je důležité, že učení probíhá ve zcela novém kontextu, takže nejde pouze o motivaci k učení, vzdělávání, ale o motivaci k docházce do školy se vším, co s sebou tato docházka do školy nese. Děti prožívají nejistotu z nových okolností; jsou frustrovány omezením pohybu, nutností odkládat uspokojování svých běžných potřeb na vhodnou dobu a adekvátně je nejen vyjadřovat, ale i uspokojovat; musí se vyrovnávat s potížemi ve vztazích mezi spolužáky atd. Na druhé straně prožívají dosud nepoznanou radost z úspěchů v poznávání a učení, z nových kamarádství, z opory, kterou nachází v učitelce... Učení se stává systematickým, je jasně vymezen čas, kdy a čemu se dítě bude učit, což nemusí a ani nemůže vždycky každému dítěti vyhovovat – musí se přemáhat, kontrolovat. To vše se promítá do motivační sféry osobnosti.

Uvedený nový kontext učení podtrhuje to, že se odehrává za přítomnosti učitele a v součinnosti se spolužáky. Žáci také konfrontují to, co se naučili ve škole, s tím co už ví, s čím do školy přichází a co sami objevují. Význam toho všeho posiluje vzájemné porovnání, ústící v soutěž nebo vzájemnou pomoc a spolupráci. Dosavadní poznávání dítěte se dostává do podstatně nové roviny.

Dítě je zahájením školní docházky v situaci, ve které se učební výkon stává středobodem jeho života. Jak mu to ve škole jde, ovlivní kolik času bude mít na hraní a kolik času bude muset věnovat přípravě do školy; jaká bude doma pohoda – zda převládne rozmrzelost, vyčítání nebo hněv, nebo naopak obdiv, pochvala... Školní úspěšnost může ovlivnit celou řadu událostí v rodině.

Postupně, jak nabývá na významu výukou řízené poznávání, učitel dbá, aby v dětech probouzel a posiloval poznávací motivaci jako klíčový, dynamizující faktor školní / vzdělávací úspěšnosti svých žáků. To znamená, že musí brát zřetel:

- k základním potřebám dítěte, s důrazem na potřebu bezpečí, jejíž uspokojení je základem zklidněného, pohodového rozpoložení, které je podmínkou soustředění na školní práci;
- k sociálnímu kontextu, který má uspokojovat potřebu sounáležitosti dětí ve školní třídě;
- k výkonu, který je výrazně ovlivněn výkonovou motivací v protikladu k motivaci vyhýbat se neúspěchu;
- k poznávání, podporovanému specifickou poznávací motivací.

3.2. K problematice základních potřeb dětí v 1. třídě

Základním vnitřním zdrojem motivace žáka jsou jeho potřeby. Zejména v samotných počátcích školní docházky je třeba věnovat zvýšenou pozornost i výše charakterizovaným nižším potřebám, které bývají neprávem v souvislosti s motivací učební opomíjeny. Tak například děti zahajujících školní docházku se teprve učí odkládat uspokojování těchto elementárních potřeb. Má-li dítě hlad, má tendenci okamžitě něco sníst, chce-li se proběhnout, často se začne spontánně pohybovat, je motoricky neklidné a to vyvolává napomínání ze strany učitele. Dítě musí vynaložit velké úsilí k potlačení takových sklonů, k jejich přesunutí až na přestávku. To může dítě vnitřně natolik zaměstnávat, že se už nesoustředí na vyučování. Aby učitel měl před sebou žáky, kteří jsou schopni plně se soustředit na školní práci, aby mohl v dětech oslovovat potřeby vyšší, musí zajistit, aby je co nejméně rušilo neuspokojení potřeb nižších (hladu, žízně, únavy, potřeby pohybu), a aby je neovládly negativní emoce (úzkost, strach, pocit ohrožení...).

Vycházím tedy z konstatování, že základní potřeby se u dětí zahajujících školní docházku prosazují s velkou naléhavostí a snaha je odsunout, potlačit, může dítě zaměstnat natolik, že už nemá kapacitu soustředit se na výuku. To platí zejména pro potřebu bezpečí.

3.2.1. Potřeba bezpečí

Dítě zahajující školní docházku přichází do zcela nového prostředí, s novými lidmi, s novými pravidly, mění se životní okolnosti. A mnohé z toho vyvolává pocity ohrožení. Má

strach, že ve škole zabloudí - nenajde cestu ze šatny do třídy, netrefí na toaletu, popřípadě zpátky do třídy, nedokáže najít šatnu, kde si ráno zulo boty a pověsilo bundu, v jídelně má strach, zda zvládne donést ták s obědem. Cítí se ohroženo tím, že nedokáže respektovat platná pravidla. Neví, jak se má chovat, když něco potřebuje, když něco nemá, či zapomnělo, když neví, kam si má dát věci, kam si má sednout, jak komunikovat s učitelkou, jak si postěžovat... Cítí se nejisté ve vztahu s paní učitelkou, s některými spolužáky, kteří se chovají způsobem, na který není zvyklé a který je vyvádí z míry, má strach ze starších žáků, ze školníka... Cítí se ohroženo neúspěchem - má strach, že nesplní očekávání rodičů, že bude dělat chyby, nedostávat jedničky, že mu hrozí pětka nebo napomenutí.

Neopsychoanalytici (jmenovitě Sullivan, Horneyová, Kleinová – viz Mitchell, Blacková, 1999) vnímají dítě jako bytost utvářenou kulturním a hlavně mezilidským prostředím. Základní potřebou dítěte je bezpečí. Akceptace ze strany druhých lidí, vstřícně laskavé interakce s významnými dospělými mu toto potřebu uspokojují. Převažuje-li pocit základní, bazální životní jistoty nad pocity nejistoty, ohrožení, napomáhá to vývoji prosociálně a tvořivě orientovaného charakteru osobnosti (Fromm, 1996; Yalom, 2006; Kohut, 1977). Pokud převládnu (častostí, intenzitou) situace, v nichž se dítě necítí bezpečné, má strach a připadá si bezmocné, „vydané na pospas“, tedy situace kdy mu významní dospělí (rodiče, učitelka) nedokážou poskytnout bezpečí, je mimo jiné narušena základní výchozí podmínka pro vstřícné zaujetí požadavky výuky.

Pro ilustraci uvádím ukázky z rozhovorů, v nichž děti nebo jejich rodiče konkretizují situace, které navodily ve větší či menší míře pocity ohrožení, strachu, obav či úzkostí.

Pamatuju si, že jsem se strašně bála ráno chodit do školy, protože jsme měly třídu ve 2. patře a v prvním byly velké děti, které běhaly, a já se jich strašně bála.

Chodila se mnou do třídy Kristýna. Její tatínek ji každé ráno vodil do třídy a tam vždycky určil, která z holek s ní bude sedět. Chtěly jsme sedět s Eliškou a každý den jsem se bála, že budu muset sedět s Kristýnou.

Jiříka bolelo často břicho. Po čase jsem vysledovala, že ho bolí každou středu. Po usilovném rozhovoru mi řekl, že se bojí paní učitelky na výtvarnou výchovu, že mu říká, že jeho obrázky jsou strašné.

Jedná se mnohdy o subtilní momenty života dítěte ve škole, unikající učitelově pozornosti. Přesto ale mohou na dlouhou dobu narušit vztah dítěte ke škole; způsobit že se děti přestávají na školu těšit a mají z ní strach.

Vytvořit pocit bezpečí je tedy důležitým úkolem učitele v prvních fázích školní docházky. Pociť bezpečí vytváří učitel tím, že dává dětem jasně najevo, že všechny patří do jeho třídy, že společně zvládnou každý problém, že není čeho se bát, lze se se vším svěřit.

3.2.2. Potřeby sociální

Jednou ze základních potřeb člověka je potřeba pozitivních vztahů. Pozitivní vztahy ve školní třídě nejen zkvalitňují celkové sociální klima a napomáhají socializaci dítěte ve zvlášť citlivém životním období, ale také tvoří zázemí pro školní úspěšnost. Začátek školní docházky uvádí do života dětí nové lidi, děti se učí chápat nové sociální role. Učitel a spolužáci zásadním způsobem ovlivňují prožívání dítěte, jeho postoje, jeho charakterové vlastnosti. Díky kompetentnímu pedagogickému jednání učitele se sociální potřeby stávají učivem, jehož zvládnutí razí cestu vyššímu stupni společenského začleňování. Učební činnost probíhá v sociálním kontextu, je jím ovlivňována. Platí ale také opak. Učení pomáhá dítěti lépe se vpravit do sociálního prostředí třídy. Učitel dbá, aby si jeho žáci uvědomovali, že to, co jsem dokázal já, dokázali také moji spolužáci, byť třeba ne úplně stejně, a to že nás všechny spojuje jako učící se pospolitost. Je to významná zkušenost, zejména pro děti, které mají obavu z odmítnutí nabízeného vztahu, které jsou úzkostné a samy obtížně navazují vztahy, často s rozpaky či studem... Stejně tak si mají ale děti uvědomovat, že nás spojuje úsilí něco umět, dokázat – že naučit se číst, psát, počítat jsou velké věci, které otevírají nové horizonty života, znamenající nové radosti. Mnozí učitelé a rodiče popisují situace, kdy děti velmi silně prožívají úspěch „neúspěšného“ spolužáka. Často je to silnější zážitek, než vlastní úspěch. Jednička spolužáka může být dokonce i tím, co děti s hrdostí sdělují rodičům, dokonce tak entuziasticky, že na tu vlastní jedničku zapomenou.

Žáci se silnou prosociální motivací staví mnohdy přátelství nad učební výkon. Zpravidla mají lepší učební výsledky, když nepracují sami za sebe, ale ve skupině a za skupinu. V takových případech působí motivačně, když učitel v průběhu výuky poskytuje zpětnou vazbu prioritně ne o výsledcích, ale o úrovni spolupráce. (Hrabal, Man, Pavelková 1989)

Důležitým tématem je v této souvislosti využívání a posilování spolupráce / kooperace. S tím souvisí zřetelné posuny v chápání smyslu školy - od jejího pojetí jako úzce vzdělávací instituce, k jejímu pojetí jako instituce obecněji socializační, humanizační a osobnostně rozvíjející. To je v plném souladu se zde sledovaným cílem, překonat redukcionistické pojetí výuky výukou osobnostně rozvíjející (viz výše, expoziční část disertace).

Důraz na sociální potřeby ovšem přesahuje rámec školy a školní třídy. Potřeba pozitivních vztahů (afiliace) dítěte obrací pozornost samozřejmě k učiteli a spolužákům, ale i k rodičům, případně vztahům v širším rodinném prostředí. Dítěti je vlastní motivace učit se proto, aby svým blízkým udělalo radost, pochlubilo se, někoho poučilo, prokázalo že „něco znamená“.

(K tématu sociálních potřeb se vrátíme ještě v dalších částech publikace.)

3.2.3. Potřeby výkonové

Rozvoj výkonové motivace a její kultivace je významnou součástí osobnostní struktury. Má, podobně jako výše uvedené uspokojování potřeb bezpečí a potřeb sociálních, značný dopad na intenzitu učebních činností, ale také na životní aspirace a autoregulační zdatnost, především při realizaci náročných cílů a překonávání překážek. (Pavelková, 2002)

Dítě je v 1. třídě poprvé v životě postaveno do situace, kdy je jeho výkon hodnocen objektivně, podle kritérií platných pro všechny stejně. Výkon je posuzován, komentován, výsledně ohodnocen známkou, či jiným symbolem. Dítě si začíná uvědomovat svou úspěšnost, nebo také neúspěšnost. Bez účinné opory učitele se s neúspěchem dokáže jen těžko (pokud vůbec) vyrovnat. Hrozí, že se z neúspěchu vyvine specifická trýzeň, narušující žádoucí chod učení, narušující vývoj sebepojetí. Období nástupu do školy a vůbec adaptace na školu v 1. třídě je senzitivním obdobím pro vznik zdravého, či naopak narušeného vztahu k výkonu a jeho hodnocení. Učitel má tudíž se zřetelem k těmto jevům věnovat dítěti soustředěnou pedagogickou pozornost.

Specifikum 1. třídy, oproti vyšším školním ročníkům, je také v tom, že všechny děti zde mají mít každodenně možnost prožívat úspěch, který přesvědčivě prokazuje, že vynakládání úsilí je smysluplné a že neuniká pozornosti učitele; úspěch, který přináší radost z učení; úspěch, který zakládá jeho výkonovou motivaci. Proto také učitel dbá, aby sociálně

vztahová norma posuzování, založená na srovnávání výkonů mezi dětmi, nenabyla takové převahy, že někteří žáci jsou pod trvalým tlakem zjištění, že za někým zaostávají (či mohly by zaostávat). Proti tomu má být posilována práce učitele s normou individuální, která klade důraz na zlepšování se výkonu od úkolu k úkolu, která přináší radost, že už toho vím víc, umím to už lépe. Teprve po splnění tohoto předpokladu se dítě zvolna, postupně stává schopným nad svou učební činností reflektovat a volit strategie co nejúčinnější cesty k co nejlepšímu výsledku, vytyčovat si realistické aspirace, vymezovat svá výkonová specifika, udržet si zdravé učební sebevědomí. Je to tak říkající „běh na delší trať“ a učitel za něj nese značnou zodpovědnost.

Potřeba vyhnout se neúspěchu se u dětí v počátcích školní docházky mnohdy projevuje jako snaha vyhnout se pouze známce, aniž se situací spojují s nutností více se věnovat učení. Charakterizuje to následující zkušenost matky:

Jednou jsem čekala na Honzika před školou v cukrárně. Přišel s kamarádem, který hlásil, že dostal dvojku z diktátu. Honzík jásal, že on známku nedostal. Když jsem se ho ptala, jestli on ten diktát nepsal, odpověděl, že psal. A ty jsi nedostal známku? Ptala jsem se. Ne, mami, dostal bych dvojku, tak jsem řekl, že nemám notýsek.

Podobné situace dosvědčují, že známka se dostává do popředí až do té míry, že uniká její smysl. Děti soutěží, kdo má více jedniček, ale i kdo má méně dvojek, bez souvislosti s tím, kdo lépe čte, lépe počítá apod. Bez souvislosti s tím, co mu přineslo zajímavého či hezkého, že už umí číst a počítat. I zde se vyjevuje důležitá úloha učitele, tento povážlivý trend, známý pod pojmem fetišizace školní známky, účinně korigovat.

3.2.4. Potřeby poznávací

Poznávací motivace se v pravém slova smyslu v této době teprve zakládá. Dětská zvědavost/ zvědavost je sice důležitým předstupněm, ale nemusí se ještě opírat o poznávací potřeby v jejich specifické vyjádření.

V první třídě mnohdy poznávání ve smyslu získávání nových informací, dovídání se nových faktů a seznamování se s novými skutečnostmi, ustupuje do pozadí. Do popředí se dostává zvládání dovedností trivních, založené značnou měrou na režimu procvičování, vedoucího k automatizaci určitých činností. Nicméně, ruku v ruce s tím, se nesmí motivační význam poznávání vytrácet. Proto musí učitel dbát, aby se dítě ubezpečovalo, že jeho horizont

poznání se rozšiřuje, že jeho orientace ve světě se zlepšuje právě díky čtení, psaní a počítání. Zkušenosti s významem učení se pro běžný život dítěte mají na počátku školní docházky značný osobnostně formativní význam. Značnou roli zde mohou sehrát pozitivní emoce, jako je nadšení, údiv, úžas, zaujetí, uchvácení apod. Jsou-li při vyučování takto vzbuzovány poznávací potřeby, dochází nejspolehlivěji k úspěchu v učení a vytváření kognitivních dispozic. Uspokojováním potřeby poznávání se současně posiluje jejich rozvoj (Pavelková, 2002).

Žák, u kterého jsou aktualizovány poznávací potřeby, se učí převážně proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (to, co se učí, ho zajímá). Sama učební činnost uspokojuje danou potřebu, stejně tak výsledek učení – získané poznatky jsou pro žáka silně uspokojující. Hovoříme o tom, že žák je vnitřně motivován. Tito žáci jsou silně orientováni na získávání nových poznatků, informací, přesahujících rozsahem i významem poznatky již získané. Zde je ovšem třeba zdůraznit, že učitel musí postupovat i u těchto žáků citlivě, vycházet z toho, co žáci už umí, pracovat s jejich předveděním, probuzenými zájmy, aktivitou a nenechat se svést k pouhému předávání informací či poznatků; tedy odsoudit žáka k pouhému pasivnímu přijímání.

Bezesporu je důraz kladen na vnitřní motivaci, ale v tomto období nelze podceňovat ani práci s motivací vnější, jmenovitě s její postupnou interiorizační přeměnou ve vyšší formy, které mohou velice podstatně obohacovat motivační sféru osobnosti, například napomáhat vzniku a rozvoji zájmů.

Stručně shrnuto: Je třeba vést žáky tak, aby měli o své poznávání / vzdělávání zájem, byli spoluaktéry výuky, svého druhu učitelovými partnery; aby svým zájmem a vzdělávacími aktivitami výuku spoluutvářeli. (Hrabal, Man, Pavelková 1989)

4. PRÁCE UČITELE S MOTIVACÍ ŽÁKŮ

Současná pedagogická psychologie motivace přináší veliké bohatství poznatků, apelujících na učitele, aby jednak prováděl systematickou reflexi nad tím, kým je (jaký je), co svým jednáním záměrně i nezáměrně způsobuje (v žácích vyvolává). A za druhé, aby koncipoval vzdělávací proces ve škole strategicky, se zřetelem k rozmanitosti působících faktorů.

4.1. Vliv učitelova očekávání na výkon žáka

Problematika očekávání učitele (viz též výše) má v 1. třídě výrazná specifika. Učitel očekává, že vytýčený učební cíl - naučit děti číst, psát a počítat, bude na konci školního roku všemi žáky dosažen. Rozdíly v úrovni dosažení zdaleka nejsou tak podstatné, zdaleka se z nich nevyvozuje tolik, jako se vyvozuje z výkonových rozdílů ve vyšších třídách. Hodnocení tedy není ani tak porovnávací, jako spíše kritériální. Tomu odpovídá skutečnost, že velká většina dětí končí 1. třídu se samými jedničkami, jen tu a tam se objeví dvojka a pouze zcela mimořádně trojka. Učitelé 1. třídy cítí za výsledky dětí, svých žáků, daleko více osobní zodpovědnosti, než je tomu ve vyšších ročnících (tam už se zodpovědnost stále více přesouvá na samotného žáka). To, že učitelé očekávají, že se všechny děti naučí to, co se naučit mají, má nesporně velký vliv na pozitivní posuny ve výkonech dětí ve všech oblastech. Ruku v ruce s tím jde i to, že učitelé zde daleko více reflektují nad užívanými metodami, strategiemi, snaží se pomoci slabším žákům apod. Daleko intenzivněji také komunikují s rodiči. Osobní zodpovědnost jim nedovolí dát špatnou známku a čekat, co se bude dít dál. Toto konstatování doplním ilustrujícím stanoviskem učitelky: *„Mám zodpovědnost za to, že děti budou umět číst, psát a počítat. Když to někomu nejde, v podstatě vylučuji možnost, že by se nesnažil a že se to nenaučí. Nepřichází v úvahu, že bych mu dala špatnou známku a hotovo, že ho třeba nechám propadnout. Vím, že prostě musím najít způsob, jak se číst, psát a počítat naučí. Je to něco jako naučit se chodit... Také musím být trpělivá. Některé děti nezvládají, protože nejsou zralé. Je třeba jim dát čas na dozrání, chvílku počkat a úspěch se dostaví...“*

4.2. Motivace krátkodobá / dlouhodobá

Učitel v 1. třídě musí na jedné straně pracovat s krátkodobou motivací, která je vázána na daný okamžik, respektive na to, co bude vzápětí (po malém časovém odstupu) následovat. Teď je třeba se soustředit, teď je nezbytné napsat úkol apod. Současně ale také – na druhé straně - musí věnovat péči motivaci střednědobé a dlouhodobé, která udržuje aktivitu v chodu po delší, čas, případně trvale. Když budu pozorný a pilný, naučím se za určitou, stanovenou dobu tolik písmen, že přečtu samostatně co je pod těmito obrázky; spočtu si samostatně peníze v peněžence apod. Motivace dlouhodobá se rozvíjí ve spojitosti se zájmy o určitou oblast, téma.

Krátkodobá motivace

V návaznosti na Rheinberga, Mana, Mareše (2000) zde uvedme následující zdroje (incentivy) krátkodobé motivace:

(a) Učební situace je v souladu s navyklými způsoby žákova učení. V 1. třídě musí být vytvořena celá řada zaběhaných postupů, jejichž provádění dává dětem pocit, že bezpečně ví, co se od nich žádá a jak to zvládnout. A to je uklidňuje, pomáhá jejich nerušenému soustředění, posiluje kompetentnost. Tyto situace vymezují krátký časový horizont – pobývání v už známém světě. Vybočit z něj do neznáma, setkat se s úkoly novými je nutné, ale na počátku školní docházky musí být taková vybočení pečlivě připravena a provázena přesvědčivým ubezpečením dítěte, že učitel je mu spolehlivou, dostupnou oporou.

(b) Probíraná téma nevybočují ze zkušenostního horizontu dětí. Děti ví, k čemu je jim to, co se právě učí, dobré, jak to rozšíří jejich akční horizont a vzápětí se o tom mohou také přesvědčit.

(c) Žák si to, co se naučil, „vychutnává“, svým tempem to procvičuje, pochlubí se tím někomu, komu důvěřuje a získává od něho zpětnou vazbu potvrzující, že to opravdu ví, umí.

(d) To, co se žák naučil, se automatizuje v jeho dovednostech, dodává mu pocit suverenity. Dostavuje se úleva, že zvládání pro mne už není žádným problémem.

(e) To co vím a umím, co jsem se naučil, mohu někomu sdělit; dokonce mu mohu pomoci, mohu jej poučit, přihlásit se a dokázat svou zdatnost.

Na těchto zdrojích (incentivách) krátkodobé motivace se učitelé mimoděk prohřešují. Například tím, že ve snaze učinit výuku zábavnou, hravou, ji zbavují vážnosti. Děti se v 1. třídě chtějí učit, osvojovat si nové dovednosti, získávat nové poznatky, byť v krátkodobém horizontu. Hravost a zábavnost tak vyvolává zklamání, působí demotivačně. Nejsou neobvyklé podobné výpovědi žáků první třídy: „Pořád jenom malujeme a vybarvujeme, je to nuda. Už se chci něco učit, nebaví mě pořád vyprávět, co je na obrázku...“

Dlouhodobá motivace

Dlouhodobá motivace sehrává zásadní roli v celoživotním učení a vzdělávání a učitel žáků 1. třídy toto musí mít na mysli. A sice tím, že vytváří situace, kdy děti překonávají krátkodobost jejich motivace. Při střednědobém až dlouhodobém motivování, jak už bylo

řečeno výše, sehrávají významnou roli žákovské zájmy, iniciované a podporované učitelem (viz Rheinberg, Man, Mareš, 2000). Učitel by měl dětem umožňovat, aby ostatním vyprávěli, co je dlouhodobě baví, co je předmětem jejich zájmu a jak ho uspokojují; aby se podělily s ostatními o své vědomosti. Zásadní podněty pro práci s dlouhodobou motivací, respektive s tzv. perspektivní orientací, nacházíme v díle I. Pavelkové (2002).

4.3. Motivace ke škole / motivace k učení

V období zahájení školní docházky je důležité rozlišovat motivaci ke škole a motivaci k učení. Škola by se měla stát pro žáky místem, kam chodí rádi, kam se těší, kde se cítí dobře, kde má každý své nezpochybnitelné postavení, kde najdou emoční podporu, radu a pomoc při řešení životních, tedy nejen učebních problémů. Místem, kde je plně saturována potřeba bezpečí. Tento moment považuji v 1. třídě za naprosto zásadní a učitel 1. třídy by měl těmto okolnostem věnovat na počátku docházky minimálně stejnou pozornost, jako vzdělávání, učení svých žáků. Učit je poznatkům, probouzet v nich vzdělávací zájem, klade na učitele v oblasti motivování žáků jiné nároky, než v případě budování pozitivního vztahu ke škole.

Motivovat děti 1. třídy ke škole znamená

- Vytvořit pocit bezpečí, což mimo jiné úzce souvisí s uspokojením potřeb sociálních, zejména afiliace a sounáležitosti; věnovat péči učení se být pospolu (viz dále, čtvrtou část disertace).
- Vytvořit příjemné prostředí třídy, kde se dětem líbí, cítí se dobře a bezpečně jako jednotlivci i jako všichni pospolu. Utvrzovat je ve spoluúčasti na vytváření této třídy jako příjemného, hezkého prostředí, na které mohou být hrdi. Znamená to motivovat děti k jednání ve prospěch můj i nás všech.
- Dávat dětem příležitost k prožívání pocitu smysluplnosti docházky do školy každý den. Každý den by dítě mělo odcházet domů s tím, že zase něco nového ví a umí, že dokázalo.
- Zapojit v co největší možné míře rodiče do školního života svých dětí, vnímat je jako rovnocenné partnery.

- Učit děti vyrovnávat se s neúspěchem - vnímat neúspěch jako zdroj poučení, které také stojí za to; které mne vyzbrojuje zkušeností, díky které při novém pokusu už úkol zvládnou.
- Motivace ke škole tvoří facilitující rámec učení, soubor okolností, v němž se učení daří.

UČIT SE JEDNAT

Vědět a nejednat znamená vůbec nevědět

(Japonské přísloví)

Co znamená „Učit se jednat“? Znamená to učit se osobnímu nasazení v každé situaci, se kterou nesouhlasím, kterou chci změnit; uplatňovat osobní nasazení při prosazování toho, co považuji za správné a důležité; být aktérem svého života; ozvat se v situaci, kdy je na mně pácháno příkoří, či jsem svědkem páchání příkoří na někom jiném; chovat se dle pravidel slušného chování vůči každému; měnit svoje chování ve prospěch dobré věci; věřit v to, že malá změna u mne samotného pomáhá měnit svět....

Jednat se učíme od rodičů, učitelů a dalších důležitých lidí, se kterými se identifikujeme, popřípadě, s nimiž v něčem podstatném, pro nás důležitém souhlasíme a snažíme se je napodobovat. Můžeme předpokládat, že žáci, kteří budou mít učitele, který je bude záměrně učit jednat, sám jim půjde svým jednáním příkladem, se stanou lidmi zasazujícími se o dobré věci, bojujícími proti špatnosti, aktivně řídícími svůj život; lidmi, kteří nepřihlíží pasivně k tomu, co se s nimi a okolo nich děje, kteří spoluutváří svět, ve kterém žijí.

Zainteresovanost a osobní angažovanost každého jedince na vlastním rozvoji, na dění kolem něj, jak společenském tak přírodním a ekologickém, jsou cestou k plnému životu, k udržení demokracie, ke zlepšení a kultivaci společnosti, k záchraně přírody a světa ve kterém žijeme. Dnes a denně narážíme na skutečnost, že my dospělí často v uvedeném významu toho slova nejednáme. Necháváme věci běžet tak, jak běží, i když s tím třeba bytostně nesouhlasíme. Možná nejednáme proto, že neumíme jednat, že se cítíme nejistí, že nás to nikdo neučil. Neozýváme se proti negativním jevům, které se dějí, často proto, že máme pocit, že by se stejně nic nezměnilo. Neumíme se postavit ani nepravostem, které se nás osobně dotýkají (lidé v metru přihlíží rasistickému útoku na spoluobčana odlišné barvy pleti, nikdo se ho nezastane). To posiluje naléhavost úkolu vychovávat už od dětství jedince, kteří vědí co to je jednat a s rozvahou i odvahou také jednají.

V první třídě se musí začít. Už zde se musí dítě učit žít ve společnosti, ve škole, ve školní třídě. Musí se učit umět o sebe postarat, tak jak to odpovídá jeho vývojovým

možnostem. Děti tohoto věku mají svůj obraz světa, kterému rozumí a řada věcí se jich hluboce dotýká. Je třeba jim srozumitelně vysvětlovat vše, co se kolem nich děje a umožňovat jim jednat pozitivním směrem.

1. OD POJMŮ REAGOVÁNÍ A CHOVÁNÍ K POJMU JEDNÁNÍ

Jednání je specificky lidským projevem, kterým člověk realizuje své cíle tak, že respektuje sociální kontext a autoreguluje své postupy. Liší se od prostého reagování, které je určováno podnětem, působícím na reaktivní výbavu organismu. Liší se také od chování; respektive představuje jeho vyšší formu.

Chceme-li vymezit jednání, pak zdůrazníme jeho pět následujících, navzájem propojených znaků:

1. **Jednající je subjektem** – není podroben automatizmům reagování, ani pouhým mechanismům chování, ale pro své jednání **se rozhodl**.
2. **Jednání je cílesměrné** – v jednání o něco jde, co má jedinec jako subjekt na mysli, co jako **cíl si vytkl**.
3. Jednající **své jednání kontroluje**, podrobuje je reflexi a autoregulaci. V tom smyslu je také zdokonaluje, **bere za ně zodpovědnost**.
4. Jednání není pouze spontánním projevem, ale **má svůj vývoj, podmíněný socializací** (vstupováním do mezilidských, společensko kulturních vztahů). Tudíž není svévolné, ale bere v úvahu druhé lidi, společenský kontext. Složitější formy jednání potom nejsou výsledkem pouze běžné socializace, ale socializace řízené - tedy edukace.
5. Ve své rozvinuté podobě jednání znamená naučit se **tvořivě zasahovat** do svého životního prostředí, podílet se na produktivních aktivitách pospolitosti, do níž jedinec patří, vyžívat možností svého rozvoje (vzestupu).

Jedinec, který nejedná, ale jen reaguje či se chová, je vlečen podněty a událostmi svého okolí, nemá nad svými projevy kontrolu, podléhá vnějším tlakům a vnitřním impulzům, bez domýšlení důsledků apod. Mezi učením se jednat a učením se poznávat je úzká vazba. Jednání se opírá o poznání a také poznání se jednáním rozvíjí, motivy poznávat jsou zde aktualizovány.

Jednání ve své rozvinuté podobě souvisí s osobnostní zralostí. Základy, podobně jako je tomu u mnoha dalších kvalit zralé osobnosti, jsou ale budovány v dětství. Za období velice významné můžeme považovat i počátek školní docházky. Dítě přicházející do školy se musí naučit jak jednat v různých situacích, které jsou pro školní život typické, které jsou se školním životem spjaty (například být spolužákem, jednat v situaci hodnocení, ...). Kromě umění jednat v situaci, která se mě bezprostředně dotýká, je důležité umět zasahovat i do dění, které se mě týká zprostředkovaně či vzdáleně (jsem svědkem příkoří na spolužákovi). Učitel, díky své autoritě, působí na rozvoj jednání svých žáků například tím, že:

1. Ukazuje dětem, že všechny situace, i ty náročné, mají řešení; když si všímáme, přemýšlíme a usilujeme, dosáhneme cíle.
2. Jde příkladem v situacích, kde je nutné aktivně jednat.
3. Zprostředkovává dětem příběhy lidí, kteří jednali, a ukazuje, čeho svým jednáním dosáhli.
4. Vede děti k osobní statečnosti, osobní statečnost předkládá jako velkou hodnotu.
5. Vede děti k samostatnosti, zodpovědnosti za své jednání, iniciativě.
6. Poskytuje zpětnou vazbu o efektu, dopadu určitého konkrétního jednání, ať již našeho, či někoho jiného, které se nás dotýká. Poskytuje dětem zpětnou vazbu o efektu a podmínkách, které vedly k úspěchu a kterých je třeba dbát i v budoucnu. Poskytuje zpětnou vazbu i o chybách, kterých je třeba se vyvarovat.
7. Zprostředkovává dětem zážitek *dokázal jsem to, dokázali jsme to tím, co jsme udělali, vykonali, svým jednáním.*

2. UTVÁŘENÍ JEDNÁNÍ V SOCIALIZACI

2.1. K pojmu socializace

Bylo již řečeno, že jednání není pouze spontánním projevem, ale má svůj vývoj, podmíněný socializací – vstupováním jedince a jeho integrováním do mezilidských vztahů, do společensko kulturních poměrů. Jednání bere v úvahu druhé lidi, společenský kontext. Jak už bylo řečeno, vyspělejší formy jednání nejsou výsledkem pouze běžné socializace, ale socializace řízené - edukace.

Socializace je ve Velkém psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 537), definována jako „začleňování člověka do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace; zprvu v nukleární rodině, pak v malých společenských skupinách, jako je školní třída..., až po zapojení do nejširších, celospolečenských vztahů; součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti.“

Helus (2007, s. 71) definuje socializaci jako „proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.“ Nejvýznamnějším efektem socializace je přetváření sociálních hodnot a norem, zprvu prezentovaných jedinci jeho sociálním okolím, ve vnitřní principy, kterými se nadále řídí. V tomto smyslu je tedy základem socializace interiorizace, neboli zvnitřňování regulativů jednání tak, že jedinec jimi nadále není ovládán z vnějšku, působením odměn a trestů, tlakem očekávání apod., ale řídí se jimi z vnitřní potřeby. Přitom nejde jen o prosté převedení něčeho z vnějšku v něco vnitřního (tedy vnějšího příkazu ve vnitřní postoj); interiorizace je procesem složité a náročné transformace, v níž se uplatňuje individualita socializujícího se jedince. V procesu socializace se jedinec stává osobností, vyznačující se v menší či větší míře svébytností, svérázem.

Tomu odpovídá podvojný cíl socializace, který spočívá jednak v sociálním integrování, a za druhé, v individualizačním autonomizování.

Sociální integrování znamená podřízení jedince společenským mechanismům. Tlak společnosti potlačuje jeho individuální svéráz ve prospěch konformity.

Individualizační autonomizování znamená rozvoj osobnosti jako jedinečné, svébytné, originální individuality. Úkoly a tlaky společnosti člověk chápe jako výzvy, které přijímá nebo odmítá. Osobností se stává člověk aktualizací potencialit, k níž dochází právě v důsledku aktivního přijetí výzev.

Individualizační autonomizování nabývá vrchu v liberálních typech společnosti, která nebere ohled na obecné zájmy sociálního celku. A naopak, sociální integrování nabývá vrchu v totalitních systémech. V dobře fungující demokratické společnosti jsou oba cíle vyváženy tak, že individualita se nedostává do neřešitelných rozporů s požadavky společenské vzájemnosti, a společnost nepotlačuje individualitu do té míry, že přestává být svým svérázem důležitou hybnou silou společenských inovací. Z toho plynou závažné důsledky pro pojetí výchovy a vzdělávání, pro práci školy, pro jednání učitele.

2.2. K mechanismům socializace

Podstata mechanismů socializace spočívá v procesech učení, kterými si jedinec osvojuje určitý obsah socializace. Tyto procesy učení jsou záměrně či mimoděk (spontánně, živelně) regulovány vnějšími socializačními činiteli. Činitelé socializace působí svými regulačními zásahy na procesy učení jedince tak, aby dospěl k požadovaným cílům socializace (Sollárová, 2008).

Učení uvádějící socializační proces v pohyb je označováno jako učení sociální. Jeho výsledkem (respektive cílem) je osvojení si sociálních rolí, postojů, hodnot, ideálů; a v neposlední řadě také jednání. Rozlišujeme zejména 7 následujících mechanismů socializace.

Učení zpevňováním

Tento druh učení je založen na odměňování požadovaného chování a trestání chování nevhodného. Kladné zpevňování, odměny, jsou jedincem vnímány jako příjemné, potvrzující správné řešení a zvyšují frekvenci výskytu žádoucího chování. Tresty jsou vnímány negativně a mají snižovat frekvenci nežádoucího chování. Hovoříme o záporném zpevňování. Záporné zpevňování může být ovšem velmi problematické a vést k nejednoznačným výsledkům – třeba i takovým, které vůbec nejsou trestajícím vychovatelem zamýšleny. Negativní zpevňování zpravidla výrazně narušuje vztah dítěte k učiteli, což může u rodiče vyvolat kritický postoj ke škole, vyvolat pocit nedůvěry. Působí ovšem i celá řada dalších negativních důsledků. Kompetentní pedagog vynalézavě a tvořivě postupuje tak, aby trestat nemusel.

Učení nápodobou

Nápodoba (imitace) je mechanismus, díky němuž si dítě osvojuje určité chování, postoje, vlastnosti na základě jejich sledování u druhého člověka (modelu, vzoru). Modelem se stává osoba, která dítěti nějak, něčím imponuje (je úspěšná, líbí se...), kterou dítě miluje, které si váží (případně se jí bojí), která má nad ním moc. Napodobováno je nejčastěji takové chování jiného člověka, které vede k dosažení podobných, nebo shodných cílů (uspokojení potřeb), o které jde také napodobujícím u dítěte. Podobně jako tomu bylo u sociálního učení

negativním zpevnováním, tak i v případě učení nápodobou může dojít k negativnímu ovlivnění. Významné jsou v tomto směru výzkumy Bandurovy (1977), který poukázal na případy, kdy děti napodobují agresivní vzory (sledované v experimentální situaci, ale i v běžném životě, v televizi apod.).

Identifikace

Při identifikaci je vzor přejímán je celek, oproti učení nápodobou, kdy je zpravidla přejímán pouze určitá část chování. Identifikující se dítě se zpravidla učí pohlížet na sebe sama a hodnotit se očima člověka, s nímž se identifikuje – rodiče, učitele, nebo jiné dominantní autority. Identifikace tedy souvisí se vznikáním autoregulace, znamená její důležitý předstupeň.

Učení působením příkladů, vzorů a ideálů

Tento druh učení je založen na názorných demonstracích toho, co se od dětí výchovně žádá. Pomáhá vyjasnit představu o tom, co je správné a žádoucí, co naopak. Na počátku školní docházky se může stát rozhodujícím činitelem mravní orientace dítěte.

Interiorizačně – exteriorizační učení

Tento typ usiluje o to, aby socializační cíle a požadavky byly vnitřně přijaty, aby se s nimi jedinec ztotožnil; aby je přetvořil ve své osobní zásady, aby se z nich stalo přesvědčení, jímž se bude nadále řídit z vnitřní nutnosti.

Mechanismus informování a poučování

Mechanismus informování a poučování je založen na působení nějakého sdělení, které si jedinec uvědomuje, jež případně promýšlí, na něž orientuje své poznávací (kognitivní) aktivity. Důležitou formou tohoto mechanismu je informování a přesvědčování o tom, co je správné, společensky žádoucí, prosociální, nebo o tom, co je nesprávné, nežádoucí, či dokonce antisociální. Jedinec si má požadované chování uvědomit, má se pro ně rozhodnout a má o ně usilovat.

Socializační autoregulace

Pojem autoregulace (sebeřízení) poukazuje na skutečnost, že jedinec se vlastním úsilím, více či méně vymaňuje z tlaků vnějších činitelů a sám vůči sobě uplatňuje řízení (regulaci) svého chování, jednání, uvažování - svého vývoje a své socializace. Schremer (2001) uvádí, že autoregulace je výsledkem součinnosti tří jejích komponent:

a) Sebezpozorování: jedinec si kriticky všímá, v čem a proč jsou důvody nespokojenosti (s vlastním jednáním, výkonem, životní situací) a vyčleňuje citlivé body pro svůj zásah, vedoucí k žádoucí změně.

b) Sebehodnocení: jedinec si vyjasňuje standardy/úroveň toho, co chce změnou dosáhnout, oproti tomu, čeho a jak dosahoval dosud. Existují 3 druhy standardů:

1. Kriteriační – charakterizované zamýšlenou úrovní.
2. Sociálně srovnávací – založené na porovnávání sebe sama s druhými lidmi a rozhodováním, ke komu a do jaké míry se chci svým jednáním či výkonem připodobnit.
3. Individuálně srovnávací – založené na porovnávání svých vlastností, výkonů předchozích s těmi, kterých právě dosahuji, či chci dosáhnout v budoucnu.

c) Sebeutváření, tedy rozvinutí tvůrčího, angažovaného vztahu k sobě samému, orientovanému na vývoj, zdokonalení.

Pedagogicky orientovaná reflexe nad mechanismy socializace (viz např. Kron, 1994, s. 80-186) upozorňuje, že její nižší formy, zejména ty, které jsou založeny převážně na odměňování, trestání a nápodobě, nedovolují rozvinout osobnost jako subjekt jednání. Tedy, už na počátku školní docházky, má učitel aktualizovat vyšší formy socializačních mechanismů, které se opírají o prezentaci vzorů a ideálů, ve spojení s informováním a poučováním, čímž navozuje v dítěti autoregulační sklony.

2.3. Individualizační autonomizování

Jak jsme uvedli výše, Helus (2009) uvádí jako jeden z dvou cílů socializace osobnosti **individualizační autonomizování**. Má na mysli rozvoj osobnosti jako jedinečné, svébytné,

originální individuality, která úkoly společnosti chápe jako výzvy, které přijímá nebo odmítá. Osobností se stává člověk aktualizací potencialit, k níž dochází právě v důsledku reagování na výzvy. Znamená to tedy, že jedinec se musí v procesu socializace naučit souběžně s integrováním do společnosti (podrobněji pojednáno v následující kapitole Učit se být spolu) také být sám sebou - naučit se přijímat a odmítat výzvy dle vlastního rozhodnutí, naučit se prosazovat svá rozhodnutí.

Pro socializační proces v období dětství, a jmenovitě v období zahájení školní docházky je typické, že nejbližší dospělí lidé, kteří reprezentují společnost, v podstatě vyžadují a předpokládají, že dítě veškeré výzvy, které mu předkládají v podobě požadavků, nároků a očekávání, dítě přijme, naplní. Dále tito dospělí rozhodují, co je či není žádoucí, respektive co je či není správné jednání, slušné chování. Běžně se tak děje bez jednoznačných kritérií, často pod vlivem nálady nebo podle toho, kdo jedná; dospělý si může dovolit i to, co je u dítěte nepřípustné. Problémy, které s tím mohou souviset, připomene následující výpověď studenta učitelství:

V rámci povinné praxe jsem se pohyboval o přestávce po chodbě školy. Byl jsem svědkem následující situace. Po schodech přišla holčička, odhadem z páté třídy, které evidentně potřebovala hovořit s panem učitelem, který se bavil na chodbě s kolegyní – paní učitelkou. Holčička chvíli postávala opodál, pak k nim přistoupila a řekla: „ pane učiteli, potřebovala bych s vámi mluvit, počkám.“ V ten moment se na holčičku otočila paní učitelka a začala ječet: „,Co si to dovoluješ? Nevidíš, že pan učitel mluví se mnou. A vůbec. Vypadni, na tomhle patře nemáš třídu, nemáš tady co dělat!!!!!!!“ Holčička zrudla ve tváři a odešla. Pan učitel koukal, já jsem koukal, paní učitelka se s úsměvem otočila k panu učiteli a dál vesele švitořila. Strašně mě štve, že jsem nezareagoval. Mohl jsem aspoň říct té holčičce, že neudělala nic špatně. Mohl jsem říct té učitelce, že na ni nemá křičet. Styděl jsem se před tou holčičkou a sám před sebou.

V podobném duchu vyznívá následující výpověď starší žákyně:

Neměla jsem kartičku na oběd, tak jsem si šla pro náhradní a hospodárka byla na facebooku. Měla před sebou počítač a s někým si psala. Když jsem ji poprosila o náhradní kartičku, začala na mě křičet, jestli jsem si náhodou nevšimla, že nemá čas. Řekla jsem, že je v práci a nemá co bejt na facebooku a ať mi kouká dát kartičku. Přišel za mnou zástupce a napsal mi do žákovský, že jsem byla drzá na zaměstnance školy.

Dospělí často sami hodnotí situaci dítěte, rozhodují podle svého dojmu, často impulzivně a vedeni pocitem naprosté nadvlády, jak a zda vůbec se situace, ve které se dítě nachází, bude řešit. Dítě – na druhé straně - je pak mnohdy nuceno jednat samo, dle vlastního uvážení. Mnohdy toto jednání hodnotí dospělí jako neadekvátní, ale zapomínají, že neadekvátnímu jednání často předcházelo adekvátní – prosba o pomoc, která ale ze strany dospělých nebyla vyslyšena. K tomu výpověď matky:

Zbyněk mě několikrát prosil, abych ho přeřadila na jinou školu. Nevycházel se spolužáky, což uváděl jako důvod, ale já to házela za hlavu. Jednou se Zbyněk nevrátil ze školy, nepřišel ani večer. Nebral mi telefon a já začala být zoufalá. Když jsem se mu konečně dovolala, oznámil mi, že je ve vlaku na cestě k mojí sestře, jeho tetě, která bydlí 200 kilometrů od nás. Na otázku, co ho to napadlo, se rozplakal s tím, že už do školy nechce, že se nesnese s dětma, že je to pro něj neúnosná situace. Řekla jsem mu, že takhle se věci neřeší, aby se okamžitě vrátil....

Umět být sám sebou, umět odmítnout a umět sebe, nebo něco prosazovat, se musíme naučit. Učitel může toto učení navozovat tím, že:

- je vzorem ve svém jednání. Jedná s rozvahou, vždy tak, že pevně a jasně vyjadřuje žádoucí postoje a hodnoty.
- svým jednáním aktivně prosazuje to, co hlásá.
- vnímá dítě jako partnera. Přiznává mu v jednání stejná práva, dává mu najevo respekt zachováváním pravidel slušného chování vůči němu.
- naslouchá dítěti, věnuje pozornost a váhu jeho volání o pomoc vyjádřenou konkrétním způsobem jednání dítěte.
- v případě nežádoucího, neadekvátního, nevhodného jednání dítěte předkládá jiné strategie jednání, ne, že pouze trestá, či kritizuje.

V příloze 6 uvádím možná řešení dvou autentických situací. Tato řešení ilustrují, jak je možné učit děti jednat, učit je přebírat zodpovědnost za své chování a jednání.

3. JEDNÁNÍ V SITUACÍCH HODNOCENÍ

Dosud jsme se – v této části – zabývali převážně jednáním v souvislosti s výchovnou problematikou; v centru pozornosti byly mezilidské vztahy, kázeňské problémy apod. Tato témata se mohou dostat do popředí do té míry, že jim učitel musí na nějakou dobu věnovat prioritní pozornost.

Doménou jednání je a musí být ale zejména výuka, učitelovo vyučování a žákovo učení se. Žádoucí je, aby učení se žáků se stalo jednáním, se všemi znaky, které k tomu patří (viz výše). Žáci se tedy učí učení ve smyslu jednání – učení, jehož jsou aktivními subjekty, které také – byť v různé míře - sami autoregulují. Tento cíl musí mít učitel na mysli, i pokud jde o děti na počátku školní docházky.

3.1. Hodnocení

Důležitým, mnohdy dokonce hlavním činitelem rozvíjení učení se jako jednání je hodnocení, které

- ovlivňuje motivaci k učení (a vůbec poznávání, vzdělávání), ale také organizaci, a průběh učební činnosti.
- Ovlivňuje významně vztah žáka ke škole a učiteli, jeho vlastní sebepečení (učební sebedůvěru, sebevědomí). V optimálním případě navozuje hrdost, že „jsem kompetentní“; v negativním případě je tomu právě naopak.
- Působí na emoce žáků, na jejich celkové psychické rozpoložení. Emocí, vyvolaných hodnocením, je celá řada. Viz například pocity úspěchu, vítězství, radosti, zadostiučinění, úlevy; či naopak pocity neúspěchu, selhání, zklamání; případně pocity vlastní ubohosti, směšnosti, vyvolané reakcemi spolužáků. Častá je obava z reakce rodičů, přecházející ve strach jít domů, přiznat co se přihodilo. Ven vztahu k učiteli jsou časté pocity nespravedlnosti a zklamání. (Viz Stuchlíková a kol., 2002)

V úhrnu to znamená, že hodnocení se podílí velmi výrazně na výkonu žáků – tedy nejen výkon konstatuje, ale tím, jak to dělá, i ovlivňuje do budoucna. Školní hodnocení je činitelem, který může žákovi pomoci – podpořit ho v dalším vzdělávání, dodat mu sílu v momentě neúspěchu, či selhání, dodat mu sebedůvěru a odvahu. Může mu ale také ublížit –

vzít mu chuť do další práce, odradit ho od snahy učit se a poznávat, podrýt jeho sebevědomí, probudit v něm pocit neschopnosti a bezmoci, pocit osobního selhání, bez vyhlídek na nápravu.

Při hodnocení vstupuje do hry – kromě již zmíněných faktorů emocionálních – i celá řada racionálních aspektů. Také těch by si měl být učitel vědom. A nejen to, měl by vést k jejich uvědomování i žáky. Racionálními momenty máme na mysli schopnost porovnat výkony své s výkony spolužáků, své výkony předchozí s aktuálními; vyvozovat uvážlivé závěry pro následné učení, aby s oporou o získané zkušenosti proběhlo co nejlépe apod.

Hodnocení může významně ovlivnit žákovo rodinné zázemí – děti se bojí zklamání a výčitek rodičů a mnohdy ne neprávem. Anebo naopak výkony jsou příležitostí „stoupnout u nich v ceně, vyznamenat se, vysloužit si obdiv“.

Toto vše má učitel brát v potaz. Konkrétně to znamená projektovat hodnocení tak, aby vyznělo v souladu s uvedenými body pozitivně. Je to jedním z vysoce náročných úkolů, vyžadujících vysokou míru učitelovy profesionality.

3.1.1 K funkcím hodnocení

Za hlavní funkce hodnocení jsou považovány funkce informační, diagnostická, intervenční či formativní. (Slavík, 1999)

Jádrem informační funkce hodnocení je poskytování zpětné vazby (viz Mareš, Křivohlavý 1995). Zpětnou vazbu chápeme jako informaci určenou žákovi, který se díky ní dovídá, jak proces jeho učení proběhl, jakých výsledků dosáhl. Zpětná vazba se ale také dotýká rodičů, kteří chtějí a potřebují vědět, jak si jejich dítě ve škole počíná, aby mu mohli pomáhat. Učitel si ale mnohdy nemůže být jist, že rodiče budou s jeho informacemi o učebních úspěších a nedostacích dítěte pracovat adekvátně. Z toho plyne, že informace by měly provázet interpretace, orientující rodiče jak správně to, co se dovídají, využít.

A konečně, učitel sám se z hodnocení dovídá nejen o žakově učení a výkonu, ale také o efektivitě svého vlastního vyučování. Kompetentní učitel si vždy klade otázku, jaký podíl na průběhu učení a výsledném výkonu má žák – svou pílí, schopnostmi, postoji apod.; jaký podíl má on sám – tím jak vyučoval; a co je třeba připsat na vrub rodinného zázemí. A i když má výkon nezpochybnitelnou objektivní stránku, je prostě takový jaký je a ne jiný, je třeba při

vyvozování důsledků přihlížet ke všem těmto třem činitelům, aby se žákovi dostalo, na základě jejich reflexe, co nejvíce adresné opory do další etapy výuky. Proto, má-li mít hodnocení co nejvyšší pedagogickou hodnotu, nemá zůstat jen při konstatování výkonu, ale výkon má učitel reflektovat v kontextu zmíněných činitelů. Hodnocení má vyústit v podporu (stimulaci, orientaci) žakových šancí, v budoucnu uspět lépe (či stejně dobře).

Pro práci s hodnocením na počátku školní docházky toto platí obzvlášť naléhavě. Zde především by mělo zahrnovat:

- Pozitivní moment: A to jako pochvalu, je-li výkon dobrý, případně vynikající, anebo jako vyhlídku na úspěch, podepřenou ujasněním toho, co je třeba nadále dělat, aby nedostatky se již neobjevovaly. Pozitivní moment má vést k uklidnění, navození pohody a soustředění na práci.
- Jasně, dítěti dobře srozumitelné návody, jak nadále postupovat, aby zlepšení bylo v dosahu. Žák díky nim neztrácí motivaci, ale naopak, má chuť i sílu úkolem se znovu zabývat.
- Stanovení dílčích cílů, které jsou v dohledné době dosažitelné, čímž je udržován patřičný učební elán.
- Seznámení s kritérii, podle kterých učitel hodnotí. Ta by měla být žákovi prezentována ve zcela názorné, konkrétní podobě. Měl být seznámen s tím, jak vypadá výkon ohodnocený jedničkou, respektive správný výkon (správné řešení), případně v čem jeho výkon tomuto kritériu neodpovídá a jaké konkrétní kroky k němu vedou.

Ač jde o věc, která se může zdát banální, následující příklad ukazuje, že děti na počátku školní docházky musí být k jednoduchému náhledu na svůj výkon dovedeny, musí se naučit překonat zaujatost sebou samými:

Když jsem se Amálky zeptala, proč dostala dvojku, odpověděla: „To právě nechápu, měla jsem to úplně bez chyby a tak hezky napsaný a ona mi dala dvojku. To je nespravedlivý!“ V sešitě však měla spousty chyb. Pak jsem ale viděla sešity Amálčinych spolužaček a ty měly úkol bez chyb. Proč nedostala jedničku, pochopila, vlastně, až když jsem to s ní probrala.

Je vidět, že učitelka v tomto případě nepracovala s hodnocením ve výše uvedeném významu, nevyužila pedagogického potenciálu situace. A to bohužel není až tak výjimečným jevem. Plyne z toho nezbytnost, aby učitel čas od času znovu svým žákům vysvětloval, v čem je správný výkon a v čem jsou odchylky od něho. V žácích nesmí vznikat trpkost z nespravedlnosti či dojem, že hodnocení (případně známkování) je rozmarem paní učitelky, výrazem její náklonnosti apod.

Učitel průběžně pozoruje a posuzuje žáka; shromažďuje informace o průběhu jeho učení; analyzuje povahu a příčiny chyb (nedostatků), i to, jak je žák prožívá; poznává charakteristické rysy jeho osobnosti; seznamuje se s jeho postavením ve třídě apod. To vše představuje komplexně pojatou diagnostickou činnost, ústící v projektování postupů, které jsou pro daného žáka přiměřené, které jsou vůči němu adresné. A projektování takových postupů přechází v intervenci do procesu žákova učení, prováděnou tak, aby sami žáci pociťovali zvýšenou míru zodpovědnosti za své učení a jeho výsledky. Výsledným cíle takové intervence je učení jako jednání (viz výše), související úzce s utvářením osobnosti.

3.1.2 Individuální, sociálně vztahová a kriteriální norma hodnocení

Na učení žáků a výsledný výkon může mít značný vliv, volí-li učitel individuální, sociální nebo kriteriální vztahové normy. V případě, že učitel hodnotí stávající výkon ve vztahu k žakovým výkonům předchozím, užívá individuální vztahovou normu; důležité je zde tedy uplatňování zřetele k učební historii dítěte. V případě, kdy hodnotí učitel výkon dítěte ve vztahu k výkonům ostatních dětí ve třídě, užívá sociální vztahovou normu; výkony jednotlivých žáků učitel porovnává a konkrétní dítě tak vychází jako „lepší“ nebo „horší“ než jiný žák, než je průměr apod. Kriteriální norma spočívá v posuzování výkonu žáka ve vztahu k nějakému kritériu. Hodnotíme-li žáka na základě sociální vztahové normy, víme, kdo je průměrný a nadprůměrný, ale už nevíme, zda žák zvládl kritérium nebo jestli se zlepšil. Hodnotíme-li žáka na základě individuální vztahové normy, víme o kolik se žák zlepšil a zhoršil, ale i žák, který se hodně zlepšil, může přesto být poslední ve třídě a nemusí zvládnout kritérium.

Volba vztahové normy sehrává zásadní roli zejména u slabších žáků. Užití individuální vztahové normy umožní dítěti zažít úspěch. Jako výrazný úspěch mohou slabší žáci vnímat i mírné zlepšení, je-li srovnáván aktuální výkon s výkony předcházejícími.

Sociální vztahová norma poskytuje uspokojení výkonově orientovaným žákům, zaměřeným na soutěžení.

Obojí má svá pozitiva, ale i svá rizika. Učitel by měl používat obě normy tak, aby žáka podporoval v jeho vzdělávacím úsilí, rozvíjel jeho učební jednání.

K úskalím a rizikům aplikování sociálně vztahové normy

U sociálně vztahové normy je hlavním důkazem zlepšující se úroveň výkonu určitého žáka to, že předstihl jiného žáka, za kterým dosud zaostával. To je ovšem – z hlediska rozvíjející výuky, respektive humanisticky orientované pedagogiky, na pováženou. Rozdíly ve výkonech žáků, to znamená jejich výkonové pořadí, se totiž poměrně záhy stabilizuje. A výraznější změny mají zpravidla dva důvody. První spočívá v dočasné indispozici žáka, který se zhoršuje; a není na místě vyvozovat z toho přehnané závěry; důležitá je trpělivá, vcítivá pomoc. Druhý důvod je vážnější: Aby docházelo ke zlepšování pozice ve výkonnostním pořadí, musí děti v posledku vyvinout soutěživé úsilí – za každou cenu někoho předstihnout. A to je jednak zátěžové; takto ambiciózní dítě je pod neustálým tlakem. A tento tlak se přenáší na spolužáky, kterým hrozí, že budou předstíženi, což značně ovlivňuje sociální klima ve třídě. A za druhé, což s tím souvisí, stupňuje se soutěživost na úkor kooperace. Posilovat takový trend na začátku školní docházky je výchovně nevhodné. Zejména na něj doplácí děti, takto opakovaně utvrzované v tom, že jsou slabší, nebo dokonce nejslabší ve třídě. Děti se zde mají právě naopak vcítovat do atmosféry sounáležitosti, solidarity, vzájemné opory; a mají se především učit, jak spolupracovat ke zdatu jednoho každého a všech dohromady. Soutěž nemusí být zcela vyloučena, ale nemá zde hrát prim.

K úskalím a rizikům individuální normy

Učitel, který výrazně pozitivně hodnotí slabšího žáka za dílčí zlepšení, ale nechá bez povšimnutí zlepšení nadaného žáka, protože je důvodné očekávat výkon ještě lepší, může v tom druhém navodit zklamání, či dokonce pocit křivdy; a v tom prvním zase nadnesené sebeuspokojení. Toto nebezpečí je zvláště patrné, když se uvedené sklony učitele promítnou do známek.

Výrazně toto riziko vyznívá z následující výpovědi učitelky, stavící se s výhradami k nekritickému aplikování individuální normy:

Žák, který má potíže s rozpoznáváním tvarově podobných písmenek, může na počátku školní docházky dostat 1 za to, že v tomto rozlišení o něco pokročil. Ale jeho soused, který zadržává a dělá chyby při plynulém čtení, jedničku nedostane. Je to spravedlivé, motivující?

Z vyprávění jiné učitelky s podobnými výhradami:

V jedné základní škole učitelé důsledně známkovali podle individuální vztahové normy. Vyvrcholilo to tím, že jedna dívka, která díky individuální vztahové normě prospívala až do páté třídy se samými jedničkami, protože učitelé neustále viděli její snahu a zlepšování, se na víceleté gymnázium dostala bez přijímacích zkoušek. Podle mého, byla ta holka tak na trojky. Když to porovná s dětmi, které dostávají v běžné škole jedničky. Na gymnáziu byla taky hodnocena z několika předmětů jen dostatečně; do hry vstoupilo běžné hodnocení, jak je na gymnáziu běžné. na které však ona nebyla vůbec připravená. Ani ona, ani rodiče. Při vyšetření v pedagogicko psychologické poradně bylo zjištěno, že se jedná o slabě průměrnou žákyni, která by při porovnávání s ostatními dětmi dosahovala vesměs jen trojky, ne-li čtyřky. Normální přístup učitele na základní škole by jak holce, tak jejím rodičům ušetřil zklamání. Rodiče by jistě korigovali plán s gymnáziem.

Uvedené příklady jsou ovšem spíše extrémním vyjádřením rizik, která mohou v té či oné míře s individuální normou souviset. Přesto je třeba jí dávat před strohou aplikací normy srovnávací přednost – na počátku školní docházky rozhodně. Ale, nutno dodat, s patřičnou obezřetností. Jinými slovy, učitelé musí mít jasnou představu, kdy a jak používat individuální vztahovou normu, kdy a jak používat vztahovou normu sociální. Toto rozhodnutí by mělo brát v úvahu aktuální kontext, i důsledky pro utváření žákova učebního jednání. V každém případě si musí být učitel vědom, že hodnocení je jedním z nejvýznamnějších činitelů, ovlivňujících žákovu motivaci, výkon, sebevědomí, prožívání školy a postoj k ní. Svými důsledky ovlivňuje i soužití dětí ve třídě a rodičovský vztah k dítěti, učiteli, škole.

3.2. Sebehodnocení a sebereflexe žáků

Zapojováním žáků do procesů hodnocení ve škole jim pomáháme rozvíjet schopnosti hodnotit sebe sama. Schopnost kvalitního sebehodnocení by si měli žáci odnášet ze školy jako jedno z nejdůležitějších vybavení pro život. Vytváření prostoru pro hodnotící a sebehodnotící dovednosti žáků by měl učitel realizovat již od prvních let školní docházky (Kolář, Šikulová, 2005). Hodnocení vlastního výkonu umožňuje žákovi regulovat svou další činnost, což

ovlivňuje proces jeho dalšího učení. Umění sebehodnocení se je odrazovým můstkem k realistické sebereflexi, která je významná pro úspěšné vypořádání se s životními těžkostmi a neúspěchy, sehrává pozitivní roli v rozvoji resilience.

Sebehodnocení a hodnocení jsou v úzkém vztahu. Schopnost objektivního sebehodnocení se vyvíjí právě v souvislosti s hodnocením učitelem. U hodnocení i sebehodnocení je důležitý prostor pro vyjádření a diskusi mezi žáky a učitelem, v první třídě pak ještě mezi učitelem a rodiči, rodiči a dětmi. Umět objektivně hodnotit své výkony, odhadovat svoje schopnosti, je nutná podmínka autoregulovaného učení, což je vzhledem k celoživotnímu učení žádoucí.

Učit děti hodnotit vlastní výkony znamená stanovit kritéria, nabízet formulace, otázky, učit identifikovat chyby a dále s nimi pracovat. Je důležité, aby žák byl vždy schopen pojmenovat pozitiva i negativa svého výkonu, aby sebehodnocení bylo adekvátní podanému výkonu. Dítě bez zkušenosti se sebehodnocením se často hodnotí přehnaně kriticky, ale v pozadí je touha slyšet pochvalu nebo se naopak hodnotí přehnaně pozitivně. Zde by měl učitel vhodným způsobem otázkami, rozhovorem, dovést dítě ke korekci sebehodnocení, ke shodě mezi hodnocením a sebehodnocením.

Když je hodnocení učitele a sebehodnocení žáka ve vzájemné shodě, jsou nastoleny optimální podmínky pro budování vztahu důvěry mezi žákem a učitelem, dítě vnímá učitele jako průvodce na cestě za poznáním, nikoli jako obávaného kontrolora. Objektivní hodnocení tak hraje pozitivní roli ve vzdělávání dítěte – co do jeho motivace, ale i seberozvoje. V sebehodnocení žáka by se mělo odrážet, k čemu svůj výkon vztahuje, zda k předchozímu výkonu či k výkonu ostatních, zda je se svým výkonem spokojen či ne a proč. Měl by se umět i chtít vyjádřit ke své motivaci a svému postoji, tedy nejen k výkonu, ale i k práci při jeho dosahování.

Smyslem učení sebehodnocení je podporovat samostatnost a nezávislost žáka. Sebehodnocení dává větší šanci pro rozvoj autodeterminace, autoregulovaného učení, což vede k autonomii žáka. Sebehodnotící kompetence je důležitá pro plný život. Schopnost sebereflexe má dopad na všechny stránky našeho života (intrapersonální, interpersonální, pracovní, apod.), předpokládá určitý přesah vlastní osobnosti, což je v mladším věku činnost nesmírně náročná, ale žádoucí. Stručně vyjádřeno: Sebehodnocení je kompetence, dovednost, které je třeba se učit.

3.3. Některé specifické situace hodnocení na počátku školní docházky

V první třídě se musí dítě naučit chápat hodnocení jako výzvu, radu, jako informaci, ne jako pouhé konstatování stavu. To považujeme za naprosto zásadní pro jeho další vzdělávací kariéru. Je na učitelích, jak se mu toto podaří děti naučit, jak naučí vnímat hodnocení jeho rodiče. Důležité při tom je brát v úvahu, jak je dítě zahajující školní docházku na školní hodnocení připraveno:

- Doposud se nesešlo s hodnocením známkou.
- Chce vyhovět očekávání učitele a rodičů
- Náležitý výkon s následnou pochvalou mu dodává klid a jistotu, upevňuje důležitý pocit bezpečí, díky kterému se mu práce daří, může se soustředit, protože se nebojí.
- Se svým výkonem je většinou spokojeno (dává do toho vše, pracuje na 100% ...) a očekává jedničku. Pouze jedničku chápe jako úspěch.
- Je si vědomo odlišností ve svých výkonech a výkonech ostatních, není však schopno kriticky posuzovat svoji práci vzhledem k práci ostatních.
- Jiná známka než jednička, označení chyby, srovnání s výkonem ostatních, je u dítěte provázeno negativními emocemi a prožitky. Není-li k tomu vedeno, nechápe takové hodnocení jako objektivní informaci, ale vnímá ho jako kritiku své osoby, jako ohrožení vztahu s učitelem (nemá mě ráda, kdyby měla, dala by mi jedničku, neříkala by mi, že nemám škrkat).
- První třída je provázena velice intenzivním zájmem o hodnocení ze strany dětí, rodičů a okolí.
- V první třídě dostane dítě poprvé dvojku, což je mnohdy pro ně a jeho rodiče zlomová událost ve vztahu ke škole.

Moment první dvojky

Jak jsem již výše uvedla, děti na počátku školní docházky vesměs pracují s plným zaujetím. Proto také může být pro ně první dvojka šokující událostí. A nejen pro ně, ale i pro většinu rodičů. Zvláště těch, kteří pro úspěch svého dítěte dělají v rámci domácí přípravy

maximum. Dvojka je v tomto případě, kdy je domácí příprava skutečně precizní, chápána tak, že jednička je mimo rámec možností dítěte. Dítě samo si vysvětluje dvojku jako vztah učitele k sobě (nemá mě ráda), nevidí možnost zlepšení, protože pracovalo, jak nejlépe umělo. Rodiče obviňují z neúspěchu buď učitele, dítě nebo sami sebe. První dvojka je možným důvodem ztráty zájmu o školu, ztráty motivace k učení, narušení vztahu mezi učitelem a žákem, učitelem a rodiči. Výmluvná je v tomto směru výpověď jedné matky:

... kdyby věděla, kolik času denně věnujeme tomu, aby se to naučil, možná by mu tu dvojku nedala...nemusela mu dávat hned dvojku, prořval doma půl odpoledne, ... já už fakt nevím, co víc s ní můžu dělat..... mě ta škola fakt štve, úplně mi to včera zkazilo den, ... myslíš, že jí dochází, jak je zklamanej?

Z výpovědi je patrné, že mnozí rodiče vnímají tento moment jako zásadní. Jedná se o situaci, kde vítězí emoční složka nad složkou racionální. Je známou skutečností, že známky jsou ve vzdělávání dítěte přeceňovány, že dokonce mohou odvádět pozornost od vzdělávacího pokroku. Aby tomu bylo jinak, musí učitel komunikovat s rodiči, přizvat je ke spolupráci na vzdělávání dětí, dávat jim najevo rovnocenné partnerství, obracet jejich pozornost na rozvoj kompetencí dítěte, učit je vnímat známku jako zpětnovazebnou informaci o probíhajícím procesu učení, vzdělávání. Rodiče by měli být systematicky vedeni učitelem tak, aby byli schopni poskytnout dítěti emoční oporu a pomohli mu postavit se k situaci „neúspěchu“ racionálně, vyvodit z ní závěry a postupy pro další učení. Je nanejvýš žádoucí, aby rodiče vnímali hodnocení tak, jak bylo naznačeno v předchozím textu. To znamená, aby je nebrali jenom jako informaci o výkonu, ale také – a ruku v ruce s tím – jako podnět pro práci s dítětem; pro hledání způsobů, co dělat aby zlepšení bylo reálné.

První dvojka je moment, kdy si rodiče poprvé jasně uvědomí, že školní docházka jejich dítěte nebude přímá cesta k vysokoškolskému diplomu, lemovaná úspěchy, tedy jedničkami, ale že přijdou i momenty jiné, se kterými se budou muset vyrovnat. Stejně tak může vnímat dvojku i samo dítě. Aby se dokázalo přes tento moment přenést, aby neztratilo chuť do školní práce, do učení, potřebuje být od prvních dnů školy seznamováno se skutečností, že k učení patří něco neumět, dělat chyby a dostávat i jiné známky než jedničky. A hlavně: že k učení patří – s oporou o učitele a rodiče – ujasňovat si, jak si nadále s uloženými úkoly lépe poradit.

Podvědomé oddalování momentu první dvojky řadou učitelů není efektivní, protože všichni učitelé vědí, že tento moment musí nastat. V případě, že učitel od počátku povede děti

i rodiče k žádoucímu chápání známek, ztrácí na významu nejen moment první dvojky, ale i negativní emoce provázející hodnocení.

- Důležité je, aby učitel od počátku vedl dítě i rodiče k chápání hodnocení jako zpětnovazebné informace o procesu učení.
- Důležité je, aby učitel dětem i rodičům vysvětloval, jak se vyrovnat s hodnocením horším než 1, jak následně jednat. Znamka je informace, chyby jsou s učením neodmyslitelně spjaté, horší známa než jednička je výzva k sebrání sil, změně strategie, apod.
- Důležité je budovat potřebu ptát se: „Proč mám 2 a nemám 1?“, „Kde jsem udělal chybu?“, „Proč je Alenka lepší?“ Co mohu udělat pro to, abych dostal jedničku?
- Důležité je poskytovat odpovědi dítěti i rodičům.

Hodnocení tvoří jednu z nezákladnějších forem komunikace mezi učitelem, žáky a rodiči žáků. Obsahem této komunikace by však neměla být pouze známka, ale i podstatné informace nutné k pochopení za co byla udělena, v čem byla chyba, jak může žák tuto známku zlepšit, jak dále v učení postupovat, jaké dílčí cíle si žák může v procesu učení klást.

4. AUTOREGULOVANÉ UČENÍ

Jako jeden z klíčových znaků učení jakožto jednání, byla v úvodu této části práce uvedena autoregulace. K autoregulovanému jednání dospívá dítě postupně; první náznaky můžeme vysledovat poměrně záhy a je třeba věnovat jim od počátku pozornost. Důležité je období, kdy dítě přejímá pohled referenčních osob (jmenovitě matky, otce) na svou osobu a chování; učí se dívat na sebe sama jejich očima a podle toho se zařizovat – určité tendence si odpírat a jiné naopak stavět do popředí.

Také jedním z úkolů školy je vést žáka tak, aby byl připraven převzít svůj rozvoj do vlastních rukou. Působení na žáka nesmí zůstat jen vnějším úkolem pro učitele, nýbrž žák by ho měl postupně přetvářet v projekt vlastního seberozvoje. (Helus 1982). Tím se dostáváme k tématu autoregulovaného učení.

Schopnost autoregulace, rozvíjená od samého počátku školní docházky, se obzvláště naléhavě aktualizuje v pozdějších fázích života, je nezbytnou podmínkou úspěšného celoživotního vzdělávání. Připomíná se nám zde autodeterminační teorie Deciho a Ryana (viz Mareš, Man, Prokešová, 1996). Za autodeterminované je považováno takové motivované chování, které je pro člověka přirozené, které je v souladu s jeho přesvědčením. Autodeterminované jednání předpokládá možnost osobní volby, rozhodování, zda činnost udělám nebo ne. Proti tomu řízené, kontrolované jednání je takové, které je vykonáváno pod vnějším tlakem, z donucení, na základě interpersonálních kontaktů. Příčina autodeterminovaného jednání je jedincem pocíťována jako vnitřní, vyvěrající z jeho „já“. Oproti tomu příčina toliko z vnějšku řízeného jednání je chápána jako nátlak, podrobení cizí moci. řízeného, kontrolovaného jednání jako vnější.

Vnější motivace ovšem nemusí a nemá být vždy jen nežádoucí; nemusí být nutně v protikladu k motivaci vnitřní a ve škole sehrává důležitou roli. Výše uvedení autoři předkládají čtyři typy vnější motivace: externí, introjektovanou, identifikovanou a integrovanou. Tyto typy se liší jednak obsahem, jednak rozsahem toho, jak je zvnitřňována původně vnější regulace. Jedinec přechází od vnější regulace svého učení, k regulaci introjektované, a dále pak identifikované a posléze integrované. Při tom:

(a) Vnější regulace se vyznačuje jednáním, jehož impulzem je jiná osoba, která nabízí odměnu, nebo budí strach z potrestání. Není zde prostor pro autodeterminaci, hlavním motivačním zdrojem je zde vnější závislost.

(b) Introjektovaná (vynucená) regulace nastupuje tehdy, když člověk pověřený úkolem jej sice plní, ale vnitřně neakceptuje. Tato regulace předpokládá přijetí určitých pravidel chování nebo požadavků na výkon. Vnějškové přijetí provází příslib odměny, za odmítnutí hrozí sankce.

(c) Identifikovaná regulace se vyznačuje tím, že se člověk ztotožňuje s hodnotami žádaného chování a sám akceptuje regulaci. Zde je již patrný prostor pro autodeterminaci, autonomii.

(d) Integrovaná regulace již plně odpovídá jedincovu „já“, v jeho jednání se plně projevují preference a hodnoty, které uznává. Tento typ regulace vede k plné autodeterminaci jedince.

Závěry, plynoucí z výzkumů uvedených autorů:

- Žáci, kteří jsou vnitřně motivováni pro práci ve škole a mají rozvinutější autonomní regulační postupy, budou hlouběji a kvalitněji zpracovávat informace, prokazovat vyšší úroveň porozumění pojmům v učivu, budou se více a snadněji angažovat ve školní práci, budou ve škole spokojenější a studijně úspěšnější, budou volit delší a náročnější vzdělávací dráhu a s velkou pravděpodobností studium dokončí.
- V prostředí, které dlouhodobě neumožňuje uspokojování potřeb kompetentnosti, sounáležitosti a autonomie, dochází ke snižování motivace, zhoršení kvality výkonu, zpomalování přirozených vývojových procesů.
- Kladná zpětná vazba zvyšuje vnitřní motivaci, protože člověku je potvrzeno, že je kompetentní. Záporná zpětná vazba obvykle vnitřní motivaci snižuje – žák ji vnímá jako doklad snižování jeho kompetentnosti.
- Děti rodičů a žáci učitelů, kteří mají v dospělých příklad angažovanosti a podpory autonomie, jsou vnitřně motivovanější a vykazují vyšší míru autodeterminace.
- Má-li hodnocení známkou podobu jednoznačného soudu (tedy je interpretačně chudé), obvykle snižuje vnitřní motivaci, oslabuje reflexi nad souvislostmi vlastní práce.
- Většina standardně používaných pedagogických postupů vede u žáků spíše k pocitu neustálé vnější kontroly a komplikuje jim autoregulaci. Interpersonální styl, založený na rozvinuté komunikaci, ovlivňuje pozitivně způsoby i průběh zvládnání úkolu. Oproti tomu nátlakový styl vede ke snižování vnitřní motivace, a to i když následuje kladná zpětná vazba. Nenátlakový, nemanipulativní styl zadávání úkolů zachovává vnitřní motivaci na stejné úrovni nebo ji mírně zvyšuje.
- Ve třídách učitelů, kteří podporují žákovskou autonomii, žáci sami sebe vnímali jako kompetentnější, s vyšším sebepojetím a vykazovali vyšší úroveň vnitřní motivace. Tam, kde učitelé preferovali odtažitou kontrolu, byly výsledky opačné.

V podobném směru vyznívají i výzkumy, prezentované ve studii J. Mareše, F. Mana a L. Prokešové (1996, s. 12-13). Rodiče, podporující autonomii a osobní angažovanost svých dětí, dosáhli u nich vyšší míry vnitřní motivace, děti byly samostatnější, dokázaly řídit samy sebe. Mezi prostředky podporující vyšší úroveň autodeterminace podle těchto autorů patří:

- poskytovat možnost výběru,
- snižovat kontrolu a vnější řízení,
- projevovat dítěti uznání,
- umožnit žákům, aby jim byly dostupné informace důležité pro jejich rozhodování a řešení úkolů.

Jiný pohled předkládají autoři Rheinberg, Man, Mareš (2001). Rozlišují motivaci v užším a širším pojetí. Širší pojetí chápou jako učení, které se děje, aniž má žák jasnou vizi cílového stavu, bez jasného záměru. Učitelé podněcují žáky k žádoucím aktivitám, aniž jim sdělí pravý účel prováděných činností – získání určitých kompetencí. U takovéto motivace je kladen důraz na to, aby učení bylo hravé, zábavné, aby u něj panovala příjemná atmosféra. Nárůst učení se objevuje nepozorovaně, jakoby mimochodem. Má podobu „vedlejšího produktu“, nikoli cíle, který je třeba plnit.

Užší pojetí motivace k učení potom tito autoři chápou jako připravenost jedince provádět určité osobní aktivity, protože si od nich slibuje nárůst učení. Žákovo učení je v tomto případě řízeno vidinou cílového stavu. Cíl řídí žákovo jednání, „žák chce získat vhled do problému, chce lépe porozumět učivu, vidět souvislosti, a proto je určitým způsobem aktivní.“ (Rheinberg, Man, Mareš 2001, s. 156). Tento typ učení bývá označován jako autoregulované učení.

Můžeme uvažovat, že autoregulované učení se u dětí objevuje již před zahájením školní docházky. Jako příklad uveďme učení čtení. Vidina cílového stavu budu umět číst, přečtu něco dětem v mateřské školce, má značnou motivační sílu. Již před zahájením školní docházky většina dětí sama vyvíjí úsilí naučit se písmena, naučit se číst. K tomuto jednání nejsou převážně nuceny žádnými vnějšími pobídkami, incentive, jedná se o vnitřní motivaci, autoregulované učení. Vidina cílového stavu iniciuje žákovo jednání, usilování o nárůst vědomostí a kompetencí.

UČIT SE ŽÍT SPOLU

Učit se žít spolu s ostatními – tedy sounáležet, znamená v neposlední řadě spolupracovat, chovat se jeden k druhému s vstřícností; podílet se na životě pospolitosti, do které přináležím, výhledově pak najít své místo ve společnosti, realizovat zde své uplatnění.

V předchozích kapitolách bylo téma sounáležitosti probíráno převážně jako činitel, napomáhající úspěšnému poznávání a učebnímu jednání. Sounáležitost byla chápána převážně jako činitel opory dětí v jejich úsilí být dobrými žáky. Zde se na sounáležitost zaměříme jako na hodnotu samu o sobě, jako na jeden z cílů, o které má jít v rovnocenné míře s ostatními výukovými cíli školy.

To, že učitel vnímá na počátku školní docházky vztahy mezi dětmi ve třídě jako jeden z klíčových momentů svého působení, rovnocenný vyučování jednotlivým předmětům, je východiskem pro učení se být spolu. Učitel projektuje konkrétní situace, v nichž si děti uvědomují svou zodpovědnost za dobré, zdravé vzájemné vztahy, i svou schopnost a povinnost takové vztahy spoluvytvářet. Mnoho poznatků a informací, na kterých škola staví, si dnešní děti dokážou vyhledat na internetu. Ale vztahům se tímto způsobem naučit nelze - je jim třeba věnovat konkrétní péči v konkrétních situacích a počátek školní docházky je v tomto směru obdobím zvláště citlivým. Právě zde může a má mít svůj počátek vzájemná empatie, respekt a úcta k druhým, vzájemné obohacující porozumění pro individuální zvláštnosti, tolerance k odlišnostem kulturním, etnickým, náboženským. (Viz Spilková, 2005.)

V „Rámcovém vzdělávacím programu“ se v této souvislosti hovoří o **kompetenci sociální a personální**. To znamená, že na konci základního vzdělávání žák

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce;
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

(Viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005, s. 8.)

Nedocenění významu mezilidských vztahů a žákovské pospolitost se projevuje tím, že učitelé často přesouvají péči o tuto oblast na rodinu. Ta však nemůže vybavit dítě na život ve škole plně, se vším všudy. Rodina těžko odhadne, do jakých situací se dítě ve škole dostává, jak se s nimi vypořádá. Korektivem má být osobnostně rozvíjející pojetí výuky, o které se zde opírám. Podstatné je, že učitel vnímá vztahy ve třídě a péči o ně jako klíčový moment svého působení, rovnocenný vyučování jednotlivým předmětům. Předpokládá to ale jeho schopnost všimnout si a zabývat se konkrétními situacemi, vést děti k zodpovědnosti za své vztahy. Kompetentní, reflektující učitel vyvozuje závěry z toho, zdravé vztahy nevznikají samovolně, vyžadují aktivitu aktérů, která má určitý konkrétní směr a cíl. Schopnost navazovat a udržovat zdravé vztahy je předpokladem plnohodnotného života nejen ve škole.

Kompetentní učitel si je vědom nedocenitelného významu pozitivních vzájemných vztahů mezi dětmi. Věnuje proto péči utváření těchto vztahů, kultivaci a jejich posilování. Klade si otázky, co je příčinou toho, že někdo ubližuje, že se mezi dětmi objevují skryté i zjevné formy agresivity, zraňování apod. Příčina zpravidla není jediná – působí komplex souvislostí. Mezi ně patří:

- Disharmické rodinné soužití, kdy dítě činí zkušenosti se silovým vymáháním svých uspokojení, vlichocováním se jednomu z rodičů tak, aby v koalici s ním se nemuselo podrobit nárokům druhého apod.
- Narušené sourozenecké vztahy: Adler (1994) a jeho následovníci odhalili, že narození sourozence je pro mnohé dítě velice náročnou situací – Adler použil termínu „sesazení z trůnu“ výlučnosti, do popředí se dostává ten mladší. Starší z dětí vzniklou situaci mnohdy těžko zvládá, své negativní emoce vůči mladšímu sourozenci zpravidla potlačuje, ale mimoděčně se negativní afekt projeví. A také je

častým jevem, že se celá problematika promítá do vztahů se spolužáky, kdy se potřeba dominance a výlučnosti znovu nastoluje.

- Navození rané tendence pohybu proti lidem. Dítě vnímá spolužáky jako konkurenty, překážku na cestě k uspokojení. Je proto třeba je eliminovat, odstranit z cesty. V situacích kdy dítě vnímá kamarádství především jako doklad, že mám výlučný vztah, pak ten další jedinec, který by se také mohl či chtěl přidružit, tuto výlučnost vztahu ohrožuje. Je tedy třeba vhodně výchovně zasáhnout.

1. SOUNÁLEŽITOST

1.1. Sounáležitost jako životní hodnota

Hodnotu sounáležitosti výstižným způsobem připomíná Yalom (2006, s. 379-380).

Sounáležitost má podle něho své počátky už v pouhém zájmu jedince o druhého člověka. A to tehdy, když například

- s ním navazuji nesobecký vztah: Nehledám u něho chválu, obdiv, protekci apod., ale zajímá mne jako člověk, který je člověkem podobně, jako jsem jím já. Rozšiřuji tak sebe sama o toho druhého, stejně tak jako on se rozšiřuje o mne.
- svůj zájem o druhého prožívám jako zájem o jeho růst, vývoj, možnosti životního obohacení o dobro, krásu, spravedlnost... Tento zájem ve mně probouzí snahu pomoci mu v důvěře, že i v něm se podobný zájem o mne probouzí.
- zájem o toho druhého je aktivní, navozuje oboustranně vzájemnost. Když se člověk o toho druhého upřímně zajímá, třeba tím jak mu naslouchá, jak jej oslovuje, jak se na něj dívá, jak se ptá a odpovídá, dostává se mu zájmu i z jeho strany.
- Vzájemností, oboustranností zájmu se člověk mění, obohacuje, vyvíjí. Zmírňuje se tíže osamělosti, bezradnosti, úzkosti apod.

Této pozici je blízké i stanovisko Rogersovo (1998; viz též Rogers – Freiberg, 1998). Člověk, již od nejtělejšího věku, vyjadřuje potřebu zakořenění v mezilidských vztazích,

prodchnutých duchem empatie a akceptace. Touží vejít ve vzájemnost jako do prostoru, v němž se může svobodně, spontánně projevit, především se svými růstovými, seberealizačními tendencemi. Aby dítě mohlo růstové tendence realizovat, musí být přijímáno, musí mu být dodávána síla a opora.

Samozřejmě, že dítě na počátku školní docházky ještě zdaleka nedokáže vzájemnost a oporu prožívat a poskytovat jako zralá osobnost. Na cestě k takovému rozvinutí, však sehrávají zážitky a zkušenosti z dětství podstatnou roli. První třída je v tomto kontextu bezesporu významným obdobím a významným místem. Dítě se zde dostává do situací, které jsou z vnějšího pohledu celkem banální, ale z jeho pohledu mají značnou váhu, dokonce mohou nabývat preformativního významu. To, jaké zkušenosti zde s ostatními lidmi dítě získá, jak se naučí sounáležet, závisí ve velké míře na učiteli.

Tímto směrem nacházíme inspirující podnět u P. Piřhy (2006, str. 187-189). Tento autor upozorňuje, že zcitlivět dítě pro vztah k druhému člověku předpokládá v neposlední řadě, že dítě porozumí smyslu určitých slov, která běžně používá; že si do hloubky uvědomí jejich význam. V té souvislosti uvádí sedm základních výrazů – například *děkuji*, *prosím*, *promiňte*, *nepotřebujete pomoci*... K tomu v doslovné citaci: „Slovo *děkuji* říká, že pocítuji a vyjadřuji vděčnost... Že si uvědomuji, že co jsem dostal, ať jako dar či jako pomoc, vůbec není samozřejmé... Vděčnost je krásná vlastnost a mohli bychom ji nazvat odpovědí lásky na lásku.“ Nebo: „*Promiňte*, je výraz, který obnovuje pohodu a mír, kdykoliv je naší vinou, ať už vědomě nebo nevědomky, narušen. Je to ošetření ran i jen oděrek, které jsme zapříčinili...“. Nebo výrokem *nepotřebujete pomoc?* „vyjadřujeme snahu druhým ulehčit svízelnou situaci. Už prosté vyslovení těchto slov přináší úlevu, protože je jasné, že nejsme opuštěni, sami. Jde o výraz, za nímž stojí nejen zájem, ale i velká síla lidské solidarity...“

V pojetí rozvíjející výuky (viz výše) je péče o vztahy mezi dětmi, jejich sounáležitost, jedním z hlavních cílů. Jeho realizace vyžaduje specifické kompetence pedagoga, rozvíjené v jeho pregraduální přípravě i v dalším, celoživotním vzdělávání.

1.2. Sounáležitost v kontextu sociálních potřeb jedince

Člověk se rodí do společnosti lidí, mezi lidmi roste a vyvíjí se. Na jedné straně se do vztahů promítají potřeby jedince – ve vztazích hledá jejich uspokojení; zejména se jedná o potřeby sociální. Na straně druhé i samotné vztahy vyvolávají nové sociální potřeby jedince,

jsou sférou důležitých motivačních incentív. Bez mezilidských vztahů nemá šanci stát se člověkem v plném rozsahu významu toho slova (viz téma tzv. antropogenetického významu socializace osobnosti (Helus 2007, str. 73-75). Narušené mezilidské vztahy v dětství a mládí vytvářejí narušenou osobnost.

Dítě se prakticky od narození vyznačuje širokou škálou sociálních potřeb, které se v závislosti na způsobu jejich uspokojování vyvíjí, respektive vývojově transformují. Svými sociálními potřebami se dítě obrací k druhým lidem, své potřeby s nimi komunikuje a v této komunikaci má své počátky i učení se žít spolu, navzájem sounáležet.

Z naznačené široké škály sociálních potřeb zde vyčleníme tři, které sehrávají na počátku školní docházky významnou roli a jsou tudíž i předmětem zájmu odborníků. (K problematice dalších potřeb, významných pro život spolu, viz též 2. část disertace) Zaměříme se na

- potřebu pozitivních vztahů – afiliaci;
- potřebu sociálního vlivu, popřípadě prestiže;
- potřebu nápodoby, respektive identifikace.

1.2.1. Potřeba afiliace / obava z odmítnutí

Hartl – Hartlová (2010, s. 16) definují afiliaci jako „utváření a udržování kladných vztahů, tvorbu citových a sociálních kontaktů s druhými lidmi...“ Lze ji chápat „jako základní potřebu, protože zahrnuje potřebu lásky, přátelství a spolupráce; může být založena též na nutnosti snížit úzkost nebo zbavit se nejistoty...“

Podle Slaměníka (2011, s. 86 a násl.) se potřeba afiliace projevuje v různé míře u každého člověka po celý život. Vztahy prostoupené afiliací dodávají lidem životní smysl, a jejich prožívání přispívá značnou měrou k psychické pohodě, stabilitě osobnosti, příznivému vývoji. Potřeba afiliace se často projevuje jako touha spoluúčastnit se, spolupodílet se na něčem co nás spojuje – dává nám pocit sounáležení. Pomoc při různých pracích, účast na oslavě narozenin, ale také utěšování apod. přináší uspokojení z přítomnosti blízké osoby, ale také ze sdílení prožitků, a konečně i z pozitivní odezvy ze strany druhých osob.

Festinger (1957) k tomu dodává, že uspokojování potřeby afiliace pomáhá jedinci porovnávat se s druhými a skrze toto porovnávání se konec konců i orientovat v sobě

samotném - ujasňuji si v čem a proč jsem horší či lepší. Toto porovnávání je vlídné, nezátěžové, poněvadž afiliační vztahy jsou pozitivní.

Nejsou-li potřeby afiliace dlouhodobě uspokojovány, vznikají pocity osamění (izolace), či vyloučení (exkluze), nebo odmítnutí. V dětství mají tyto pocity extrémně negativní dopady – ústí v trauma, citovou deprivaci, depresi paralyzující aktivitu a vývojové aspirace. Pocity osamění mohou nabývat mučivé podoby a vyústit ve vážné poruchy osobnosti (viz např. Weiss, 1973).

U dětí na počátku školní docházky se afiliace konkretizuje v touze po vřelých spolužákovských vztazích, vjemovém i fyzickém kontaktu, shodě v postojích, vzájemné pomoci, harmonické atmosféře. Hrabal, Man, Pavelková (1989) dokládají, že dítě, u kterého je afiliační potřeba průběžně uspokojována, samo projevuje a nabízí pozitivní vztahy, které také očekává od druhých. Pozitivní odezvy pak afiliační tendence generalizují. Jedinec navozuje pozitivní vztahy i k lidem, které málo zná, či vůbec nezná, kteří se od něho liší apod. Současně předpokládá, že pozitivní vztah bude opětován, často v druhém člověku takový sklon přímo a spontánně navozuje.

Počátek školní docházky je tedy i počátkem nové fáze ve vývoji a uspokojování afiliačních potřeb. Učitel ve většině případů nemusí vznik afiliačních vztahů navozovat (projevují se spontánně), musí ovšem být dětem oporou při jejich kultivaci. A musí také bedlivě sledovat těžkosti a poruchy, které zde běžně vznikají a mohou nabývat nebezpečných podob (viz 4. kapitola).

V případě, že dítě opakovaně strádá neuspokojením své afiliační potřeby, hrozí nebezpečí, že bude fixována obava z odmítnutí jím vytoužených či nabízených vztahů. Počátky nacházíme vesměs v problémech v rodinném soužití (viz níže), nebo ve stylech výchovy, založených na trestání dítěte zavrhováním, odpíráním lásky. Obava z odmítnutí sice zpravidla nesnižuje potřebu pozitivních vztahů, navozuje však úzkostné očekávání, že nebude uspokojena. Dítě se stává nedůvěřivé nebo své afiliační sklony neobratně vyjadřuje, je „dotěrné“, „vlezlé“. Narůstá tak pravděpodobnost dalších odmítnutí a zesílení fixace zmíněné obavy. Takové dítě se dostává v oblasti rozvíjení mezilidských vztahů do značné nevýhody. Úzkost a strach mu nedovolí přidat se do hry, zapojit se do rozhovoru. Často mu bývá dáno najevo, že je dotěrné a vlezlé a jako takové je vyloučeno. Zde musí učitel podat pomocnou ruku, volit postupy, které navozují pro dítě korektivní, pozitivní zkušenost.

Pavelková (2002) uvádí některé důležité charakteristiky dětí, vyznačujících se pozitivními zkušenostmi s uspokojováním afiliční potřeby, oproti charakteristikám dětí, u nichž naopak převládla obava z odmítnutí.

Žáci s převažující potřebou afiliace:

- Hodnotí přátelství výše než schopnosti a úspěch.
- Důležitější je pro ně pozitivní zpětná vazba o oblibě a spolupráci, než o výkonech.
- Školní úspěšnost je chápána především jako prostředek k získání a udržení náklonnosti či obdivu rodičů, učitelů a spolužáků, a daleko méně jako cesta k poznání.
- Nejlepších výkonů dosahují, když nepracují pro sebe, ale ve skupině a pro skupinu (třídu).
- Výkon se zvyšuje v situacích meziskupinové (tedy ne vnitroskupinové) soutěže.
- Mají tendenci důvěřovat druhým (spolužákům, učitelům), spoléhat na jejich kladné vlastnosti.
- V situacích před zkouškami jsou méně úzkostní.
- Snáze nacházejí ve druhých lidech vzory, pomocí kterých se mohou orientovat.
- Vytvářejí příjemnou a uvolněnou interpersonální atmosféru.

Žáci s převažující obavou z odmítnutí:

- Jsou bázlivi v interpersonálních vztazích i v úkolových situacích orientovaných na výkon; mají tendenci vyhýbat se situacím, které by jejich úzkost zvýšily – tedy i situacím hodnocení.
- Nezobecňují pozitivní zkušenost, kterou získali v interakci s druhými lidmi (chápe ji spíše jako izolovaný jev).

- Jsou méně ochotni navazovat vztahy se žáky, kteří zaujímají odlišné postoje, protože předpokládají, že tyto rozdílné postoje mohou být příčinou konfliktů a odmítnutí.
- Ve stresových situacích se chovají tak, že spíše vyvolávají negativní reakce druhých.
- Jiné hodnotí pozitivně, ale sami jsou ostatními žáky posuzováni spíše negativně.

Je úkolem učitele, sledovat pozorně tyto charakteristiky a vytvářet situace, v nichž děti mohou uspokojovat své afiliační potřeby. Je to nejlepší cesta, jak upevňovat sounáležitost a eliminovat nebezpečí odmítání, šikany a podobných jevů, hned na samém počátku hrozby jejich výskytu.

1.2.2. Potřeba vlivu

Potřeba vlivu souvisí s přirozeným úsilím každého jedince něco znamenat; být respektován jako ten, kdo něco dobře umí, dokáže, kdo něco má, což je oceňováno druhými až do té míry, že může být vzorem, příkladem, vůdcem.... V průběhu socializace nabývá tato potřeba charakteristických podob. Může se rozvinout až do té míry, že je pro určitého jedince charakteristickým osobnostním rysem. Může ale také ustoupit do pozadí. Může vyústit ve výrazně prosociální jednání, ale může se stát i opak, že vyústí v jednání asociální.

Už na počátku školní docházky se setkáváme jednak s dětmi, u nichž je potřeba vlivu nápadná. Projevuje se ve snaze ostatní ovládat, překonávat je v soutěži kdo je lepší či horší, dominovat. Ale také se setkáváme s dětmi, u kterých převažuje potřeba submise – podřídivosti. Touha druhé ovládat se u nich nerozvinula, nebo byla právě naopak potlačena ve prospěch touhy někomu se podrobit, skrze podřízenost jeho dominanci prožívat pocit začlenění, sounáležitosti, jistoty. Obojí má svá úskalí a učitel by měl obě tyto tendence zaznamenávat a cílenými, adresnými přístupy je zbavovat případného negativního vyústění.

Zvýšený výzkumný zájem vyvolává zejména potřeba vlivu ve smyslu uplatňování dominance. Podle Pavelkové (2002) je důležité rozlišení tzv. negativní versus pozitivní tváře uplatňování vlivu.

O negativní tváři vlivu hovoříme tehdy, když cílem je ovládat druhé pro potěšení, které to způsobuje. Extrémním, zvláště nebezpečným projevem je šikana/tyranizování, kdy ovládající (agresor) déledobě ubližuje druhému (oběti). Toto ovládání vyvolává slast - mám jej v moci, můžu si s ním dělat co chci; tudíž jsem silný, něco znamenám! Negativní tvář vlivu se na počátku školní docházky projevuje jen v náznacích, ale už i ty jsou nebezpečné a nezaznamenává-li je učitel včas, už na sklonku první třídy se mohou přetvářet ve výraznější antisociální sklon. Nejčastější příčinou těchto negativních projevů bývá sledování surovostí v disfunkční rodině, nebo časté tělesné trestání a ponižování dítěte, vyvolávající v něm sklon jednak agresivního rodiče napodobovat; a – za druhé ruku v ruce s tím - také kompenzovat vlastní ponížení ponižováním druhého.

O pozitivní tváři vlivu hovoříme tehdy, když jedinec uplatňuje svůj vliv tím, že chce dělat druhým radost; když přichází s nápady a iniciativami, posilujícími společné zájmy, spolupráci, soudržnost. Hrozící konflikty smiřuje. Do popředí se dostávají zájmy skupiny, ten druhý je respektován. Uspokojení přináší dosažení cíle, který nás spojuje – je cílem nás všech. Pozitivní tvář vlivu někdy přechází v altruismus, tedy prosociální jednání, charakterizované nezištností, obětavostí. Altruismus má své počátky v dětství. Jeho vývoji napomáhá, když dítě už v předškolním a mladším školním věku získává bezprostřední osobní zkušenosti se vzájemnou pomocí, vciťováním se. (Viz například Výrost – Slaměník, 2008, s. 285 a násl.).

Už v 1. třídě se můžeme setkat s vlivnými žáky. Ostatní k nim vzhlíží, snaží se jim imponovat, napodobovat je. Učitel musí takovým dětem věnovat zvýšenou pozornost, vést je k vědomí zodpovědnosti ve vztahu k druhým; pomáhat jim aby nepropadaly opojným pocitům nadvlády a moci, které snadno přerůstají do negativních podob. Kompetentní učitel 1. třídy má rozpoznat, jak dítě se svým vlivem zachází. Přechází-li v tendence druhými manipulovat, citově je vydírat apod., je třeba poskytnout korektivní zpětnou vazbu a nabídnout možnosti jiného chování, které je stejně přitažlivé a při tom neobsahuje asociální sklony. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat i dětem, které mají sklon dominantním jedincům podléhat. I těmto dětem je potřeba poskytovat zpětnou vazbu.

Dítě, vyznačující se silnou potřebou vlivu, může se skutečně vlivným jedincem stát - je v tomto směru úspěšné. Jedinec, který vlivným být chce, a ve skutečnosti jím není, je v tomto směru neúspěšný. Jeho potřeba vlivu je frustrována (viz Hrabal, Man, Pavelková 1985).

Žáci s vysokou potřebou vlivu, ale bez reálného vlivu ve třídě

Tito žáci se pod vlivem zátěže z frustrované potřeby vlivu mohou stávat agresivními a prosazovat se vůči druhým násilně. Druhou nejčastější variantou je, že si druhé “uplácí“, snaží se jim vlichotit. Obě tyto strategie jsou ovšem ošidné, jsou rušivým faktorem sociálního klimatu třídy. Samotný takový jedinec je rovněž častěji vystaven zklamání v mezilidských vztazích a nenajde-li pomoc u učitele, hrozí, že problémy, které má, se budou zvětšovat. Způsoby, jak se tito žáci prosazují, jaké strategie uplatnění vlivu volí, jsou závislé na:

- jejich osobnostních charakteristikách,
- na reakcích ostatních dětí na jejich snahy uplatňovat vliv,
- na sociálním klimatu třídy,
- a konečně také na konkrétní situaci.

Žáci s vysokou potřebou vlivu a reálným vlivem ve třídě

Jsou to vesměs jedinci ve třídě oblíbení, obdivovaní; v sociometrických testech zaujímají pozici sociometrických hvězd. Ostatní děti touží se k nim přidružovat, pohybovat se v jejich blízkosti, být jejich kamarády. Tito žáci mohou být významnou oporou učitele, pokud se mu podaří získat je ve prospěch výchovných a vzdělávacích cílů, kooperativního klimatu, vzájemnosti. Rozhodně by měl o nich učitel vědět, pozorně je sledovat a posilovat v nich vědomí zodpovědnosti za mezilidské vztahy.

1.2.3. Potřeba vzorů a identifikace

Tato potřeba je nejprve uspokojována ve ztotožnění se s rodiči, později s učitelem. Děti mají přirozený sklon napodobovat jejich jednání, názory, postoje. V předškolním a mladším školním věku je nápodoba jednou z hlavních sil vývoje. Dítě odpozorovává v různých situacích chování a postoje referenčních osob (rodičů, učitele), na nichž je závislé, které je mohou odměňovat či trestat, které na ně kladou nároky, kterých se bojí, ale také které miluje a kterým se obdivuje. Příležitostmi napodobovat bývá dítě většinou ovlivňováno účinněji než vysvětlováním a domlouváním. O potřebě vzorů (modelů) napodobování hovoříme proto, že dítě v nich nachází příklady, které mu pomohou zvládat situace a úkoly.

S absencí vzorů a modelů napodoby souvisí bezradnost a opoždování se ve vytváření repertoáru strategií zvládnání (coping).

Zatím co napodobování se orientuje především na určité, víceméně konkrétní chování, identifikace (ztotožnění) se orientuje spíše na osobnost jednajícího. Za zvláště důležitý případ identifikace považujeme tu fázi ve vývoji dítěte, kdy se na sebe sama začíná dívat očima druhého – interiorizuje /zvnitřňuje svůj pohled na sebe. Tím je dán základ pro vznik sebekontroly/autoregulace.

Potřeba dětí na počátku školní docházky identifikovat se s učitelem, napodobovat jej, klade značné morální požadavky na jeho osobnost. Jmenovitě na jeho vybavenost ctnostmi, garantujícími, že děti od něho ně převezmou to, co představuje skutečnou životní hodnotu. Nebezpečné je, že děti si mnohdy všímají učitelových mimoděčných projevů a postojů, kterými „prosakují navenek“ i problematické stránky učitelovy osobnosti. Například podrážděnost, negativní emoce, nepedagogicky projevované zklamání, předsudky apod.

Specifický problém představují nabídky vzorů a identifikačních objektů skrze média – televizi, videa, facebooky, počítačové hry. Je nesporné, že odtud pochází vážná ohrožení dětí a proto má učitel věnovat pozornost i tomu, co děti sledují, jak si vysvětlují to, s čím skrze média přicházejí do styku. Zde vyvstává úkol mediální výchovy, která má své místo už i na počátku školní docházky.

1.3. Sounáležitost v kontextu socializace

1.3.1. Primární socializace - významné události v raném věku dítěte

Zde si připomeneme několik poznatků ze současné psychologie dětství, týkajících se zásadního vlivu raných prožitků dítěte na jeho vývoj, včetně vytváření předpokladů pro rozvoj sounáležitosti na počátku školní docházky. Učitel, který je s nimi obeznámen, snáze porozumí rozdílům mezi dětmi – lépe pochopí jejich příčiny a umožní mu adresně a efektivně pomáhat dětem, kterým dělají mezilidské vztahy potíže, lépe se vyvaruje zkratkovitých reakcí, má šanci být dětem lepší oporou.

Rané připoutání (Bowlby, Ainsworthová)

Pohled na rané dětství a jeho preformativní vliv významně ovlivnily poznatky o tzv. symbiotickém vztahu, respektive o raném připoutání či vazbě. (Viz Mitchell – Blacková, 1999, s. 58-63, 160-161). Především Bowlby (1969) prokázal, že dítě, už bezprostředně po narození, má vrozenou potřebu vázat se na matku. A dobrá matka odpovídá láskyplnou péčí. Vzniká tak specifická vzájemná vazba, jejíž význam pro počáteční fáze zdravého vývoje dítěte je zcela zásadní a která se dokonce promítá svými důsledky do dalšího života jedince. Vzájemná vazba mezi matkou a dítětem zakládá v dítěti radost z toho, že je v blízkosti člověka, že se v jeho blízkosti vyvíjí. Důležitou roli zde má něžné dotýkání, přivinutí, objetí a pochování, mazlení; ale také melodické oslovování, zpívání apod.

Ainsworthová (1994) ve svých výzkumech prokázala, že odpověď matky na připoutání dítěte není vždy dostatečná. Když dítě prožívá matku jako málo dostupnou, vazba je narušená. Dítě se v tomto případě domáhá vztahu krajními prostředky (úporný zajíkávký pláč, vztek, „zlobení“ apod.), které mohou přerůst až do vážnějších raných vztahových poruch, či patologie, přetrvávající v dalších fázích života. Poruchy raného vztahu narušují možnosti navazování dalších pozitivních vztahů, pozitivní hodnoty vztahu se patřičně neaktualizují.

Separace – inividuace (Mahlerová)

Zdravé připoutání, respektive spolehlivá vazba, poskytuje dítěti jistotu dobrého, bezpečného, zajímavého života. To pak v něm následně navozuje zájem a touhu poznávat, všimnout si. Významný pokrok tímto směrem začíná, když dítě už chodí, běhá. S tím se poji prozkoumávání okolí, odbíhání od matky. Oblíbenou se stává hra na schovávanou. Dítě si tak zkouší být na chvíli bez matky, aby vzápětí u ní hledalo jistotu a ujistilo se, že ji stále bezpečně má. Hovoříme o separaci – individuaci (Mahler et al., 1975). Podstatné zde je, že dítě získává zkušenost s trváním bezpečného vztahu – prožívá první zážitky se sebou jako oddělujícím se subjektem, který nemá důvod se svého oddělování bát.

Rodinná konstelace

Dítě vedle specifického vztahu s matkou postupně rozvíjí specifické vztahy s otcem, sourozenci, případně babičkou a dědečkem... Ujasňuje si, kdo je kdo a spolu s tím i sebe sama ve vztahu s tím, či oním blízkým člověkem. Sleduje také vztahy mezi rodiči a vytváří si prvopočáteční vnitřní schémata sounáležení. Už nejen já-ty, ale také my.

Identifikace

V období mezi 2 ½ až 5 rokem věku se zvýrazňuje potřeba dítěte dívat se na sebe sama očima druhé osoby, kterou miluje, a tudíž jí nechce ublížit tím, že se nechová jak má. Pohled na sebe sama očima druhých znamená, že dítě už není jen pod vnější kontrolou, ale že začíná také kontrolovat (ovládat) sebe sama. Zatím jen aplikováním pohledu referenční osoby na sebe a plněním jejich přání, která jsou takto interiorizována. Zde můžeme spatřovat předstupeň vývoje svědomí, mravních autoreglativních principů apod.

Sourozenecké, vrstevnické vztahy

Díky sourozeneckým vztahům, ale také v hrách s vrstevníky (v mateřské škole, na hřišti před domem, při návštěvě známých) si dítě uvědomuje, co to je být rovný s rovným, být dítětem jako je dítětem ten druhý. V této konstelaci se učí rovnosti, ale také, díky porovnávání, nerovnosti a učí se zvládat emoce, které z toho plynou. (Viz např. Leman, 1997.)

Pomáhání

Zcela zásadní význam pro další vývoj má, že dítě získává zkušenosti se sebou samým jako někým, kdo je „nezbytný“ aby se některé věci vůbec podařily. Objevuje radost z toho, že je v určitých situacích někomu samo oporou, pomocníkem...

1.3.2. Škola – místo sekundární socializace

Na primární socializaci, probíhající v rodině, navazuje socializace sekundární, v níž sehrává rozhodující roli základní škola. Vstup do školy znamená přerod dítěte v žáka, což obnáší široké spektrum nových povinností, úkolů, nových situací, které je třeba zvládat. Škola přináší do života dítěte nové impulzy a výzvy. (K tomu podrobně výše, zejména viz 2. část disertace.) V souladu s tím je sekundární socializace často charakterizována jako scholarizace (Helus, 2009), což znamená:

- Začlenění dítěte do školy jakožto institucionalizovaného socializačního zařízení, orientovaného především na vzdělávání,
- organizovaného podle závazných projektů / plánů,
- realizovaného odborníky – učiteli,
- kontrolovaného stanovenými veřejnými orgány.
- S dítětem jakožto žákem je pracováno systematicky, s oporou o vzdělávací dokumenty;
- výsledky jsou podle stanovených pravidel hodnoceny apod.

Uvedený důraz na vzdělávání se ovšem stává natolik dominantním, že výchovná stránka sekundární socializace ustupuje do pozadí. S tím souvisí i relativně malá pozornost věnovaná mezilidským vztahům, pospolitosti dětí ve školní třídě. To je na škodu věci zejména na počátku školní docházky, kdy mnoho dětí, v určitých fázích a situacích dokonce většina, prožívá vzájemné vztahy a život třídy velmi intenzivně. Problémy, které zde vznikají, nesou děti velmi těžce, odvádí je od soustředění na výuku a škodí jejich osobnostnímu vývoji. Neuspokojivé vztahy v průběhu školní docházky mohou změnit život dětí v utrpení. Pro ilustraci následující autentická výpověď starší žákyně:

Úryvek z domácího úkolu žákyně 9. třídy, na téma „jak budu na školu vzpomínat“.
*Na školu budu vzpomínat nerada. Bylo to peklo. Pořád posměch, pošklebky, nemluvení...
Nikdy jsem nenašla věrnou kamarádku, spíš naopak.*

Škola je odlišné prostředí od prostředí rodiny. Zkušenosti, se kterými dítě do školy přichází, jsou nedostatečné, nestačí na zvládnutí vztahů, které se zde odehrávají. Dítě je tak často necháno napospas samo sobě, musí samo jednat, zpětná vazba o tom, zda řešilo situaci dobře či špatně, je nárazová, nesystematická, mnohdy strohá, dokonce jen kárná (napomenutí,

poznámka apod.). Dítěti není nabídnuta varianta jiného řešení. Učitelé mnohdy nereflektují širší okolnosti situace, za kterou dítě kárají, a to se tudíž uchyluje k reagování pokusem a omylem.

Podle Sollárové (2008) je sekundární socializace značnou měrou také „specifickou kontextovou socializací“. Znamená to, že děti se učí, jak se chovat v různých sociálních kontextech, kladoucích odlišné nároky. Učí se respektovat rozdílné požadavky a nároky doma (nebo v přítomnosti rodičů) a mimo domov, jmenovitě ve škole (např. v projevu emocí, familiárnosti, zdvořilých výrazů, volby slov, spontaneity, oblečení atd.). Co je možné, samozřejmé, či tolerovatelné, možná roztomilé doma, nemusí být přípustné ve škole. Dítě si tak vytváří vzorce chování, vyjadřování postojů a emocí, ve vázanosti na konkrétní sociální okolnosti.

Šesti-sedmileté děti se jako skupina chápou ještě jen v omezeném významu. Třída se jako celek sociální pospolitosti utváří pozvolna. Vystávají při tom problémy, se kterými je dětem nezbytné pomáhat. Z počátku se vážou všechny děti na učitelku. Pokud by zde nebyla její sjednocující autorita, třída by se nekonstitovala. Děti se zpočátku sdružují ve dvojicích – trojicích, často podle pravidla blízkosti; na základě sezení v téže lavici, společné cesty do školy a ze školy, pověření společným úkolem... (Viz Říčan, 2006.) Toho učitel využívá, aby krok po kroku vytvářel v dětech vědomí sounáležitosti, přesahující tyto vztahy, probouzí v dětech povědomí MY – my všichni. To je důležité pro vývoj skupinové identity, existující mimo rodinu a zahrnující větší množinu vrstevníků.

Specifickým problémem se tedy stává vplynutí dítěte do vrstevnických vztahů. Ty se utváří jednak živelně, ale také jako učitelem iniciované vztahy spolupráce, nebo soutěže v rámci výuky. Obojí napomáhá utváření vrstevnického, partnerského, kamarádského sebepojetí, které je pro další socializaci velice důležité. Jeho zpožděný, či zabrzděný vývoj (například v důsledku odmítání dítěte – viz výše, dlouhodobé absence v důsledku nemoci apod.) představuje závažné vývojové ochuzení.

V živelném vývoji vrstevnických vztahů sehrávají důležitou úlohu situace, kdy se děti ocitají mimo přímý dohled učitele. Takové situace vyvstávají zpravidla o přestávkách. Je důležité, aby učitel věděl, co se zde odehrává a při tom zůstával nepozorovaným pozorovatelem, minimálně zasahujícím, dětmi sotva povšimnutým. Poznávat spontánní průběhy vrstevnických vztahů je pro práci učitele nanejvýš důležité. Učitel zde získává

nepostradatelná zjištění a inspirace pro uplatňování svého adresného vlivu na utváření vrstevnické sounáležitosti.

Jedním ze základních předpokladů vytvoření pospolitosti, zdravého soužití učitele a žáků i žáků navzájem je jasné vymezení pravidel soužití. Tato pravidla mají být jednoduše a jasně formulována, tak, že se dětem asociují s konkrétními situacemi a úkoly. Děti si uvědomují význam řádu, podle kterého žijí a který jim dodává pocity jistoty, stability a bezpečí. Taková pravidla mají děti spolehlivě znát a aktualizovaně si je připomínat, kdykoliv je to žádoucí. Mají být jasnou podporou sounáležitosti, která se tak upevňuje a prohlubuje. Konkrétně je lze formulovat například takto:

- Známe se jménem a dělá nám radost se hezky oslovit, tak jak je to každému z nás příjemné. Zajímáme se jeden o druhého, dokážeme se nad sebou i tím druhým zamýšlet.
- Když někdo z nás chybí, nebo pozorujeme, že má trápení, posíláme mu pozdrav, dáme najevo, že nás zajímá.
- Vzájemně se respektujeme.
- Neubližujeme si.
- Dokážeme se omluvit, když jsme udělali něco nesprávného, čím jsme ublížili.
- Vzájemně si pomáháme.
- Když k tomu máme vážný důvod, můžeme odmítnout něčí prosbu o pomoc; ale vysvětlíme, proč nelze vyhovět.
- V něčem jsme si všichni podobní, ale v něčem jsme také různí. S růzností je třeba umět se srovnat, chápat proč jsme různí. Vědět, že různost může být obohacující.
- Umíme přijímat kritiku, neurážíme se, ale spíše se zamyslíme nad tím, o co se jedná.
- Nemusíme být s každým nejlepší kamarádi, ale ke každému se chováme slušně, vnímáme ho jako spolužáka, a dáváme mu to najevo.
- Když se k nám někdo chová tak, že je nám to nepříjemné, dokážeme mu říci, co nám vadí, a snažíme se problém si vysvětlit.

- Abychom se cítili ve třídě dobře, musí na tom každý z nás pracovat.

Věnuje-li učitel spolu s dětmi podobným pravidlům péči a pozornost, nejen jejich vytváření, ale i jejich plnému pochopení, narůstá pravděpodobnost vývoje zdravých vzájemných vztahů a upevňování pospolitosti, v níž si jsou děti navzájem oporou.

2. UČITEL JAKO VZOR I GARANT SOUNÁLEŽITOSTI

2.1. Autorita učitele

Učitelova role vůdčího aktéra rozvíjející výuky, stavícího do centra svého pedagogického úsilí rozvoj žákovy osobnosti (spolu s rozvojem jeho poznávání, jednání a začleňování/sounáležení), je neoddělitelně spojována s jeho autoritou. Pojem autority však procházel v uplynulém století podstatnými proměnami a mnohdy je jeho dnešní chápání nejasné.

V průběhu padesátých a šedesátých let se prosazuje kritický, až odmítavý pohled na autoritu, spojovanou s fenoménem autoritářství. Společensko-kritické rozbory Adornovy (1950) prokázaly, že autoritářství, sehrávající klíčovou roli v totalitních politických systémech, má své počátky v autoritářské výchově. Autoritářská výchova je určitým druhem znásilnění dítěte, zejména pokud jde o jeho tendenci vyvíjet se jako osobnost. Autoritářský nátlak vyvolává potlačování spontaneity a směřování ke svébytné osobnosti v samotných počátcích. To pak dotyčný jedinec kompenzuje násilím na druhých. Autoritářství tak má tendenci reprodukovat se skrze jedince narušené autoritářskou výchovou a ohrožovat zásadním způsobem lidské společenství. Radikální kritika autoritářství vedla ve svých důsledcích k pochybám nad oprávněností autority vůbec. Byla patrná obava, že autorita je náchylná posléze propadnout autoritářství, že vůči němu může být těžko trvale imunní a proto je na místě hledat neautoritářské, respektive neautoritativní styly výchovy, vzdělávání, socializace dětí a mládeže. Osobnostně rozvojový cíl edukace byl často formulován jako emancipace jedince. Autoritářství, včetně autority, bylo považováno za hlavní překážku na cestě k němu.

Tímto směrem se ubíraly koncepce antiautoritářské výchovy, kritiky tzv. černé pedagogiky (Millerová, 2001), ale i pojetí člověka a výchovy v humanistické psychologii. Celkem shodně, navzdory rozdílům mezi těmito pozicemi, byl učitel chápán jako ten, kdo dítě provází – ohleduplně, šetrně, nenátlakově – na jeho cestě za sebeuskutečněním, aniž si dovolí být mu autoritou.

Nesouhlas s takovým pojetím vyjádřila Arendtová (2002). Formulovala názor, že citelné oslabení vzdělávací a výchovné účinnosti školy ve Spojených Státech, patrné v padesátých - šedesátých letech dvacátého století, je značnou měrou způsobeno právě nedostatkem učitelovy autority, a vůbec zdráhavostí zaujmout vůči dětem pozici autority. Autority, o kterou by se dítě mohlo na své cestě za vzděláváním opřít a která by mu předkládala jasné úkoly, vytyčovala nesporné cíle, dávala jasná poučení. Není-li tomu tak, hrozí, že dítě se bude na své cestě do dospívání a dospělosti zmatené, bezradné, že se bude utápět ve své dětskosti, přes to, že i v něm je touha z ní vyjít. Dospělý, který se zdráhá vzít na sebe povinnost a zodpovědnost autority, se stává „edukačně rozpačitým“, případně bezmocným. Jsou narušeny normální vztahy, založené na tom, že děti a dospělí, bez rozdílu svého věku, žijí v jednom společném světě, za který mají dospělí odpovědnost a tuto odpovědnost musí – chtě nechtě – uplatňovat vůči dětem. V tom smyslu jim musí být vzorem a pevnou autoritou.

Arendtová ovšem nechce zpochybnit oprávněnost kritiky autoritářství ve výchově a v politických systémech. Nastoluje tak téma druhů autority. Tímto směrem se vyjadřuje celá řada odborníků – například Döring (1992), Baumrindová (1989), u nás pak zejména Vališová (1998). Shrňeme-li jejich náměty, můžeme rozlišit například:

- Autoritu praktikovanou v autoritářském stylu. Lze ji ilustrovat slogany „poslouchej a mlč“, „nezajímá mne co říkáš, ale tebe musí zajímat, co přikazují“ apod. Zpravidla se opírá o tresty za přestupky /neposlušnost. Učitel čerpá svou autoritu z oprávnění trestat a donucovat. Autorita je prosazována hrozbou.
- Autoritu založenou na odměňování. Učitel jakožto autorita se vyhýbá situacím, v nichž by bylo třeba trestat, ale o to více vládne potenciálem odměňování, který je mu zárukou dosahování edukačních cílů.
- Autoritu založenou na expertnosti. Učitel je tím kdo ví a umí, a to ho staví do pozice autority. Žáci jsou na něm v důsledku svého výchozího nevědění a „neumění“ závislí a respektují ho.
- Autoritu založenou na způsobilosti učitele být žákům oporou, spolu s nimi překonávat těžkosti a probouzet v nich vzdělávací zájem a usilovnost.

- Autoritu založenou na formálním ustanovení do funkce. Toto ustanovení je založeno na kvalifikačním oprávnění. Jeho autorita je podepřena institucí, kterou vůči žákům zastupuje.
- Autoritu založenou na osobním charismatu. Učitel čerpá svou autoritu z přesvědčivosti svého vystupování, vyvolávajícího důvěru, respekt, úctu, obdiv.

Ukazuje se ovšem, že uplatňování toho či onoho druhu autority závisí na celé řadě činitelů. Existují učitelé, pro které je určitý její druh charakteristický, a převážně inklinují právě k němu. Vyhovuje jejich osobnostnímu založení, ať už vrozenému, nebo získanému zkušenostmi, či přípravou na povolání. Jsou ale také učitelé, kteří inklinují k tomu či onomu druhu autority nejen na základě osobní vyhraněnosti, ale nechávají se ovlivnit situacemi - chováním žáků, charakteristikami určitých jedinců, klimatem ve třídě, povahou úkolů, které je právě třeba zvládat, věkem žáků apod.

Uvažování tímto směrem ovšem odvádí od zásadní otázky:

- Jakými atributy má být učitel vybaven, aby byl pozitivně působící autoritou?
- Jakými atributy má být učitel vybaven, aby jako autorita účinně napomáhal realizaci cílů rozvíjející výuky?
- Jakými atributy má být učitel vybaven, aby jako autorita napomáhal žákům učit se být, rozvíjet se jako osobnosti?

Jednu z možných odpovědí nabízí citát: „Starší zkušení učitelé mají za to, že pravděpodobně už nikdy později v celé vzdělávací kariéře nedojde k tak zásadním a prudkým změnám, jaké prožívá čerstvý žáček během prvního roku. Z prakticky negramotného stvoření se v průběhu deseti měsíců stává tím, kdo umí nějakým způsobem číst, psát a počítat... Panuje shoda, že mezi učiteli dětí na počátku školní docházky by měli být jen ti nejtrpělivější, nejklaskavější vychovatelé a velmi dobří didaktici, jimž lze bezpečně svěřit tak velký úkol, jakým je provázet malé lidské stvoření branou poznání na cestě humanity a vzdělanosti. Je bezpodmínečnou profesionální i morální povinností ředitele dohlédnout na to, aby elementaristé byli z těch nejlepších ve sboru, neboť osobnostně nevyrovnaní, náladoví, netrpěliví, příliš prestižní vzdělavatelé či diletantští pokusníci mohu nevhodným přístupem způsobit dlouhodobé škody ve vztahu dítěte ke škole, k učení, k důvěře v dospělé i v úctě k sobě samému.“ (Jedlička, 2011, s. 117.)

Vrátíme-li se k otázce, formulované v úvodu předchozího odstavce, pak do popředí znaků, zakládajících autoritu učitele na počátku školní docházky, postavíme následující čtyři:

1. Je didakticky suverénní – to na jedné straně. Současně ale také – na straně druhé – je dětem trpělivou, pohotovou a laskavou oporou. Nezavádí je vědomí, že dosažené dobré výsledky jsou jejich zásluhou, ale současně s tím v nich zakládá jistotu, že je zde on, vždy připraven je v tomto úsilí podepřít, že se na něj mohou spolehnout, že mu mohou důvěřovat, že se na něj mohou obracet.
2. Bere na sebe zodpovědnost, být svým žákům vzorem, se kterým se mohou identifikovat; modelem, který mohou napodobovat. Mít možnost se identifikovat a obracet k někomu jako vzoru, je pro děti na počátku školní docházky jednou z nejdůležitějších potřeb a kompetentní učitel ví, jaké závěry z toho vyvozovat. Učitel jako vzor, přesvědčivě svou osobností a svým jednáním demonstruje smysluplnost, závažnost i osvojitelnost toho, co je vyučováno a žádáno.
3. S tím úzce souvisí, že učitel ztělesňuje ty kvality osobnosti, k jejichž rozvoji své žáky vede, tedy mimo jiné kvality jednatelského subjektu se zdravým sebepojetím, kvality emocionální vyrovnanosti a stability, kvality odolnosti, altruizmu apod. Tím, jaký je a jak jedná, dokáže přesvědčit své žáky o existenci hodnot přesahujících úzce osobní, egoistický zájem.
4. Rozvíjí komunikaci s rodinou, a to tak, že dítě je v maximálně možné míře ušetřeno rozporů mezi pohledem rodičů a pohledem učitele – rozporů, které je demoralizují. Dbá, aby rodina byla prodlouženou rukou jeho působení, a usiluje ovlivňovat rodinné zázemí svých žáků tak, aby i on mohl být jeho prodlouženou rukou.

Tyto znaky učitelovy autority (a samozřejmě další, na ně navazující a od nich se odvozující) nejsou jednou pro vždy dány. Pregraduální příprava na profesi dává směr a počáteční impulzy, ale jejich plné rozvinutí je záležitostí celoživotního vzdělávání a nabývání zkušeností. Lze dokonce říci, že podobně, jako se školní život žáků odvíjí jako učení (učení se poznávat, jednat, žít pospolu, být – rozvíjet se jako osobnost), tak i školní život učitele má být prostoupen učním, učním se být osobností/autoritou.

2.2. Učitel jako vzor a garant pravidel sounáležitosti

Učit se žít spolu/sounáležet ve školní třídě, je dlouhodobým, náročným procesem, který zásadním způsobem ovlivňuje učitel. V první řadě tím, že ztělesňuje mravní základ tohoto procesu: svou osobností a svým jednáním mu dává závažnost, přesvědčivou důvěryhodnost. Selhání v tomto směru vytváří demoralizující pochyby. O co konkrétně jde, přiblíží tři výpovědi matek začínajících školáků.

Výpověď první: *Docela mě překvapovalo, že děti v 1. třídě nemají rády svojí paní učitelku. Pak jsem vedla Rastíka do školy a právě přicházela jeho paní učitelka. Všechny děti ji zdravily a ona ani na jeden pozdrav neodpověděla. Na chodbě potom, sama v botách, křičela na chlapečka, který se nepřezul. Už jsem věděla, proč ji nemají rády, a asi ani rády mít nemohou.*

Výpověď druhá: *Do třídy s naším klukem chodil Karel. Byl Róm. Měl s dětmi neustálé konflikty, bral a ničil jim věci, byl surový. Paní učitelka na stížnosti dětí reagovala tím, že Karlovi psala poznámky, ale nic se fakticky neměnilo. Jednou došlo ve třídě ke rvačce, kdy několik chlapců Karla napadlo. Paní učitelka na to reagovala tak, že napsala poznámku všem, samozřejmě včetně Karla a dodala, ať si takovéhle věci řeší jinde, že to do školy nepatří. Kluci pak to Karlovi nandali po cestě domů.*

Výpověď třetí: *Kluk to měl ve třídě těžký od začátku. Paní učitelka se otevřeně některým matkám přiznávala, jak jí vadí, jak je nešikovný, jak zdržuje. K lepšímu dávala jeho selhání -pokakal se na plavání, neuměl si zapnout kalhoty, zavázat boty... Často byly u toho i děti matek, kterým to všechno předváděla. Potom se ale najednou strašně divila, že mu děti ubližují. Když mu nacpaly hřebíky do boty, chtěla jim dát hned dvojky z chování. Ale ty děti si klidně mohly myslet, že jí tím udělají radost.*

Je zřejmé, že v těchto případech učitelka to a ono požadovala, ale požadavek nevyjadřovala tak, aby se děti mohly o její vlastní jednání opřít. Jakými lidmi mají být jim vlastně nebylo vůbec jasné; ba naopak, bylo jim to čím dále tím nejasnější. Mimoděčné, nebo možná i záměrné vyjadřování učitelčiny nadřazenosti, demonstrování její výlučnosti, spontánní projevy antipatie, nevážení si a zesměšňování druhého apod. vedlo jednak ke zmatku v mysli a v pocitech dětí, jednak k pobouřenosti některých rodičů, což se dále přeneslo do vztahu dětí k učitelce. Pozitivní socializační trend byl vážně narušen.

3. PSYCHOLOGICKÉ INTERPERSONÁLNÍ INSPIRACE

3.1. Sociální cit (Adler)

Sociální cit (Adler, 1999), projevující se zprvu jako zájem dítěte o konkrétní lidi kolem něho, se díky procesu úspěšné socializace, v níž má nástup do školy značný význam, postupně přetváří v cit skupinové sounáležitosti. Vrcholí v senzitivě pro problémy lidského společenství v širším významu toho slova. Přesto, že základ sociálního citu je vrozenou dispozicí, k tomu, aby se aktualizoval, je zapotřebí celé řady silně prožívaných osobních zkušeností, které přináší právě úspěšná socializace. Úkolem výchovy je, aby si dítě co nejdříve uvědomovalo, že vztah k druhému, konkrétnímu člověku je součástí přediva dalších vztahů a sociálních okolností, přecházejících ve vzájemnou solidaritu, zahrnující i ty, které neznám a kteří jsou ale také součástí lidského společenství. Stejně jako toto společenství přesahuje do mne, tak já přesahuji do něho. Toto plné rozvinutí sociálního citu je celoživotním úkolem (či problémem), ale v dětství má své důležité předstupně.

Výstižně se k tomuto tématu vyjadřují Ansbacher a Ansbacher (viz Hall, Lindzey, Loehlin, Manosevitz, 1999): „Veškerá selhání – neurotici, psychotici, kriminálníci, alkoholici, problémové děti, sebevraždy, perverze, prostituce - jsou selháním v rámci nedostatku sociálního zájmu. Tito lidé mají problémy v práci, přátelstvích, sexu a nevěří, že tyto problémy lze řešit spoluprací. Myslí si, že životu mohou připisovat toliko osobní význam. Nikdo jiný že nemůže mít prospěch z dosažení jejich cílů.... Jejich trumfy mají význam jen pro ně samotné...“

3.2. Bazální úzkost / bazální jistota (Horneyová)

Bazální úzkost (v pojení Horneyové, 2000) označuje emoční rozpoložení dítěte v prvních fázích života, vyznačující se stavem naprosté bezmoci a zmatku. Valící se podněty vyvolávají u dítěte děs, charakterizovaný často jako porodní a poporodní trauma. „Bazální úzkost, derivát strachu je zákeřný, narůstající, vše zastíňující pocit osamělosti a bezmoci v nepřátelském světě.“ (Hall et al., 1999) Jedině vcítivá láskyplná péče (viz výše) dítě zklidňuje. To se projevuje zprvu fyziologicky, později rozmanitými komunikativními projevy, posléze aktivním hledáním opory u matky a blízkých lidí rodinného společenství atd. Dítěti, kterému se „pomocné ruky“, vyvádějící je z bazálně úzkostného stavu nedostává, hrozí celkové životní znejistění, ochromující jeho vývoj. Bazální úzkost potom v životě přetrvává,

různé situace ho do ní opět a opět vrhají. To oslabuje iniciativu, paralyzuje odvahu, motivy vyvolávající touhu poznávat a jednat se těžko dostávají ke slovu.

Úzkost je u dítěte vyvolávána i nepředvídatelným chováním dospělých. Lidmi, kteří jsou přehnaně panovační, autoritářští; nebo nadměrně úzkostně ochraňující; či náladoví, vyvolávající v dítěti svou popudlivostí strach; necitlivě nároční a kritičtí; lhostejní v situacích, kdy dítě nutně potřebuje oporu, apod. (Viz Horneyová, 2000; též in Drapela, 2008). Na základě svých předchozích zkušeností, ve snaze základní úzkost překonat a získat alespoň určitý pocit bezpečí a jistoty, dítě vyvíjí některou ze tří strategií interpersonálních vztahů. Horneyová je označuje jako

pohyb k lidem, kdy se dítě snaží nalézt u druhých ochranu a pomoc, klid a bezpečí, péči, uspokojení potřeb...V 1. třídě se s tímto pohybem setkáváme často. Dítě na paní učitelku spoléhá, chce získat její lásku, vyvolat její pozornost.

pohyb proti lidem, kdy dítě, u kterého tento pohyb dominuje, je determinováno zkušeností, že něco získat znamená si to vybojovat, protože ostatní lidé jsou de facto nepřátelští. Důležitou roli hrají různé formy agrese. Bezpečně se takové dítě cítí, když má navrch, když porazí ostatní.

pohyb od lidí, kdy dítě volí samotu, vyhýbá se společným činnostem. Od druhých lidí nic dobrého nečeká a nic od nich ani nechce.

Dítě, ohrožené ve svém psychosociálním vývoji, zpravidla lpí výlučně na jednom z těchto tří způsobů vztahování se k druhým. Pokud se nejlépe osvědčuje pohyb k druhým, přichylnost dítěte k nim se změní ve slepou oddanost a konformitu. Pokud je v postojích dítěte zafixován pohyb proti lidem, tak dítěti činí potíže zvládnout své agresivní tendence. A konečně, potřeba soukromí, charakteristická pro děti orientované směrem od lidí, hrozí přerůst v generalizované vyhýbání se všem mezilidským vztahům a kontaktům. Zdravé dítě spontánně využívá všech uvedených směrů vztahování se k lidem, tak jak to odpovídá kontextu, respektive aktuální životní situaci. Slovy samotné Horneyové: „Ve zdravém lidském vztahu se pohyb směrem k druhým, proti nim, nebo od nich navzájem nevyklučují. Schopnost chtít a poskytovat náklonnost nebo se poddat, schopnost bojovat a schopnost být sám – to jsou vzájemně se doplňující schopnosti, potřebné pro zdravé mezilidské vztahy. Ale u dítěte, které se cítí na nejisté půdě v důsledku své základní úzkosti, se tyto projevy stávají extrémními a strnulými. Například náklonnost se stává upnutostí a poslušnost se stává snahou

zavděčit se za každou cenu. Podobně je dítě doháněno buď ke vzpouře, nebo ke stranění se druhých“ (Horney, 1950, s. 19 in.: Drapela, 1998, s. 54.)

Interpersonální dimenze lidského života je základem pojetí osobnosti i u dalších psychologů; jmenovitě H. S. Sullivena, E. H. Eriksona, E. Fromma.

3.3. Altruismus

Termínem altruismus označujeme prosociální jednání, vyznačující se **nezištností**, případně konáním ve prospěch druhého i na úkor sebe sama. Jeho hlavním zdrojem je **vcítivost, empatie** (Batson, 1991). Vcítivý člověk prožívá utrpení druhého jako své vlastní, identifikuje se s ním, a to jej nutí jednat vůči němu stejně, jako by ve své nouzi osobní jednal sám vůči sobě. Dokonce jsou známy případy, kdy bolest či strádání druhé osoby trápí dotyčného jedince víc než trápení vlastní. Poměrně běžné je to u matek. Ale jsou známy i jiné případy, budící obdiv. Například německý řeholník Maximilán Kolbe se v koncentračním táboře vydával za vězně, který měl být popraven a skutečně na jeho místě zahynul. Chtěl zachránit život druhého, otce dětí. Nebo polský pedagog J. Korczak se k údivu nacistických pochopů přihlásil k doprovodu židovských chovanců sirotčince, který spravoval, do koncentračního tábora na jistou smrt, za žádnou cenu je nechtěl nechat samotné.

Je celkem široká shoda v názoru, že vznikání altruistického citění jakožto přesahové kvality osobnosti, má svůj počátek v dětství a je výsledkem specifického socializačního a výchovného působení (Helus, 2011). Důležité je, aby dítě v různých situacích rodinného soužití získávalo silný prožitek vzájemné pomoci, která přináší užitek a radost všem, i za cenu sebezpřemáhání a určité oběti. Na vyšším vývojovém stupni pak dítě objevuje, co to je vážit si sám sebe pro nezištnost, kterou se připodobňuje k druhým, kteří jsou jako vzory součástí jeho života. Důležitá je schopnost vcítování se, která uvádí dítě do světa vzájemné úcty, spolehlivosti, dobra Postupně se spektrum příležitostí a důvodů vcítovat se a podle toho altruisticky jednat dále rozšiřuje. Vcítováním se si dítě uvědomuje daleko účinněji než díky odměnám a pochvalám, co to je být platný, potěšit někoho, dát mu najevo že on potěšil mne. Výsledkem vcítování jsou tak banální, skromné úkony jako pomáhání s domácími pracemi, ne jen z povinnosti, ale hlavně proto, že tím usnadňuji život druhému člověku, kterého mám rád. To je nesmírně důležité. Škola nabízí nové možnosti pro altruistické projevy. Nezbytný je ovšem předpoklad, že učitel orientuje soužití dětí na kvalitu sounáležitosti

UČIT SE BÝT

Učit se být znamená porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami a životními cíli, pro které se jedinec svobodně a zodpovědně rozhodl, s nimiž spojuje smysl svého života. Téma „bytí“ úzce souvisí s tématy osobnostního rozvoje, neodmyslitelného od přínosu druhých lidí pro mne a i naopak, přínosu mého pro druhé lidi.

Témat bytí významně ovlivnil E. Fromm (1994), který postavil proti sobě právě *bytí člověka* versus jeho *vlastnické sebevykazování*. Fromm upozorňuje, že s civilizačním vývojem narůstá v lidech tendence prezentovat to, kým jsem, především tím, co mám, co vlastním. Lidé stále častěji hodnotí sami sebe, ale i druhé, podle toho, jakého statusu dosáhli na žebříčku mocenské hierarchie, jaké mají příjmy, jakým autem jezdí, jaké značkové oblečení si oblékají, kde nakupují, jaké mají známosti apod. Tato tendence, *orientace na mít*, odvádí pozornost člověka od *orientace na být*, od toho, co pro něj je a má být podstatné - od rozvíjení kvalit morálních a vzdělanostních, od hodnoty uskutečňovat své poslání, svůj životní smysl, realizaci svých růstových možností. Orientace člověka na hodnoty bytí vede k lásce, sblíživší s lidmi, s přírodou, navozuje mezilidskou vcítivost a solidaritu. Je potencialitou sice vlastní všem lidem, nutno ji však výchovou a vzděláváním rozvíjet, posilovat. Nedopustit, aby byla udušena zmíněnou protikladnou tendencí orientací na „mít“.

V humanistické psychologii, odvozující se zejména od Rogerse (1961, 1998), je bytí člověka zakotveno v jeho identitě, respektive autenticitě. Člověk od dětství po stáří, celoživotně, je vystaven výzvě být opravdový; vyjasňovat si, co jeho opravdovost znamená; uvědomovat si, že opravdovost je úkolem, před kterým stojíme a na kterém bychom se neměli prohřešovat. Svoji opravdovost oslabujeme tím, že se stylizujeme do podob, jimiž něco z nejrůznějších důvodů předstíráme, „předvádíme se“. Rogers hovoří v této souvislosti o fasádách. Sebeinvestování do fasád může být tak značné, že cit pro životní opravdovost, pro to, kým doopravdy jsem a měl bych být, je otupen, či paralyzován. To je vážná redukce osobnosti. Z života osobnosti mizí něco, co je pro ni podstatné. S tím souvisí civilizační psychické poruchy, které si žádají specifickou pomoc. Frankl (1994) hovoří o pomoci

logoterapeutické (napomáhající klientovi dobrat se svého životního smyslu, poslání), či o existenciální terapii a edukaci.

V opakovaně zmiňované publikaci „Učení je skryté bohatství“ (str. 56), učít se být znamená orientovat vzdělávání na rozvoj osobnosti. V doslovné citaci je to vyjádřeno následovně: „Cílem rozvoje je umožnit člověku plně se realizovat, a to v celé bohatosti jeho osobnosti i komplexnosti forem jeho sebeprojevu a prostřednictvím všech jeho závazků jako jednotlivce, člena rodiny a společenství, občana a pracovníka, vynálezce, technika a tvůrčího snílka. Individuální rozvoj, který začíná narozením a pokračuje v průběhu celého života, je dialektickým procesem a začíná poznáváním sebe samého a pak se otevírá vztahům s jinými...“ Spolu s tím je vyslovena obava, že vývoj člověka bude dehumanizován, vlivem podmíněnosti našich životů technickými prostředky, které používáme, na kterých se stáváme závislími a které vytváří zobecněný model přístupu ke skutečnosti – včetně skutečnosti lidské, humánní, sociální, pro kterou však není adekvátní. Narůstá nebezpečí, že lidské vztahy budou organizovány podle modelu kybernetických systémů. Technické prostředky samozřejmě napomáhají vzdělávání, ovšem hlavně pokud máme na mysli získávání informací. Ale mohou ohrožovat kulturu svobody – rozhodovat se, volit, kriticky se vymezovat, rozvíjet postoje ke kráse a spravedlnosti, životnímu smyslu... Hrozí, že v těchto oblastech bude člověk vystaven bezradnosti a zmatku. A to zakládá pádný důvod, abychom vytyčovali úkol „učít se být“ jako jeden ze základních pilířů současného přístupu ke vzdělávání a pojetí školy.

Lze ale uvažovat na nižší rovině. Život staví člověka do řady situací, se kterými se musí vypořádat. To, jací jsme, jaké zaujímáme postoje k sobě samým, ke světu, jak nahlížíme na sebe a situace, ve kterých se ocitáme, částečně předurčuje, zda se budeme v životě cítit úspěšní či neúspěšní, zda se dokážeme či nedokážeme vyrovnat s nepřízní osudu. Škola v tomto může sehrávat pozitivní roli. Vědomostní a dovednostní vybavení učitelů pro jejich působení na dítě ve smyslu učít se být, je žádoucí a důležité.

V průběhu několika málo desetiletí prudce narůstá význam školy nejen jako místa vzdělávání v tradičním smyslu slova – s důrazem na informace, na vědění o věcech a událostech. Do popředí se s velkou naléhavostí dostávají problémy výchovné, osobnostně rozvojové. Znamená to, že je stále větší pozornost věnována způsobilosti žít svobodný, smysluplný, aktivní a šťastný život. Jinými slovy, učít žáky „být“ se dostává (či mělo dostávat) do centra edukační pozornosti.

Škola je pro učení se být významná tím, že:

- sehrává významnou roli v utváření sebepojetí žáků
- sebou nese situace, se kterými dítě nemá zkušenost, které ale nicméně mají dalekosáhlý dopad na jeho život. Jedná se zejména o úspěch a neúspěch, ať již momentální, či trvalý, o zátěž, stres a s tím spojenou odolnost a versus zranitelnost (resilienci a vulnerabilitu).
- Se může stát místem otevírání „základních témat života“, způsobem odpovídajícím věkovým možnostem dětí, včetně dětí na počátku školní docházky.

V souladu s pojetím osobnostně rozvíjející výuky, která je koncepčním východiskem této práce, učit se být:

- navazuje na „učit se poznávat“, kdy poznávání není jen získáváním informací, ale především rozvíjením životní orientace.
- navazuje na „učit se jednat“, kdy je jednání aktivitou seberegulujícího a zodpovědného jedince.
- navazuje na „učit se žít spolu“, kdy pospolitý život není jenom vzájemným přizpůsobováním se, ale kooperující sounáležitostí, jejíž účastníci jsou si navzájem oporou.

Učit se být tyto tři dimenze rozvíjející výuky překračuje, doplňuje. Klíčový je důraz na **osobnost** toho, který poznává, jedná, sounáleží.

1. UČIT SE BÝT JAKO ROZVOJ OSOBNOSTI

Pojem osobnosti je v psychologii používán ve dvojitým významu:

Za prvé jako soubor vlastností, které se aktualizují v různých situacích; například v konfrontaci s různými úkoly, před kterými jedinec stojí. Vytipovány jsou ty vlastnosti, které předznamenávají úspěch či neúspěch ve škole, v povolání, v situacích zátěže, ve sportu atd. V poslední době je pozornost věnována hlavně tzv. „velké pětce“: Na základě teoretické rozvahy, dotazníkových aplikací a využití složitých statistických metod je vyčleněno pět

souborů vlastností, které sehrávají významnou roli při předvídání chování a úspěšnosti v širokém spektru životních situací lidí. Jsou to vlastnosti označované zpravidla jako emocionální labilita, svědomitost, příjemnost, otevřenost vůči nové zkušenosti, extraverte (Viz např. Hřebíčková, 2010.).

Za druhé jako kvalita člověka, která je cílem socializace, vzdělávání a výchovy; respektive cílem péče o jedince (zejména v dětství a mládí) a jeho vlastního seberealizačního úsilí. Tyto cílové kvality jsou nejčastěji vyjadřovány v pojmech autoregulace, integrity, identity a autenticity.

Autoregulace znamená schopnost se ovládat, mít sám sebe pod kontrolou.

Integrita znamená vnitřní sjednocenost, kterou člověk čelí rozervanosti, nadvládě komplexů nad vědomým, reflektujícím zvládnutím životních problémů a úkolů.

Identita a autenticita potom znamenají opravdovost, soulad s cílesměrnou, smysluplnou orientací životní cesty jedince apod..

V této kapitole je kladen důraz na uvedené druhé pojetí. Při tom budeme mít na mysli, že uvedené osobnostní kvality vznikají učením, v neposlední řadě učením probíhajícím v rámci osobnostně rozvíjející výuky. A to tak, že:

- jsou využívány vývojové potenciality jedince - hovoříme o *výchozí osobnosti jedince*;
- jedinec se učí aktivizací celé své osobnosti, tedy svých kognitivních možností, motivace, předchozích zkušeností apod. - hovoříme o *aktualizující se osobnosti*;
- je sledován cílový rozvojový stav - hovoříme o *cílové osobnosti*.

V následujících třech podkapitolách se zaměříme na tři oblasti osobnosti, které obsah učení se být v průběhu dětství, jmenovitě také na počátku školní docházky, významným způsobem spoluvytváří. V různých souvislostech byly zmíněny už na předchozích místech této dizertace, zde jim však budeme věnovat systematickou pozornost. Bude se jednat o kvalitu osobnosti jakožto subjektu, s důrazem na (1) sebepojetí – jeho strukturu, vývoj a funkce; (2) odolnost, vybavenost zvládat zátěže; (3) altruismus a ekologické cítění. Vycházíme při tom ze skutečnosti, že počátek školní docházky je pro dítě událostí, která je

činí vnímavým pro rozvoj uvedených osobnostních kvalit a kompetentní učitel mu má být v tomto směru účinnou, aktivní oporou.

Je třeba mít neustále na paměti, že jedinec není jen objektem vnějších tlaků, které ho determinují, ovládají, kterým se podřizuje. Jedinec se stává subjektem, když se s tím, co na něho působí, aktivně vyrovnává; když si vytyčuje postupy a cíle a vynakládá úsilí cílů dosáhnout apod. Jinak řečeno, jedinec je osobností – subjektem, když se nejen podřizuje, ale také okolnosti podřizuje sobě, zaujímá svou osobní pozici a z té vyvíjí svou aktivitu, za kterou přejímá zodpovědnost. Jde o to, aby lidské společenství bylo společenstvím osobností – subjektů, které se navzájem ve své subjektivitě respektují, vytvářejí sounáležitost subjektů. Být v tomto smyslu slova subjektem je potencialitou každého člověka, respektive je potřebou vyžadující uspokojení. Realizace této potenciality, respektive uspokojení této potřeby je ovšem úkolem vzdělávání a výchovy na jedné straně, seberealizačního úsilí na straně druhé. Při tom stále hrozí nebezpečí, že tendence být subjektem se zvrtné v orientaci na sebe, na úkor těch druhých. Škola zde má za úkol v rámci edukace této deformaci bránit, vývoj osobnosti jako subjektu kultivovat.

1.1. Sebepojetí

Pojem sebepojetí vyjadřuje skutečnost, že jedinec má sám o sebe zájem, má sám k sobě vztah. Tento zájem o sebe a vztah k sobě se utváří v průběhu socializace. Základní struktura sebepojetí se utváří v dětství a v mnoha směrech má tendenci přetrvávat.

Sebepojetí je složitým osobnostním jevem, který má svou vnitřní skladbu, strukturu, svůj vývoj a své funkce (viz např. Coopersmith, 1967; Schütz, 2003).

1.1.1. Struktura sebepojetí

Strukturu sebepojetí tvoří (viz Helus, 2009, str. 29-30):

- **Sebepoznání**, které je jeho kognitivní složkou. Jedinec chce vědět kým a jaký je, co dokáže, na co stačí, čemu by se měl vyhnout, protože je to nad jeho síly apod.

- **Sebecit**, vytvářející emocionálně postojovou složku sebepojetí. Jedinec se má rád či nerad, je do sebe sama zamilován (viz např. fenomen narcizmu), anebo k sobě cítí nenávist, zlobu apod.
- **Sebehodnocení**, spočívající v tom, že jedinec sám nad sebou vynáší soudy: je se sebou spokojen či nespokojen; je na sebe hrdý, nebo naopak sám sebou pohrdá; považuje se za výjimečného a nadřazeného druhým, nebo za nedostačivého apod.
- **Seberealizace**, spočívající v tom že jedinec je sám vůči sobě aktivní, usiluje o svůj vývoj, o svou změnu k lepšímu. Vyvíjí úsilí, aby byl takovým, jakým být chce apod.

Jednotlivé složky sebepojetí spolu více či méně souvisí, sebepojetí je více či méně ujednocený osobnostní jev.

1.1.2. Vývoj sebepojetí

Významné etapy ve vývoji sebepojetí tvoří (viz Helus, 2009):

- Citově zdůrazněná akceptace dítěte v raném věku, skýtající mu prvopočáteční zkušenost s včítivou pečující láskou druhé osoby, většinou matky, k němu. Od této zkušenosti se pak odvíjí pojetí sebe sama jako hodnoty, která si zaslouží lásku, péči, opatrování apod.
- Osvojování si schopnosti dívat se na sebe očima druhých, být sám sobě předmětem posuzování. Tento mechanismus se rozvíjí v předškolním věku.
- Paralelně s tímto mechanismem a návazně na něj se uplatňuje tzv. mechanismus sociálního zrcadla, kdy dítě v různých situacích přejímá hodnotící soudy a názory na sebe sama od druhých lidí, od stále se rozšiřujícího spektra referenčních osob. Vedle rodičů jsou to prarodiče, učitelé, vychovatelé, trenéři, důležití kamarádi. Dítě si také osvojuje tendenci být podobné někomu, kdo je pro ně vzor - model nápodoby. Vedle výše zmíněných osob referenčních bývají vzorem i fiktivní hrdinové z příběhů sledovaných v televizi, hrdinové pohádek a dobrodružných knih apod.
- Na počátku školní docházky a v jejím dalším průběhu hraje roli faktor školního hodnocení, vedoucí k vytváření tzv. žákovského, respektive studijního, nebo též

akademického sebepojetí. Žákovské sebepojetí dalekosáhle ovlivňuje vztah dítěte ke škole, učiteli, vzdělávání a celé řadě dalších jevů a osob, které se s tím asociují.

- V době pubescence vstupuje do popředí sexualita a spolu s ní i vzhledová stránka sebepojetí. Jedince zaměstnává, jak vypadá, jak se zkrášlit, jak zakrýt vzhledové nedostatky. Případně se zabývá otázkami životosprávy, tělesného sebetvarování posilováním, omezováním se v jídle apod.
- Za klíčovou událost v tvorbě sebepojetí je považováno dospívání, kdy jedinec se od předchozích mechanismů snaží distancovat a vytvářet si svou identitu, kterou se v míře menší či větší distancuje od aplikování mechanismu sociálního zrcadla.

Důležité je, že jednotlivé dřívější události, provázející tvorbu sebepojetí, mohou značně ovlivnit následující etapy – jak pozitivně, tak i negativně.

1.1.3. Funkce sebepojetí

Sebepojetí se v průběhu svého vývoje stává stále důležitějším činitelem autoregulace osobnosti. Má klíčový význam v utváření osobnosti jako subjektu.

To, jak se dítě na sebe dívá, za jak schopné či neschopné, oblíbené či neoblíbené, šikovné či nešikovné se považuje, významně ovlivňuje jeho rozhodování a chování, reagování na úspěch versus neúspěch, optimismus či pesimismus, vztah k budoucnosti jako otevřenému horizontu možností či naopak hrozbě apod.

Četné výzkumy (viz např. Schütz, 2003) prokazují, že tzv. snížené sebevědomí, tzn. pohled na sebe jako méně schopného či neschopného zvládat úkoly, mít úspěch, je spolu se schopností a motivací nejdůležitějším faktorem školní úspěšnosti. Snížené sebevědomí v úkolových situacích navozuje tendenci úkolům se vyhýbat, rezignovat, což zase dále snižuje výkon. V takovém případě není cestou ke zlepšení výkonu dítěte zvyšování tlaku, aby se více učilo, ale především posilování jeho sebevědomí a sebedůvěry jakožto složek sebepojetí.

Stejně tak je značná pozornost věnována tzv. zvýšenému sebevědomí. Dítě v tomto případě překypuje sebedůvěrou a sebejistotou, má se za toho, kdo suverénně zvládá. Takové dítě pak při neúspěchu bude buďto prožívat trauma ze zborceného sebepojetí, nebo si neúspěch nepřizná, příčiny neúspěchu bude hledat jinde, než v sobě - na učiteli, který je nespravedlivý, nebo na spolužácích, kteří ho ruší apod.

Oba případy - sníženého a naopak zvýšeného sebevědomí dokládají, že sebepojetí je významným autoreglativním faktorem, s nímž je třeba pracovat. Učitel by měl hledat způsoby, jak se v sebepojetí svých žáků orientovat a jak zasahovat, aby jejich sebepojetí bylo zdravé, realistické a při tom posilovalo odhodlání úkol zvládat.

Bandura (1989) významně obohatil problematiku autoreglativní funkce sebepojetí konceptem tzv. self- efficacy, překládaného jako „vnímaná osobní účinnost“, či „vědomí vlastní způsobilosti“. Tento koncept se vztahuje k přesvědčení jedince, že má nad událostmi, úkoly, těžkostmi apod. kontrolu, že je v jeho silách je zvládat. Bylo prokázáno, že jedinci s vědomím vlastní způsobilosti chápou úkol spíše jako výzvu, která je aktivizuje, než jako zátěž, která je leká. Lépe zvládají své emoce a snáze zaujímají pohodové rozpoložení. Převažuje u nich optimistické postojové ladění. (Viz např. Hoskocová, 1996, 2011.) Oproti tomu jedinci s nízkým vědomím vlastní způsobilosti snáze podléhají stresu, hůře aktivizují své schopnosti, častěji vykazují depresivní citové ladění apod. Jsou považováni za snadno zranitelné (vulnerabilní).

Utváření vědomí vlastní způsobilosti by tedy mělo být úkolem rodičů, a zejména pak učitelů, a to od samého začátku školní docházky, kdy citlivost dítěte je znatelně zvýšená. Důraz je kladen na následující čtyři zdroje:

- Posilování osobních zkušeností dítěte se zvládáním úkolů, dosahováním vytčených cílů.
- Připomínání příkladů, kdy druzí lidé, zejména ti, které dítě přijímá jako své vzory, překonali překážky, zvládli situaci.
- Psychické otužování, tedy vedení dítěte, aby si po eventuálním nezdaru ujasňovalo jeho příčiny a na základě poučení o to vehementněji mobilizovalo síly k novému pokusu.
- Podporování kladných emocí, provázejících vynaložení sil, úspěch, odhodlání k druhému startu apod.

1.2. Osobnost jako odolnost

V předchozích kapitolách bylo v různých souvislostech a opakovaně připomínáno, že školní docházka klade v určitých situacích na dítě značné adaptační nároky. Pro počátky

školní docházky to platí obzvláště. Bylo řečeno, že dítě se musí vyrovnávat nejen s výukovými nároky (učit se a podávat požadované výkony), ale také se musí umět chovat tak, jak má; musí zvládnout odloučit se od rodičů, podřídit se nové autoritě – učitelé, vytvořit si vztahy se spolužáky, najít své postavení v kolektivu školní třídy atd. Velkou zátěž představuje vystavení dítěte soustavnému hodnocení, které přináší nejen vyhlídky na úspěch, ale také hrozbu neúspěchu. Toto vše může přerůst v zátěž, či dokonce stres.

Zátěží myslíme namáhání adaptačních způsobilostí jedince, a to do té míry, že jej zmáhá obava, že zátěž (úkoly, těžkosti, nezvyklé situace apod.) nezvládne. **Stres** pak chápeme jako vystupňování zátěže do té míry, že se dostávají traumatické poruchy ohrožující nejen pohodu jedince, ale i jeho zdraví. Obava z nezvládnutí a následné skutečné selhání ústí v mučivé stavy sklíčenosti až deprese, vyčerpání, ohrožení, vůči kterému není obrany apod. Průvodním znakem je celá řada psychosomatických projevů (například nespavost, ztráta chuti k jídlu, snížená imunita...).

Ukazuje se ovšem, že ne všechny děti jsou stejně náchylné k podléhání stresu. Je-li náchylnost podléhat zátěži zřetelně přítomná, hovoříme o jedincích **vulnerabilních, zranitelných**. Nasnadě je otázka po vlastnostech, které k vulnerabilitě napomáhají (ptáme se po vulnerabilních vlastnostech osobnosti). Stejnou, ne-li větší pozornost bychom měli věnovat skutečnosti, že existují jedinci, kteří tlaku nároků nepodléhají, zátěžím a stresu úspěšně čelí. Hovoříme o **osobnostech odolných**, osobnostech vyznačujících se **resilientními vlastnostmi** (vlastnostmi odolnosti). Jsou to osobnosti, které vidí v úkolech, i těch náročných, ne hrozbu, ale výzvu – šanci napnout síly, pokusit se; po neúspěchu zvážit, co ho způsobilo a mobilizovat síly pro druhý start. Téma odolné osobnosti se po právu stává významným tématem, inspirujícím k opatřením a postupům, kterými lze takovou osobnost utvářet, posilovat.

1.2.1. Vulnerabilita

Jak už bylo řečeno výše, **vulnerabilita** znamená zranitelnost. V kontextu této kapitoly znamená především zvýšenou tendenci dětí na počátku školní docházky, reagovat na zátěže pocity ohrožení a úzkostí, snahou vyhýbat se jim; skleslostí; podléháním stresu v rozmanitosti jeho projevů, přesahujících do patologie. Hartl-Hartlová (2010, s. 667) uvádějí jako důležitý znak vulnerability zvýšenou citlivost na podněty (situace), které jedinec chápe jako

ohrožující. Tato citlivost oslabuje snahu úspěšně čelit. Vulnerabilní citlivost zvyšují nedostatečné sociální dovednosti, strádání, závislost ekonomická i citová, chybění sítě spolehlivých podpůrných mezilidských vztahů, blízkých přátel.

Kebza (2005, s. 93 a násl.) rozlišuje

- *Vulnerabilitu primární*, neboli konstituční. Jedná se o vrozené, nebo v průběhu prvních šesti měsíců života (v důsledku traumatizujícího strádání, jmenovitě v citové oblasti dítěte) navozené oslabení dispozice čelit zátěžím. Primární vulnerabilita je konstituční, to znamená, že je zafixována v nejhlubších vrstvách osobnosti. Je těžko ovlivnitelná/reparabilní (pokud vůbec) pozdějšími korektivními zkušenostmi.
- Oproti tomu *vulnerabilita sekundární* vzniká v pozdějších fázích života, v důsledku zkušenosti s neúspěchy, bezmocí a podléháním. Je tedy navozená, naučená disfunkčními socializačními či edukačními vlivy a tudíž v zásadě i překonatelná.

Werner (1996.) uvádí soubor rizikových faktorů – to znamená faktorů, napomáhajících vzniku vulnerability u dětí. Jedná se o:

- Nedostatky v péči o dítě během prvního roku života, absenci citového pouta.
- Narození sourozence v prvních dvou letech života dítěte; a to tehdy, když se s tím pojí tzv. „sesazení z trůnu“. Tedy oslabení zájmu o starší dítě, se kterým se toto nedokáže vyrovnat.
- Opakované dětské nemoci, vylučující dítě z běžných životních rytů.
- Opakované choroby rodičů; chronické potíže fyzické, psychické, sociální, ekonomické (starosti s bytem, chudoba, nespokojenost v zaměstnání...), které se přenáší na dítě.
- Trvalé rodinné neshody, časté konflikty, domácí násilí.
- Absence jednoho z rodičů v případech, když ten zůstávající sám nezvládá základní problémy zabezpečení rodiny.
- Změny bydliště, školy, prostředí a vztahů, na které si dítě zvyklo.
- Obtížná adaptace na nového partnera matky, otce.
- Smrt blízké osoby.
- Umístění do ústavního zařízení, pěstounské péče.

Jednotlivé z těchto faktorů nemusí nutně a automaticky vulnerabilitu navodit. Dochází-li však k jejich dlouhodobému působení, ale zejména když se navzájem pospojují, vzniká tzv. kumulativní efekt: pravděpodobnost vulnerability prudce narůstá.

1.2.2. Resilience / odolnost

Pojem **resilience** znamená odolnost, nezdolnost či nezlomnost (viz Kebza, 2005, s. 94). Resilienci tedy můžeme definovat jako „způsobilost jedince aktivizovat síly, které jsou v něm a které mu pomáhají čelit zátěžím, překonávat stres, dávat svůj život do pořádku, vtisknout mu řád a smysl, orientovat jej na kladné vyústění. Tvoří ji soubor vlastností, označovaných jako vlastnosti resilientní.“(Helus, 2011). Takový soubor vlastností vytváří odolnou osobnost.

Vývoji a upevnění resilientních vlastností osobností napomáhají činitelé, které Šolcová (2009, str. 29 a násl.) označuje termínem protektivní faktory. Různí autoři podávají jejich poněkud odlišné soupisy, některé položky se však opakují téměř vždy. Jsou to zejména následující čtyři:

1. Evidování a upevňování zkušeností s tím, co se podařilo a vyvozování posilujících závěrů, že se to tudíž podaří i v budoucnu, v nové situaci. Ne třeba automaticky, ale po určité rozvaze, při napnutí sil.
2. Vyvozování poučení z nezdarů: „Teď už vím, proč se to nepodařilo, a tudíž si mohu být o to více jist, že příště už se to podaří.“
3. Sebedůvěra, vědomí vlastní způsobilosti (viz výše).
4. Otevřený horizont budoucnosti: Vnímání budoucnosti jako možností, na které se lze těšit. S budoucností se pojí úkoly, které lze s vynaložením úsilí dobře zvládnout, což mne obohatí cennými zkušenostmi, novými podnětnými zážitky.

Šolcová uvádí dále následující protektivní faktory, na jejichž uplatňování má dbát učitel. A to jak přímo v procesu výuky, tak při vytváření širšího, podpůrného zázemí:

- *Stabilitu* - to znamená pravidelný rytmus a řád organizace výuky; přehlednost událostí, tak aby žák mohl předjímat, co bude následovat, co se od něj bude žádat.

- *Podnětné, podpůrné prostředí* - to znamená vybavenost pomůckami, nabídku doplňujících informací a rad, o které se dítě může opřít, neví-li si rady, aniž ztrácí jistotu, že řešení je jeho výkonem.
- *Odkazování na vzory / modely a příklady*, kdy byly zvládnuty úkoly podobné tomu právě zadanému.
- *Prostor pro osobní vyniknutí*, rozvoj, prokázání úspěchu. Dítě pociťuje, že jeho úspěch učitele zajímá, že jeho snaha v žádném případě nevyzní naprázdno, ale rozhodně bude nějakým způsobem zhodnocena a posílena.
- *Dobré přátelské, spolužáckové vztahy*. Vzájemný pozitivní zájem o dobré výsledky, pocit přináležitosti do naší třídy.

Existuje ovšem mnoho dalších, specifictěji zaměřených činitelů posilujících odolnost / resilienci žáků na počátku školní docházky. Inspirující jsou poznatky z oblasti tzv. kauzálních atribucí. (Viz např. Weiner, 1977; Hrabal – Man - Pavelková, 1989; Pavelková, 2002).

1.2.3. Kauzální atribuce jako činitelé posilující / oslabující resilienci

Jako kauzální atribuce označujeme sklon připisovat úspěchům či neúspěchům určité příčiny (viz též výše, jmenovitě 1. část disertace, kap. 2.2.4.). Učitelé velmi často atribuuji mimoděk, neúmyslně, aniž zevrubněji zvažují důvody, proč tak činí. To, jak atribuuji, také často spontánně vyjadřují, bez hlubší reflexe nad možnými důsledky pro žáka. Neuvědomují, že jejich připisování příčin žakovým výsledkům, vytváří lepší či horší možnosti pro jeho následnou úspěšnost, či šanci vyrovnat se mobilizujícím způsobem s neúspěchem. V tomto směru rozlišujeme atribuce aktivizující a desaktivizující.

Aktivizující atribuce jsou takové, kdy učitel vidí za úspěchem žáka vnitřní příčiny, „je to v něm“. Vnitřními příčinami jsou zejména schopnosti, píle, snaživost. A to, že úspěch „je v něm“, dává učitel žakovi nějakým způsobem najevo - chválí ho. Když ale takový žák úspěšný není, aktuální zadání nezvládl, učitel vidí příčinu v činitelích vnějších, nahodilých, měnlivých - dneska „mu to nesedlo“, „asi není ve své kůži“, zřejmě zrovna teď něco zanedbal – ale to se stává každému. V tomto případě nad žákem „neláme hůl“, z neúspěchu není důvod „dělat vědu“; nejlépe je dítě povzbudit, dát mu novou šanci, které se určitě rádo chopí a tentokrát už bez problémů předvede „co je v něm“. Jedná se o aktivizující atribuci, protože úspěch žáka posiluje, upevňuje jeho jistotu, sebevědomí; a na druhé straně neúspěch jej

nedemoralizuje, ani neponižuje – je prostě jen výzvou to nepovedené napravit a cesta nápravy je nabídnuta. Ve svých důsledcích je tak posilována resilience.

Desaktivizující atribuce jsou takové, kdy učitel vidí za úspěchem žáka příčiny vnější. To že právě uměl, způsobil to, že zrovna měl štěstí, někdo mu napověděl nebo to opsal, dostal obzvláště lehkou otázku ... Pokud má tento žák neúspěch, je to připisováno činitelům vnitřním, příčinám stálým: sníženým schopnostem, špatnému rodinnému zázemí, trvalému zájmu o všechno jiné jen ne o výuku apod. Jedná se o deaktivizující atribuci, protože žák za těchto okolností nečerpá z úspěchu posilu do budoucna, ani uspokojení že to dokázal, ale nedůvěru v sebe, pochyby že by to mohl dokázat i příště. Svým úspěchům nevěří a naopak neúspěch mu jen potvrzuje, že je to prostě tak, že se asi nedá nic dělat. Ve svých důsledcích je tak posilována vulnerabilita.

Zvláštní připomenutí si zaslouží skutečnost, že je-li žák dlouhodobě ze strany učitele vystaven aktivizujícím nebo deaktivizujícím atribucím, pak se v žákovi samotném vyvine resilientní **aktivizující autoatribuce** nebo **autoatribuce** vulnerabilní **desaktivizující**.

Naučená bezmocnost

Uvedenou problematiku nověji obohatil Seligman (1991), odhalením tzv. fenomenu **naučené bezmocnosti**. Například dítě, které je dlouhodobě vystaveno deaktivizujícímu atribučování ze strany učitele, posléze transformuje toto vnější deaktivizující atribučování ve vnitřní postoj, který lze vyjádřit výrokem „*At' dělám co dělám, nemohu svůj osud změnit... Jediná možná smysluplná strategie je smířit se s tím, že jsem jen slabý žák, že na úspěch ani nemohu pomyslet, jsem prostě takový, jaký jsem...Když to takhle přijmu, nebude to tolik bolet.*“ Desaktivizující autoatribučování ústí ve vulnerabilní osobnost. Jedinec žije naučeným pocitem bezmocnosti.

Proti naučené bezmocnosti staví Seligman **naučený optimismus**. Ten odpovídá sledu událostí, kdy dítě je dlouhodobě vystaveno aktivizujícímu atribučování ze strany učitele, které se posléze transformuje ve vnitřní, aktivizující autoatribuci, ústící v resilientní osobnost. Takové dítě má radost, že dostává úkoly, protože jejich zvládnutím se ubezpečuje o svých výkonových kvalitách a o to více si je jisté samo sebou. Vzniká komplex vnitřních a vnějších činitelů napomáhající úspěšnosti a spoluvytvářejících odolnou osobnost.

Na počátku školní docházky, kdy jsou děti na učitele odkázány zvýšenou měrou a kdy v něm vidí prioritní autoritu, je účinnost mechanismů navozovaných atribucí mimořádně pravděpodobná. Učitel musí věnovat zvýšenou pozornost tomu, aby dostal pod kontrolu své mimoděčné tendence k atribucím. Aby si uvědomoval a měl neustále na paměti důsledky, které mohou jeho postoje a reakce vyvolat v jeho žácích. Je to nikdy nekončící práce na sobě samotném (viz též výše Vliv učitelova očekávání).

1.2.4. K emočním aspektům odolnosti

Významnou komponentou odolnosti / resilience jsou pozitivní emoce. Podle Kebzy (2005, s. 69 a násl.) tvoří jejich základ emoční rozpoložení pohody / well being. Je to komplexní, emočně postojový stav, pozůstávající:

- Ze sebeakceptace, tzn. kladného vztahu k sobě samému, spojenému s pozitivním uvažováním o možnostech žádoucí změny, vývoje, dalších kroků na cestě seberealizace.
- Z kladných vztahů k druhým lidem, spojovaných s vcítivostí, chápavostí pro jejich zvláštnosti i problémy, schopností omluvit se a pomoci, i o pomoc s důvěrou požádat.
- Z osobní autonomie, tzn. pocitu nezávislosti, způsobilosti odolávat tlakům, vymezit se a být sám sebou v různých životních situacích.
- Ze zvládnání situací, událostí, úkolů, tak jak je přináší život, okolnosti, prostředí. V případě těžkostí je jedinec schopen své původní představu korigovat, ale v zásadě své zvládnání obnovovat adekvátnějším způsobem.
- Z vědomí smyslu života, tzn. přesvědčení, že v životě o něco jde, že něco stojí za maximální úsilí, a že toto úsilí otevírá cestu k bohatému životu, navzdory překážkám.
- Z odvahy a síly realizovat svůj osobnostní rozvoj; a to v celoživotním rozměru.

Zdůrazňovány bývají některé konkrétnější emoce (či pocitová rozpoložení). Například Křivohlavý (2004) uvádí:

Pocit bezpečí, založený v nitru osobnosti, ale také současně spojovaný s druhými lidmi, kteří jej zprostředkovávají mně a kterým jej zprostředkovávám já.

Důvěru, vyvěrající ze zkušenosti, že lidé nás mají rádi, že je zde vždycky někdo, ke komu se můžeme obrátit, kdo nám poskytne oporu, nezklame nás; že nejsme odsouzeni být v kritických situacích sami. A současně, ruku v ruce s tím, vzbuzování důvěry v druhých, a v tom také před nimi obstát.

Naději. Souvisí s chápáním budoucnosti jako vyhlídky vyjít z trápení, dosáhnout touženého cíle. Důležitou roli hraje odhodlání něco v tom smyslu udělat, vyvinout aktivitu, zakusit spojenectví s někým, kdo mé vyhlídky a úsilí sdílí, je se mnou solidární, stejně tak, jako já s ním.

Nezištnost, obětavost, solidaritu. Tímto pocitem člověk překonává zaujatost sebou samým. Raduje se radostí druhého, jeho úspěchy jakoby byly i úspěchy mými. Pozitivní emoční ladění je tak široce rozklenuto.

Uvedené kvality emočního života samozřejmě nejsou ještě u dětí na počátku školní docházky příliš rozvinuty. Existuje však už i zde mnoho příležitostí tímto směrem je orientovat. Stuchlíková (2005, s. 28) hovoří o utváření emoční kompetence, díky které se jedinec orientuje v citech svých vlastních a v citech druhých lidí a dokáže také podle toho své city regulovat, respektive korigovat. „Škola je druhou instancí, která může pro rozvoj emoční kompetence udělat opravdu mnoho.“

Učitelé by měli ve svém působení navázat na výsledky rodinného působení v oblasti kultivace emocí; měli by tyto výsledky na jedné straně prohlubovat, rozšiřovat, ale také vhodně korigovat, napravovat. Dítě si má například uvědomovat souvislosti vzniku svých emocí. Oč jde, ilustruje následující výpověď šestiletého dítěte: *„Když třeba jdu do školy a nemám úkol, tak se bojím, do školy se mi vůbec nechce. Když se ale třeba večer s mamkou učím a vím, že to umím, tak se do školy těším. Nemůžu se dočkat, až ráno půjdu do školy.“* S takovými pocity a postoji by měl učitel pracovat, vést žáky k jejich uvědomování a měl by je využívat.

Vede-li učitel své žáky ke sdělování pocitů, obav, radostí, očekávání apod., může je lépe, cíleněji vést k optimalizaci jejich emočních rozpoložení, respektive emoční stability. Lépe se mu podaří učit žáky určitým strategiím zvládnání situací, jako je zaujímání postoje k případnému neúspěchu, sdělení neúspěchu rodičům, domluva s učitelem o způsobu nápravy apod. Důležité je učit děti efektivně a racionálně jednat i v situacích silného emočního

prožitku, ať už pozitivního, či negativního. Zpřístupnit jim na příkladech a vzorech, jak si lze touto cestou usnadnit život, vyhnout se trápení, lépe dospět k vytouženému cíli.

Zvláště důležité je, aby učitel napomáhal dítěti na počátku školní docházky k emocionální stabilitě, respektive k optimalizaci emočního stavu. To znamená eliminovat emocionální výkyvy, které působí destruktivně a desintegrují dětskou osobnost. Dítě na počátku školní docházky není a nemůže být ještě zakotveno ve své vnitřní pohodě a stabilitě. Učitel musí být připraven vytvářet a zdůrazňovat ty situace a okolnosti, které mu dávají možnost ji poznat, získat s ní přesvědčivé zkušenosti a na tomto základě se aktivně podílet na jejím utváření.

1.3. Osobnost jako přesah

Každému člověku, prakticky od narození, a dále pak po celý život, jde o sebe sama. Často v první řadě. Má to zjevně svůj biologický základ, z něhož se vyvíjí vyšší socializované, kultivované formy pohlížení na sebe sama, práce na sobě samém, prosazování sebe sama apod. (Viz podrobněji výše rozvedené téma sebepojetí).

Zamýšlíme-li se tímto směrem, nabízí se otázka: „Nehrozí nám nebezpečí, že skončíme u člověka sebestředného, sebou samým pohlceného, sobeckého, egoistického?“ Taková otázka je namístě a má značnou pedagogickou závažnost i ve vztahu k dětem na počátku školní docházky. Jednou z podstatných dimenzí rozvoje osobnosti je tedy utváření osobnostní kvality přesahu, která znamená způsobilost brát druhého člověka jako svébytnou osobu, stejně jako já chci být svébytnou osobou pro ni. Skrze druhého si svou svébytnost uvědomuji a cením si jí, což vyjadřuji zpětně v tom, že také já sám uznávám, respektuji svébytnost toho druhého. (viz Helus, Bravená, Franclová, 2012).

Frankl (1994) uvádí následující tři základní životní roviny, v nichž se s přesahem setkáváme, kde je neodmyslitelný. Jsou to:

- *Rovina lásky*. Lásky, kterou vyjadřuji, že mně na tom druhém záleží stejně jako na sobě, ne-li více. Láska k druhému, blízkému člověku se ovšem může rozklenout v lásku k dalším vzdálenějším lidem, až po všeobjímající lásku k lidem vůbec,
- *Rovina tvorby, vytváření díla*. A to tehdy, když svým dílem obohacuji své okolí, společnost, národ, vylepšuji poměry... Zanechávám po sobě stopu, což dává mému životu smysl.

- *Rovina mravního závazku.* Tím, že konám spravedlivě a poctivě, tak jak náleží, ku prospěchu kvality života nás všech, přesahuji své osobní zájmy. Zařazuji se do souvislostí, přesahujících prostor a čas mého života.

2. VYBRANÁ TÉMATA BYTÍ

Na tomto místě zmíním témata bytí / učit se být, která nastoluje existenciálně orientovaná psychologie (v současnosti viz jmenovitě Yalom), která jsou rozvíjena v tradici humanistické, či přesněji logoterapeutické psychologie (již zmiňovaný Frankl), a která nově zdůrazňují i u nás stoupenci pozitivní psychologie (viz především Křivohlavý). Jsou to témata, která se v určitých životních fázích či situacích významným způsobem dotýkají každého člověka a způsobem, jak se k nim staví, posilují odolnost vůči nejrůznějším zátěžím, či naopak berou jedinci půdu pod nohama. Jejich opomíjení, respektive tabuizování, utíkání před nimi do různých způsobů bagatelizace, rozptýlení, vytěšňování apod. je podle výše zmíněných autorů zdrojem specifických životních krizí – tzv. krizí existenciálních.

Vážné, hluboké rozhovory vedené mezi vrstevníky, mezi kamarády, za vcitivých vstupů učitele, mohou být pro děti katarzí, uvolněním, osvobozením, uklidněním, ale též návodem, jak přemýšlet o otázkách vlastní existence, o otázkách bytí. Dovednost reflektovat svůj život, své činy, ale i své úzkosti, starosti a strachy, může být odrazovým můstkem k co nejlepšímu zvládnání budoucnosti.

Mezi tato témata patří jmenovitě (viz Yalom, 2006) témata smrti, osamělosti, svobody a smyslu života. Dotýkají se člověka různě, v závislosti na jeho věkových dispozicích, osobnostních charakteristikách, situacích. U dětí se ohlašují v podobě znepokojivých tušení, těžce doléhajících zážitků mimořádné intenzity, náhlých nárazů událostí kdy, vše je jinak, jakoby se vymklo z běžného řádu skýtajícího elementární jistoty. Rodiče si náhlé zamlklosti a skleslosti dítěte, což jsou toho nejběžnější projevy, vesměs nevšimnou, nebo je přejdou jako něco, u čeho nestojí za to se zdržovat. Otázky dítěte odbývají a převádějí hovor na běžná každodenní témata. Vnímavý učitel tak může být tím jediným, kdo dokáže být dítěti v této jeho náročné, nebo dokonce těžké chvíli skutečným rádcem a oporou.

K tématu smrti: U dospívajících a dospělých se s kromobyčejnou naléhavostí ohlašuje v situacích vážné nemoci, strachu o život svůj či blízké osoby; s nástupem stáří; v situacích velkých životních zklamání, kdy život pozbývá smyslu apod. Přenáší se z nich na

děti, které bývají tímto přenosem o to více zaměstnány či otřeseny, oč méně disponují únikovými racionalizacemi či rozptýleními. A časté je, že dospělý je svými těžkostmi tak pohlcen, že si tohoto přenosu na dítě nevšímá, či jeho význam podceňuje, případně tabuizuje. Vznikají tak tzv. „skryté komnaty dětské duše“. Vnímavý, reflektující a kompetentní učitel zvažuje paletu možností, kterými může být v podobných situacích dítěti oporou. Tím, že vyslechne – navodí taktně situaci, v níž se mu dítě svěří, tím, že navodí téma k hovoru celé třídy. Potvrzuje se, že schopnost naslouchat má zklidňující, dokonce léčivou účinnost. Důležité je, nabídnout dětem otevírání zneklidňujících témat a přinášet útěchu. Inspirovat je k vlastním aktivitám, kterými mohou napomoci sobě i druhému břemeno tíže lépe nést.

K tématu osamělosti: Podle Fromma, „nejzásadnější obavou člověka je existenciální osamělost, vědomí osamělosti je zdrojem veškeré úzkosti“ (Fromm, 1994). Prvopočátky této úzkosti před osamělostí souvisí s vydělováním dítěte ze symbiotického vztahu s matkou, či s oslabováním jeho připoutanosti k matce. Zejména, když zakouší nedostupnost matky (nejen fyzickou, ale také – a zejména – psychickou) v prvních měsících a letech života. Téma oddělování, spojené se specifickými zážitky předjímajícími pozdější eventuální stavy osamělosti, provází separaci/individuaci dítěte (viz výše, část 5.) atd. Zážitky osamělosti doléhají, když je dítě ponecháváno samo doma, nebo když je trestáno odmítnutím lásky: „nejsi má, nechci tě, utrápíš mne“ apod. Výchovný styl, operující s podobnými hrozbami a tresty, vytváří živnou půdu pro psychicky pustošící stavy uvržení do osamělosti. Novou etapu zkušeností se zážitky osamělosti přináší začleňování dítěte do kolektivu – mateřské školy, 1. třídy školy základní. Zejména na počátku školní docházky může být odmítání dítěte spolužáky, jeho vylučování ze společné hry, okázalé dávání přednosti jinému spolužákovi apod., traumatizující. Může dokonce vytvářet trvalejší dispozici pro narušené sociální sebepojetí.

K tématu svobody: Svobodu lze nazírat z několika úhlů pohledu. Erich Fromm (1992) rozlišuje svobodu od něčeho a svobodu k něčemu. Svoboda od něčeho je mnohdy útekem před něčím, co se mučivě připomíná jako můra; zpravidla ale to, před čím takto utíkáme, nás znovu a znovu v pozměněných podobách zaskakuje. Svoboda k něčemu souvisí se ztvárňováním budoucnosti, nastolováním životních perspektiv a závazků, napomáhajících růstu osobnosti. Yalom (2006) ve své Existenciální psychologii uvažuje o svobodě vytvářet svůj vlastní život - volit, jednat, měnit sebe a životní okolnosti. Zdůrazňuje propojenost mezi svobodou a zodpovědností. Svoboda vytvářet svůj vlastní život sebou nese i odpovědnost za

něj. Uvědomovat si zodpovědnost znamená, že vytvářím své vlastní já, svůj životní úděl, své vztahy s druhými lidmi; že způsobuji to, co mne povznáší k radosti i způsobuje utrpení.

Dítě na počátku školní docházky, díky přístupům učitele k němu v různých situacích školního dění, se seznamuje s elementárními formami svého rozhodování a jeho důsledky. Nabývá tak výchozího povědomí o tom, co to svoboda je, jaká úskalí se jí kladou do cesty, jak souvisí se zodpovědností a jak se svou osobní svobodou dotýká svobody druhého člověka.

K tématu smyslu života: Na počátku školní docházky dítě tuší, co je smysluplné a co ne. A to ve spojitosti s plněním konkrétních úkolů a dosahovanými výsledky. Postupně si témata smyslu vyjasňuje v širších souvislostech, do kterých tato konkrétní jednání přesahují. S oporou o učitele si uvědomuje, jaký smysl má chození do školy, psaní úkolů, příprava věcí na vyučování; nebo péče o zevnějšek, úkony psychohygieny – čištěním zubů počínaje a zdravými stravovacími návyky konče; uvědomuje si smysl a význam dobrých mezilidských vztahů, vztahů vzájemného respektu a oboustranné úcty. S tím vším, jako završujícím činitelem, souvisí vytváření vzorců jednání a uvažování, vtiskujících životu řád. „Když člověk nedokáže najít srozumitelný vzorec, cítí se nejen rozladěný a nespokojený, ale také bezmocný. Přesvědčení, že člověk rozluštil smysl, s sebou vždy přináší pocit mistrovství. Přestože pojetí smyslu, které člověk objevil, obsahuje myšlenku, že je člověk malý, bezmocný nebo postradatelný, je to přesto příjemnější než stav nevědomosti. (Yalom 2006, str. 467-468.)

Již výše byl připomenut V. Frankl (1994) svou známou tezí, že životní smysl může člověk realizovat

- Svým jednáním / svými činy, zakládajícími výsledky, znamenající osobnostní růst, dobro pro život vlastní i životy druhých lidí.
- Prožíváním hodnoty, povznášející život nad pouhé banální, všednodenní starosti a obstarávky. Hodnot morálních (odvaha, spravedlnost, odpouštění, obětování se ...); estetických (uchvácení krásou...; kognitivních (zaujetí pravdou, za kterou je třeba stát...). Hodnotou obzvláštního významu je láska – viz Frommovo dílo „Umění milovat“.
- Pochopením a překonáním utrpení, kterým člověk prošel. Díky přestálému utrpení je očištěn od toho, co neobstojí. Je povznesen k tomu, co platí a trvá za všech okolností.

3. GLOBÁLNÍ VÝCHOVA

Významnou oblastí, obohacující koncepci osobnostně rozvíjející výuky, je oblast globální a ekologické výchovy. Inspirující je její pojednání v obou zásadních dokumentech, podrobně charakterizovaných ve druhé části disertace: v Bílé knize a v Rámcovém vzdělávacím programu. V rozvedení principů globální výchovy nacházíme výukovou aktualizaci mnoha témat, která jsme navodili v předchozích dvou kapitolách. V rámci pojednání o kvalitativním pohledu na osobnost (viz především téma přesahu) a v rámci pojednání o vybraných existenciálních tématech (viz především témata svobody a smyslu).

Konkrétně, globální a ekologická výchova

- Je jedinečnou příležitostí, jak uvádět poznatky dítěte do mnohaúrovňových, širších souvislostí. Vystává zde mnoho možností, vést dítě k úžasu nad tím, jak se známé věci vyjevují v nových souvislostech, jakého nečekaného významu nabývají a čím mne to osobně zavazuje atd.
- Spojuje poznávání dítěte s názornou, přesvědčivě působící výzvou být aktérem, něco dělat, starat se, být platný, začlenit se do proudu těch, kdo mají na mysli dobro lidí, přírody, prostředí kolem mne...
- Dítě na počátku školní docházky tak získává elementární, výchozí zkušenosti s tím, co to je osobní angažovanost v oblastech, které je přesahují a přes to mohou být zcela konkrétní, citově fascinující či znepokojivé.

Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy (viz Horká, 2000) klade důraz na propojenost společenských a ekologických témat. Prezентuje svět jako celek přírodně-společenský, který je třeba v této jeho celistvosti reflektovat. A v návaznosti na tuto reflexi si uvědomovat jeho ohroženost i žádoucnost svého osobního nasazení, tomuto ohrožení čelit; starat se aby svět byl žitelným domovem nás všech. Podstatou globální výchovy je tedy chápání celku a vyvozování komplexní odpovědnosti za svět lokální i globální. To znamená nejen respektovat a uchovávat tradiční a místní hodnoty, ale utvářet i hodnoty nové, spjaté se současnou globální situací lidstva a s rozpory současné civilizace. Znamená to například

- Hledání a prosazování opatření k péči o životní prostředí, o záchranu ohrožených druhů, o uchování kvality přírodního a sociálního prostředí v jejich obecných i zcela konkrétních podobách, které se také dotýkají mne osobně a mých blízkých.

- Uvědomovat si nezbytnost konsolidace ekologické situace, čelit devastaci životního prostředí.
- Pěstovat úctu k životu v jeho rozmanitých podobách, v jeho provázanosti s nejrůznějšími podmínkami a změnami, které provázejí současnou civilizaci.
- Rozhodování a jednání v duchu ekologické etiky a principů trvalé udržitelnosti kvality života apod.

Závažné úkoly tak vyvstávají

V rovině poznávací: Jedná se především o porozumění ekologickým souvislostem a zákonitostem v přírodě, pochopení kauzality jevů, variability konkrétních projevů života a vzájemných vztahů živých organismů a prostředí. Výsledkem je úroveň ekologické gramotnosti, odpovídající věkovým možnostem dětí. Na počátku školní docházky je kladen důraz na rozvoj základních poznávacích dovedností – pozorovat, vnímat všemi smysly, srovnávat, hledat vzájemné vztahy a pochopit je, uvědomovat si podmíněnost a souvislosti v životním prostředí.

V rovině postojové (hodnotově orientační) zaujímá prvořadou důležitost

- Osvojování etických principů jednání a chování (netrápit, neničit, neubližovat, uznat právo organismů na život, neznečišťovat prostředí, nehnat se za materiálními požitky na úkor vyšších hodnot; čelit v sobě i u druhých sklonům k sobectví, neshášenlivosti, vandalismu...).
- Pochopení estetické hodnoty přírody – být uchvácen její krásou v celistvosti i jednotlivostech, detailech; prožitky krásy umět vyjadřovat, sdílet....
- Respekt a úcta k přírodě, rozvíjení empatické vnímavosti...
- Využití citového zaujetí pro vše živé k jeho ochraně a péči o ně.
- Pochopení, že každá složka životního prostředí má svou funkci a hodnotu.

V oblasti vztahů prakticko přetvářecích. Sebeuvědomění v životním stylu, jehož neoddelitelnou součástí je péče o ztvárňování okolí – domova, školy a třídy i dalších míst mého i našeho společného pobývání. Jednání uchovávající a posilující hodnoty, které tkví v přírodě, ve zdraví a radostné pohodě (well being), napomocném sounáležení, přátelském porozumění...

ZÁVĚRY

1. VÝCHOZÍ POZICE

Tématem dizertace je pojetí osobnostně rozvíjející výuky, s důrazem na její aplikaci v primární škole, zejména na počátku školní docházky. Toto pojetí vznikalo v průběhu mého nejen profesního, ale i osobního života. Čerpá jednak z reflexe teoretických koncepcí, které osobnostně rozvíjející výuku zásadním způsobem ovlivňují (viz níže), a za druhé z aplikace metodologie biografického designu, opírající se o reflexi určitých východisek vlastní pedagogické orientace v roli učitele, která byla v průběhu mé profesní dráhy aktualizována, korigována a precizována do ucelené podoby.

Zmíněná, reflektovaná východiska, na nichž především je autobiografický design založen, tvoří především osobní zkušenosti (1) jako učitelky; (2) jako matky dětí, které prošly zahájením školní docházky a absolvovaly primární školu; (3) jako psycholožky v pedagogicko psychologické poradně; (4) a jako vzdělavatelky učitelů na vysoké škole. Tato východiska dále doplňuje osobní zkušenost s vybranými odbornými prameny, jejichž kritický rozbor pomáhal výchozí pozici vyjasňovat a argumentačně domýšlet. Konečně, uvedená východiska byla doplněna výzkumnými sondami, míněnými jako inspirace pro realizaci osobnostně rozvíjející výuky v úžeji specifikovaných oblastech.

1. Uplatňovaná metodologická pozice zdůrazňuje **zúčastněnost** badatele jako svůj princip; zúčastněnost badatele, který je na sledované činnosti bytostně zainteresován, sleduje sebe sama a svou činnost v průběhu této činnosti samotné a v kontextu, od kterého je neodmyslitelná. V konfrontaci s metodou životního příběhu, která byla použita jako metoda sběru dat jsem si uvědomila následující:
2. jedná se o výzkumnou metodu, která umožňuje učiteli být kompetentním výzkumníkem, přinášet intimní informace z edukačního procesu, z interakce učitel – žák, učitel – žáci, učitel – rodič, učitel – rodiče, učitel – učitel a podobně.
3. hluboká reflexe sebe sama, svých postojů, názorů a hodnot, reflexe svého působení na žáky, na změny ve strategiích a hodnotách a důvody těchto změn jsou odrazovým

můstkem k zvyšování pedagogické profesionality, založené na porozumění sobě a porozumění dětem, na které působím.

4. v samotném životním příběhu jsem se soustředila na dospělost – dobu, kdy jsem působila jako učitelka a dobu, kdy jsem se stala matkou až po současnost. Jsem si ale vědoma, že významné bylo i dětství, zkušenosti z rodiny i ze školy.

2. POJETÍ OSOBNOSTNĚ ROZVÍJEJÍCÍ VÝUKY

V případě tzv. zúženého pojetí výuky učitel mnohdy sleduje pouze učební výkonnost žáků bez zřetele k širokému spektru jevů, které ji ovlivňují na jedné straně a které napomáhají osobnostnímu rozvoji dítěte na straně druhé. Tento komplexní zřetel je uplatňován v tzv. osobnostně rozvíjejícím pojetí výuky, na které je v této práci kladen důraz. Znamená to řídit se zásadou, že dítě se učí celou svou osobností a celá tato osobnost se také učením rozvíjí. Učitel bere v úvahu například život dítě v pospolitosti školní třídy; svéráz konkrétního dítěte, podmíněný vrozenými dispozicemi i předchozí socializací, s důrazem na odstraňování bariér omezujících využívání potencialit školní úspěšnosti; rodinné prostředí; motivaci a způsob prožívání apod. V rozvíjející výuce nejde ale v žádném případě pouze o dosahování učebních výkonů. Cílem a smyslem rozvíjející výuky je učit žáka žít v současném světě – poznávat ho, vřazovat se mezi ostatní, jednat ku prospěchu svému, společnosti i přírody.

Rozvíjející pojetí výuky se opírá o koncepce, které v posledních několika desetiletích výrazně ovlivnily pojetí školy a výuky, právě poukazem na širší chápání cílů školy, než jsou jen cíle učebně výkonové. Jedná se o (1) humanistickou tradici, která našla u nás výraznou odezvu po roce 1989, nebyla však rozpracována do té míry, aby plně vešla v uvažování učitelů a konkretizovala se v jejich edukačních postupech; (2) kognitivizmus, který se vůči humanistickým koncepcím kriticky vymezoval, nicméně na ně v některých aspektech navazoval, jmenovitě pokud jde o úlohu žáka jako subjektu poznávání a řešení úkolů; (3) konstruktivizmus, který aktivitu žáka jako subjektu dále rozvinul připomenutím jeho tvořivého vkladu do procesu poznávání, projevujícího se přirozeným sklonem k vytváření výkladových a interpretačních schémat, s nimiž je třeba ve výuce, v interakci učitelů a žáků systematicky pracovat; (4) kontextualizmus / ekologizmus, s důrazem na vytváření osobnostních předpokladů, s nimiž dítě přichází z rodinného prostředí do školy, které vznikly v průběhu rodinné socializace a které by měl učitel umět korigovat, kompenzovat, nebo naopak v pozitivním případě efektivně využívat; (5) pozitivní psychologii, s důrazem na

odolnost a další rysy osobnosti, zakládající v ní rozvojový elán, optimistický náhled na životní okolnosti aktivizující ke zvládnání.

Osobnostně rozvíjející pojetí výuky je také inspirováno některými tuzemskými projekty a dokumenty, které vznikaly a významně ovlivňovaly vývoj české školy, přípravu učitelů a edukaci v posledních dvaceti letech, byť vesměs nevydaly své plody natolik, aby bylo možno považovat jejich zamýšlené cíle za stoprocentně naplněné. Jedná se o (1) projekty „Obecná a Občanská škola“, (2) dokument „Národní program vzdělávání v České republice (Bílá kniha)“, (3) dokument „Rámcový vzdělávací program“ a (4) koncept globální výchovy.

V této disertaci má zásadní význam aplikování koncepce čtyř pilířů, zde dimenzí vzdělávání (výuky, edukace), původně prezentované v monografii UNESCO „Učení je skryté bohatství – Vzdělávání pro 21. století“. Inspirace odtud plynoucí jsou dále stručně rozvedeny; oproti původnímu výkladu jsou modifikovány, ale zejména aktualizovány ve vztahu k realizaci osobnostně rozvíjející výuky na počátku školní docházky.

2.1. Učit se poznávat

Mezi přední úkoly školy vůbec a ve specifickém významu pak také školy primární patří, učit dítě poznatkům a ruku v ruce s tím i samotnému poznávání. Orientování výuky tak, že se dítě učí poznávat, je zde vytčeno jako první dimenze rozvíjející výuky. Poznávání je ve škole rozhodujícím způsobem regulováno vyučováním, ale tak, aby žák postupně přecházel k učení autoregulovanému. Vyučování, které směřuje k autoregulovanému učení, je charakterizováno následujícími znaky:

- Je zdůrazňováno nejen čemu, ale i proč se má dítě vlastně to, či ono naučit, a v čem naučení spočívá.
- Poznávání je smysluplné, což je v počátku školní docházky vyjádřeno tím, že dělá radost – dítěti samotnému a lidem, ke kterým se vztahuje.
- Je motivované – žák chce poznávat. Poznávání je uváděno ve vztah s potřebami dítěte a jejich uspokojováním, tak, aby narůstala autonomie poznávací motivace jako vnitřní hybné síly, dynamizující poznávací proces.
- Aby bylo poznávání co neúspěšnější, věnuje učitel pozornost jeho psychickým složkám, tedy: (a) žakově pozornosti (soustředěnosti), schopnosti soustředěně

pozorovat a pozorovanými událostmi se nechat zaujmout; (b) žákově paměti, respektive jeho potřebě a schopnosti si potřebné jevy zapamatovat a ve vhodné chvíli vybavovat; (c) žákovu myšlení, domýšlení, vyjasňování, spolu s potřebou a schopností klást otázky a hledat odpovědi; (d) žákově představivosti a fantazii; (e) žákově vůli, tzn. potřebě a schopnosti vynakládat úsilí, překonávat překážky, vytrvat.

- Vyučování má charakter opory. Tak, aby žák věděl, že jeho úsilí, jeho úspěchy i neúspěchy učitel zaznamenává a je připraven uvádět věci na pravou míru, tak aby šly jak mají jít.
- Žákovo poznávání, respektive učení, má být zabezpečováno vhodnou organizací času, podmínek, okolností - celkového režimu, napomáhajícího dosažení žádoucích výsledků. To ovšem značnou měrou přesahuje rámec školy – zde obzvláště je nutná součinnost rodiny.

Provedená výzkumná sonda předkládá učitelům inspirující návod, jak pracovat nejenom s jedním vyčleněným motivem, ale reflektovat motivaci v komplexu motivační struktury dětí. Důležité je například brát v úvahu silnou prestižní motivaci (chci být nejlepší, učím se, abych byl nejlepší), motivaci potřebou udělat druhým radost (rodičům, učitelce), motivaci známkou aj. Expertnost učitele není v tom, že sleduje nějaký motiv v jeho vyčleněnosti, ale že se zabývá skladbou motivů a možnými pozitivními i negativními možnostmi jejich vyústění.

2.2. Učit se jednat

Návaznost na motivaci k učení se poznávat, tak jak bylo výše prezentováno, je zřejmá. Lze to doložit na čtyřech fázích rozvoje jednání, kterému je třeba se učit.

- Motivovaný žák, tedy žák, kterého to, co se učí, také baví, který se chce dovědět, považuje to za smysluplné, se stává subjektem své poznávací činnosti. Nevyčkává pasivně, co mu bude zadáno, ale ptá se a hledá odpovědi; těší se na to, co přijde dál.
- Chce-li žák dosáhnout cílů, na kterých mu v intencích jeho motivovanosti záleží, se začíná autoregulovat. Snaží se své jednání organizovat, cílesměrně orientovat, popřípadě se ovládat a nutit, abych vydržel a dotáhl úsilí až do konce. Autoregulace se pozvolna stává nezbytností.

- Autoregulaci napomáhá hodnocení dosavadních postupů a dosažených výsledků z hlediska jejich kvality, efektivnosti. Hodnocení skýtá nutnou zpětnou vazbu, o kterou se autoregulace opírá jako o svůj nezbytný předpoklad.
- Ovšem ne každé hodnocení se může takovým předpokladem autoregulace stát. Nebude jím hodnocení, kterého se žák bojí, kterému by se rád vyhnul, které vnitřně odmítá, zatajuje před rodiči, za které se stydí. Pozitivně řečeno: Je to hodnocení, které (a)žák vnitřně přijímá za své, takže (b)je přetváří v sebehodnocení; (c) které vnímá jako oporu svého jednání, jako zdroj vývoje svého zdravého sebevědomí, protože i při potížích odhaluje realizovatelné cesty nápravy /zlepšení.

Děti, zahajující školní docházku, ovšem nebyvají na hodnocení připraveny a jednou z nejdůležitějších kompetencí jejich učitele musí být, aby je v tomto směru citlivě orientoval. Za významný úkol, před kterým stojí většina učitelů na počátku školní docházky, považují kompetentní rozhodování nad volbou vhodné vztahové normy hodnocení. Ač je doporučována především vztahová norma individuální, není ani ona bez rizik a je třeba ji aplikovat s nezbytnou obezřetností. Ovšem důležité je již v rámci pregraduální přípravy učitelů věnovat tomuto tématu zvýšenou pozornost, pomáhat jim nabýt pocitu kompetence v rámci výše zmíněného rozhodování o způsobu hodnocení.

Učit se jednat, být subjektem a autoregulovat své cesty k cíli ovšem přesahuje rámec výuky v užším smyslu slova, neváže se jenom na poznávání. V této kapitole je zdůrazněno poslání školy jako široce působící socializační instituce. Do popředí je stavěno tak zvané *individualizační autonomizování*, čímž myslíme rozvoj osobnosti jako jedinečné, svébytné, originální individuality, která chápe zadávané výukové úkoly jako výzvy, na které odpovídá svým zodpovědným rozhodováním a angažovaným učebním jednáním. Umět být sám sebou také znamená, umět odmítnout, umět si vyjasnit co se vlastně žádá a jaký má být výsledek; umět sebe, nebo něco prosazovat... A tomu všemu se dítě musí naučit. Škola, od samého počátku školní docházky, má postupně, krok za krokem dítě vybavovat repertoárem vzorců a strategií jednání, které jsou adekvátní, kultivované a vedou k žádoucímu cíli.

2.3. Učit se žít spolu

V obecném vyjádření jde o posilování prosociálního myšlení a jednání, což má být zakotveno v zásadním životním postoji člověka k druhým lidem.

Klíčovou úlohu zde hrají vztahy v rodině – rodinná socializace. A to nejen přímé vztahy k dítěti, ale i rodičů mezi sebou navzájem, vztahy mezi sourozenci, vztahy s prarodiči a přáteli rodiny atd. Významným vývojovým krokem jsou pak vzájemné vztahy mezi samotnými dětmi - vrstevníky. Vstup do školy znamená zlom i v této oblasti. Nová oblast vztahů vyvstává v podobě spolužákovství, sounáležení ve školní třídě, v interakcích a komunikacích s učitelkou. Dobré prosociální vztahy ve školní třídě patří mezi hlavní činitele kvality života dítěte. Charakterizuje je například to, že

- dítě zde má své respektované a uspokojivé postavení;
- může zde prokázat, že je dobrým spolužákem a kamarádem;
- dokáže pomoci a také o pomoc si říci a být za ni vděčné, dokáže někoho obdarovat a dar přijmout jako projev mezilidské blízkosti, dokáže spolupracovat apod.
- posilují zdravé sebevědomí („něco zde znamenám, patřím sem a nacházím zde pomoc a oporu, stejně tak jako sem patří ostatní a jako já jsem pohotový také oporu poskytnout ostatním);
- napomáhají klidnému prožívání školy, podporujícímu kladný vztah k učení a facilitujícímu školní úspěšnost;
- zdatně zvyšují pravděpodobnost, že děti, které něco takového zažívají jako samozřejmost, půjdou do dalších životních fází, včetně dospívání a dospělosti, prosociálně vybaveny.

Učitel ovšem musí mít na mysli, že zdravé vztahy ve školní třídě, vyznačující se těmito charakteristikami, nejsou samozřejmostí. Že jsou výsledkem vysokého stupně učitelovy vnímavosti vůči dění ve třídě – nejen při výuce, ale i o přestávkách, cestou ze školy a do školy, v jídelně, na výletě. Velmi často vznikají situace, které utváření zdravých vztahů ohrožují, vnášejí mezi děti zážitky asociálnosti; včetně agrese v jejích nejrůznějších podobách. Zraňující může být i netečnost, lhostejnost vůči tomu, co mne trápí apod. Soustavné, vynalézavé rozvíjení prosociálnosti je jedním ze základních kamenů učitelovy kompetentnosti.

2.4. Učit se být

Důraz na „být“ je ve výše zmiňované publikaci UNESCO („Učení je skryté bohatství – Vzdělávání pro 21. století“, s. 54-55) motivován nebezpečím, že vývoj člověka bude dehumanizován. Jednak vlivem jeho rostoucí podmíněnosti technickými prostředky, ale také vlivem ekonomických, konzumních a kariérních zřetelů, působením nejrůznějších a stále rafinovanějších manipulací s jeho potřebami, názory a postoji. Ohrožení začíná už v dětství a ve svých důsledcích znamená oslabování vlády člověka nad sebou samotným, jeho svobody projektovat svou životní dráhu s vážností a zodpovědností, oslabování ohleduplnosti vůči lidem i přírodě apod. Cílem, za který berou škola a učitelé podstatný díl zodpovědnosti, je těmto nebezpečím čelit odpovídajícím pojetím edukace. Znamená to umožnit člověku plně se realizovat, a to v celé bohatosti jeho závazků jako jednotlivce, člena rodiny a společnosti, občana a pracovníka“.

V souvislosti se školní edukací (výchovou, vzděláváním) žákova osobnost vystupuje jako předpoklad a jako cíl.

1. Chápat osobnost jako předpoklad znamená, že učitel reflektuje a využívá co nejširší spektrum žákových dispozic zvládat nejen nároky školy, ale nároky života co nejúspěšněji. Umožňuje dětem prožívat pozitivní emoce a těšit se ze svých vývojových pokroků. Důležité je, soustředovat se nejen na to, co je momentálně v silách dítěte, ale také na potenciality – tedy na to, co by v jeho silách bylo při jiných edukačních postupech. Jinými slovy, výrazem osobnost jako předpoklad máme na mysli výchozí, vstupní vybavenost jedince pro aktivní účast na výuce, pro úspěšné učení a optimální rozvoj.
2. Výrazem osobnost jako cíl máme na mysli kvality jedince, o které je třeba usilovat, protože činí člověka zodpovědným tvůrcem jeho smysluplné životní cesty.

V popředí učitelova působení na žáka jako osobnost je posilování vlastností, které jsou zvláště důležité pro jeho úspěšný vývoj a učení; respektive naopak, eliminace vlastností, které zapříčiňují selhávání. V této souvislosti hovoříme o vlastnostech odolnosti, resilience na jedné straně a zranitelnosti, vulnerability na straně druhé.

Na počátku školní docházky dítě prochází řadou zátěží a vlastnosti odolnosti při tom sehrávají významnou pozitivní roli. Díky nim vnímá překážky, potíže jako výzvu poradit si, dokázat to. Péče o resilientní vlastnosti osobnosti od samotného počátku školní docházky je

důležitým předpokladem úspěšného zvládnání nároků školy i ve vzdálenějším, perspektivním výhledu. Vývoji resilientních vlastností napomáhá

- zkušenost s předchozími úspěchy;
- připomenutí vzorů – lidí, kteří dokázali uspět v náročných situacích a dítěti imponují, identifikuje se s nimi (lidí z reálného okolí dítěte, ale také z pohádek, filmů, vyprávění apod.);
- důraz na druhý pokus, kdy úkol zkouším znovu, už poučen (významnou roli zde hraje učení se z chyb - chyba není pohroma, ale poučení zvyšující šance že příště uspěji);
- optimistická životní orientace.
- Mimořádný význam má samozřejmě opora – ze strany učitele a rodičů, ale také ze strany spolužáků, tvořících svého druhu oporný systém všech ve prospěch každého.

Naopak vlastnosti vulnerability způsobují, že dítě podléhá pocitům bezmocnosti, trpí, rezignuje; v kladených nárocích vidí hrozbu a to je oslabuje.

Pohled na žáka, jako vyvíjející se osobnost se pojí s důrazem na vývoj a úlohu sebepojetí. Narušené sebepojetí (dítě si nevěří, podceňuje se) může být jedním z hlavních činitelů školní neúspěšnosti. Naopak sebepojetí zdravé (sebedůvěra, sebejistota apod.) je faktorem, který aktivizuje potenciality úspěšného výkonu a vývoje. Dítě si ovšem zdravé sebepojetí teprve vytváří a počátek školní docházky je v tomto případě mezníkem. Provedená výzkumná sonda prokázala, že učitelé mají zpravidla s chápáním vzniku, vývoje a funkcí sebepojetí potíže. Nechápu je patřičně komplexně a neví, jakými konkrétními kroky v jakých situacích mohou sebepojetí kladně ovlivnit, či jakými konkrétními kroky a v jakých situacích je ovlivňují negativně. Učitel musí dbát, aby v dětech nevznikaly pocity méněcennosti, ale naopak, aby se jednoznačně utvrzovaly ve zjištění, že pracovitá usilovnost přináší plody. A že je učitelem zaznamenávána a vysoce oceňována.

Škola poskytuje dětem příležitost přemýšlet a „filosovat“ o tématech života, jak o jeho radostech tak i úzkostech a obavách. Aby toto mohl učitel dětem dopřát, musí si sám vyjasňovat své postoje k otázkám, otevírajícím se v průběhu života – včetně života dítěte na počátku školní docházky. Musí vnímat své žáky jako svého druhu partnery, jako jedince schopné a toužící se po svém vyjadřovat k nejrůznějším tématům, která je zneklidňují či zajímají.

V dizertaci připomenutá koncepce globální a ekologické výchovy má být inspirací, jak uvádět poznatky dítěte do mnohaúrovňových, širších souvislostí, v nichž nachází platnost. A to tak, že dítě na počátku školní docházky získává elementární, výchozí zkušenosti se svou angažovaností ve vztahu k přírodě a okolnímu světu.

3. UČITEL – VŮDČÍ AKTÉR ROZVÍJEJÍCÍ VÝUKY

Na mnoha místech dizertace jsou připomínány konkrétní situace a problémy, jejichž zaznamenávání a zvládnutí ku prospěchu žáků je náročným úkolem, vyžadujícím učitelovu pedagogickou zdatnost. Tato zdatnost, tak jak odpovídá zde uplatňované rozvíjející výuce, je garantována učitelovou profesionalitou a neoddelitelně spolu s ní jeho osobností.

Učitelova profesionalita je výsledkem pregraduální přípravy budoucích učitelů, zkušeností získaných praxí a celoživotním vzděláváním. Je tedy naučená a zahrnuje pedagogické znalosti, dovednosti a kompetence.

- Znalosti se musí týkat dítěte a dětství v daném vývojovém stádiu. Zde se to týká především naplnění vývojových předpokladů vstupu do školy a následně možností dalšího vývoje dítěte působením výuky, školy; potřeb dítěte a vhodných způsobů jejich uspokojování výukou, školou; ohrožení dítěte kontextem jeho života, jeho zranitelnosti nevhodnými edukačními postupy; využívání potencialit vývoje a školního úspěchu volbou odpovídajících postupů, tvořivým uplatňováním didaktických zásad; vlivů rodiny, možností komunikace s rodinou a jejího ovlivnění k součinnosti se školou apod.
- Dovednostmi myslíme přetváření znalostí do konkrétních postupů. Dobrý učitel disponuje bohatým repertoárem metodik, odpovídajících situacím i zvláštnostem žáků. Tyto postupy nevyužívá mechanicky, ale tvořivě je domýšlí a dotváří. Tvůrcem výuky je společně se svými žáky.
- Kompetencemi myslíme učitelovu způsobilost koncipovat výuku strategicky, jako komplexní proces, který je třeba plánovitě rozvrhnout a s nezbytnými korekcemi dovádět k vytčenému cíli. Kompetentní učitel také dokáže proces výuky reflektovat tak, že o něm může podat zprávu, vysvětlit jej a obhájit proti námitkám. Bere za své pedagogické konání zodpovědnost.

Učitelova osobnost. Mezi znaky, které na naučenost profese navazují a spolu s ní vytváří učitelovu osobnost, patří například a zejména:

- Postoj k učitelství jako k povolání a poslání. Učitelství není jenom zaměstnáním, ani není jenom profesí, ale je také a zejména povoláním. Touto svou „povolaností“ je učitel vázán; je odhodlán zodpovědně se jí chopit.
- Učitel nepůsobí jenom tím, co vyučuje – tedy obsahy výuky, kterým se mají děti naučit. Působí také tím, že se stává pro děti vzorem. Chybí-li toto, chybí důležitý, za jistých okolností dokonce nejdůležitější faktor pozitivního vztahu dítěte ke škole a výuce. Na kvality učitele jako vzoru úzce navazuje i jeho akceptování jako autority.
- Pohotovost a schopnost zprostředkovávat dětem představu o hodnotách a principech, zakládajících nezpochybnitelnou kvalitu života, je dalším bodem učitelova působení. To znamená, že v dětech je upevňována představa spravedlnosti, krásy, upřímnosti, pravdivosti, ohleduplnosti atd. A to je nejlepší způsob, jak je chránit před lží, úskoky, negativními emocemi, asociálními sklony; způsob daleko lepší, než je napomínání a trestání.
- Učitel zaznamenává u svých žáků projevy bezradnosti, psychického zranění, zklamání apod. Ví, jak takové dítě oslovit a posílit v překonávání těchto stavů. Ale také zaznamenává každý projev snaživosti a ví, jak ji posilovat. Děti na počátku školní docházky tak vnímají učitele jako oporu, a to je posiluje v důvěře ve zvládnutelnost zátěží, v optimistickém životním zaměření.
- Učitel se dokáže zabývat sám sebou, svou pedagogickou zdatností se zřetelem ke svým žákům a vyvozovat závěry pro svůj vlastní osobnostní vývoj a zkvalitňování svých pedagogických kompetencí.

Na počátku školní docházky, jde o dítě ve zcela specifickém a náročném období přechodu do nové životní fáze. A vyjádřit to, že o dítě skutečně jde, musí umět a adresně vyjádřit učitel: svými postoji, svou pedagogickou rozvahou a svým jednáním. V tomto směru chce být dizertace zde předloženou koncepcí rozvíjející výuky, analýzami konkrétních situací, výzkumnými sondami i osobními zkušenostmi autorky účinnou pomocí.

4. ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY – ZLOMOVÁ UDÁLOST V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Jak plyne už ze samotného názvu dizertace, pozornost se zde soustřeďuje zejména na období zahájení školní docházky. Jedná se o poměrně krátký úsek v životě dítěte, dokonce i v jeho žákovské kariéře. Je to však úsek, s nímž se spojuje celá řada událostí, které jej obzvláštním způsobem zvyznamňují. Závažné pedagogické problémy, vyvstávající v průběhu celé školní docházky, mají často svůj původ právě v tomto období. Na prvním místě se to týká potíží se zvládnutím výuky, tedy školních neúspěchů. Reflexe nad jejich příčinami a vyvozování včasných nápravných opatření může pozdější potíže hned při jejich vzniku eliminovat.

Prvopočáteční příčiny neúspěchu mohou být následující:

- Snížené schopnosti. To by ale nemělo být na počátku školní docházky až tak častým případem. Specifikum školního počátku je v tom, že děti, které prošly úspěšně vstupní diagnózou zralosti, by si měly – díky pedagogicky účinné opoře učitele - umět s elementárními učitelskými nároky poradit. Rozhodně tehdy, klade-li je učitel s ohledem na zvláštnosti dětí a dbá-li na rozvojový význam úspěchu, který je pro dítě na počátku školní docházky jednou z dominantních potřeb, která nesmí zůstat neuspokojena. Až ve vyšších ročnících dochází na „lámání chleba“, tj. přísnou diferenciací dle schopností a výkonů.
- Dítě není motivováno a s tím co zvládá, se mu nespojují aktivizující kladné emoce. Neví, proč by se mělo učit, k čemu by bylo jeho namáhání vlastně dobré.
- Dítě nezvládá, protože si neosvojilo učební dovednosti a návyky.
- Dítě nezvládá kvůli některým osobnostním charakteristikám. Zvláště důležitou roli zde hraje přemíra úzkostnosti, snížená sebedůvěra, nervově či humorálně podmíněná hyperaktivita či naopak převažující útlum, sklony k depresi, omezený jazykový kód apod.
- Dítě nezvládá, protože je vystaveno stresu, přesahujícímu jeho adaptační možnosti. Takový stres navozují důrazně uplatňované výkonové nároky učitele, neberoucí v úvahu disponovanost konkrétního dítěte se s takovým tlakem vyrovnat a uplatnit za takových podmínek své schopnosti a motivy. Druhým nejčastějším zdrojem stresu jsou narušené vztahy mezi dětmi ve třídě. Děti se někteří spolužáci posmívají, někdo,

o koho stojí, s ním nemluví a upřednostňuje před ním jiné dítě. A konečně třetím nejčastějším zdrojem stresu je, že dítě trpí pocitem (ať už oprávněně nebo ne), že učitelka si jej nevšímá, že když se hlásí, ho nevyvolává, oslovuje je příjmením, zatím co jiné dítě křestním jménem apod. Tuto situaci eskaluje mimoděčně uplatňovaný učitelův favoritizmus vůči některým žákům.

- Dítě nezvládá, protože doma nemá podmínky. Rodina se nachází v krizi, na dítě není čas, ustavičně hraje televize, dítě se nedokáže odpoutat od počítače. Často rodiče obdarovávají dítě hračkami, aby byl od něj „aspoň na chvíli pokoj“, a ono si zvyká neplodnému promarnění času.
- Jiná skupina problémů, kterým je třeba věnovat pozornost, spočívá v tom, že dítě sice běžné nároky školy dobře zvládá, ale jaksi rutinně, aniž dochází k probuzení poznávacích zájmů, činnosti v cestách za poznáním, poznávacímu elánu.

Učitel má vědět o různorodosti problémů, které na počátku školní docházky vyvstávají a strategicky projektovat nápravná opatření. Počátek školní docházky tedy klade značné nároky na profesní kompetence, ale také na osobnostní, obecně lidské a morální kvality učitele. Na jeho vnímavost různorodé problémy zavčas zaznamenávat, disponovat repertoárem strategií co a jak dělat, v tom či onom případě. Nesmírně důležitá je součinnost s rodiči. Tam kde není, je žádoucí umět ji vyvolat. Velký význam má důraz na práci s rozvojovými a výkonovými potencialitami dětí, s jejich individuálními zvláštnostmi a s jejich postavením v sociálním organizmu školní třídy.

Předcházení potíží dítěte na počátku školní docházky může zásadním způsobem eliminovat potíže pozdější. Může otevírat perspektivy šťastné a úspěšné školní kariéry dětí a dospívajících. Je to závažný úkol a důležité poslání učitele primární školy.

SEZNAM LITERATURY

- Adler, A.: Psychologie dětí. Praha: Práh, 2004.
- Adler, A.: Porozumění životu. Praha: Aurora, 1999.
- Adorno, T.W. et al.: The authoritarian personality. New York: Harper and Row, 1950.
- Ainsworth, M.D.S. – Marvin, R.S.: On the shaping of attachment theory an research. In: Monographs of the society for research in child development, 60, 1994, 2-3, s. 3-21
- Arendtová, H.: Mezi minulostí a budoucností. /Kap. Krize výchovy a vzdělávání, s. 153-172/. Praha: Centrum pro stud. Demokracie a kultury, 2002.
- Aspinwall, L.G. – Staudinger, U. (eds.): A psychology of human strength – fundamental questions and future directions for a positive psychology. Washington DC: Američan psychological association 2004
- Atkinson, J.W.: An introduction to motivation. New York: Van Nostrand, 1964.
- Bandura, A.: *A social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977
- Bandura, A.: „Human Agency in Social Learning Theory“. In: *American Psychologist*, roč. 44, 1989, č. 9, str. 1175-1184.
- Batson, C.D.: The altruism question – toward a social-psychological answer. Hillsdale: Erlbaum, 1991.
- Baumrind, D.: Rearing competent children. In: Damon, W. (Ed.): Child development today. San Francisco: Jossey Bass, 1989.
- Bogdan, R. C.: *Qualitativeresearchfor education / An introductionto theory and methods*, Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- Bowlby, J.: Attachment and loss, I. New York: Basic books, 1969.
- Bruner, J.S.: Toward a theory of education. New York: Norton, 1966.
- Coleman, J.S. et al. : Equality of educational oportunity. Washington: National Center for Educational Statistics 1966
- Coopersmith, S.: The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967.
- Döring, K.W.: Lehrerverhalten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992.
- Drapela, V., J.: Přehled teorií osobnosti. Praha: Portál, 2008.
- Festinger, L.: A theory of cognitive disonance. Stanford: University press, 1957.

- Franclová, M.: . Rigorozní práce. Praha – UK, Pedagogická fakulta.
- Frankl, V: Člověk hledá smysl. Praha: Nakl. J.Kocourek, 1994.
- Fromm, E.: Mít nebo být. Praha: Naše vojsko 1992.
- Fromm, E.: Umění milovat. Praha: Nakl. J.Šimona, 1996.
- Good, T.L.: Teacher expectation. In: Berlinek, D.- Rosenshine, B. (Ed.): Falos to teacjhers. New York: Random House, 1988.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Loehlin, J.C., Manosevitz, M.: Úvod do teórií osobnosti. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 1997.
- Hartl, P. – Hartlová, H.: Velký psychologický slovník. Praha: Portál, 2010.
- Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2009. (Druhé přepracované vydání.)
- Helus, Z.: Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada 2007.
- Helus, Z.: Úvod do psychologie. Praha: Grada 2011.
- Helus ,Z. – Bravená, N. – Franclová, M.: Perspektivy učitelství. Praha: Univerzita Karlova / Pedagogická fakulta, v tisku.
- Holec, H.: Autonomy in foreign language learning. Oxford: OU Press, 1981.
- Horká, H.: Výchova pro 21. Století - Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy. Brno: Paido, 2000
- Horneyová, K.: Neuróza a lidský růst – zápas o seberealizaci. Praha: Triton –Pragma, 2000.
- Hoskovcová, S.: Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada, 2006.
- Hoskovcová, S.- Šírová, E.: Posilování profesní kompetence učitelů v měnícím se edukačním prostředí. – In: Gillernová, I. et al.: Psychologické aspekty změn v české společnosti. Praha: Grada, 2011, str. 153-163.
- Hrabal, V. – Man, F. – Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha:SPN, 1989.
- Hřebíčková, M.: Nové přístupy ke zkoumání rysů – pětifaktorový model osobnosti. In: Blatný, M. a kol.: Psychologie osobnosti. Praha: Grada, 2010, s.43-70.2011
- Hříbková, L.: Učení ve škole – kognitivní nebo osobnostní přístup ? – In: Pedagogika, 2008, č.2, s. 101-103.
- Jedlička, R.: Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie. Praha: Portál 2011.

- Karmazínová, R.: Rodiče dětí zahajujících školní docházku. Bakalářská práce, PedF JCU České Budějovice 2011
- Kebza, V.: Psychosociální determinanty zdraví. Praha: Academia, 2005.
- Kelly, G.A.: A brief introduction to personal construct theory. In: Bannister, D. (Ed.): Perspectives in personal construct theory. New York: Academic press, 1970, s. 1-29.
- Kohlberg, L: Moral stages and moralization - the cognitive developmental approach. In: Lickona, T. (Ed.): Moral development and behavior. New York: Holt, 1976, s. 31-53
- Kohut, H.: The restoration of the self. New York: International univ. press, 1977.
- Kolář, Z. – Šikulová, R.: Hodnocení žáků. Praha: Grada 2009.
- Koťátková, S.: Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislosti se sebepojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací a komunikací. In : Pedagogika, 50, 2000, č.1, s. 56-64.
- Krapp, A. – Weidemann, B. (Ed.): Padagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 2001.
- Kratochvílová, J.: Systém hodnocení a sebehodnocení žáků. Brno: MSD, 2011.
- Kron, F.W.: Grundwissen Pädagogik. München: Reinhardt Verlag, 1994.
- Krykorková, H.: Kognitivní svébytnost – teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. – In: Pedagogika, 2008, č.2, s,140- 155.
- Křivohlavý, J.: Psychologie smysluplnosti existence. Praha: Grada, 2006.
- Křivohlavý, J.: Pozitivní psychologie. Praha: Portál, 2004.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006.
- Leman, K.: Sourozenecké konstelace. Praha: Portál, 1997.
- Mahler. – Pine, F. – Bergman, A.: The psychological birth of the human infant. New York: Basic books, 1975.
- Mareš, J.: Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. – In: Pedagogika, 2008, č. 1, s.4-20.
- Mareš, J.- Křivohlavý, J.: Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- Mareš, J.-Man,F.- Prokešová,L.: Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. In: Pedagogika, 46, 1996, č.1, s.5-17. 1996 .
- Maslow, A.: New knowledge in human values. New York: Harper nad Row, 1959.
- Maslow, A.: Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand, 1962.

- Matějček, Z.: Co děti nejvíce potřebují. Praha: Portál, 1994.
- Millerová, A: Cesty života – odhalování dětského příběhu v každém z nás. Praha: Lidové noviny, 2001.
- Mitchell, S.A.- Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Praha: Triton 1999.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Praha: MŠMT, 2000.
- Enstwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, 1955.
- Paulík, K.: Psychologie lidské odolnosti. Praha: Grada, 2010.
- Pavelková, I.: Motivace žáků k učení. Praha: UK – Pedagogická fakulta, 2002.
- Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: Portál, 1999.
- Piřha, P.: Výchova, naděje společnosti. Praha: Poustevník, 2006.
- Piřha, P. - Helus, Z.: Návrh pojetí obecné školy. Praha: MŠMT ČR, 1993.
- Prokešová, L.: Optimalizace emočního stavu žáků. I: Stuchlíková, I. (ed.): Zvládání emočních stavů školáků. Praha, Portál, 2005, s. 51-60.
- Pohl, R.: Das autobiographische Gedachtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte. Stuttgart: Kohlhammer, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Weinheim: Beltz 2008
- Reimann, G. - Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebung gestalten. – In: Krapp, A.- Weidenmann, B.: Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz 2006, s. 613-688.
- Rheinberg, F.-Man,F.- Mareš, J.: Ovlivňování učební motivace. In: Pedagogika, 51, 2001, č.2, s. 155-184.
- Rogers, C.R.: On becoming a person. Boston: Mifflin, 1961.
- Rogers, C.R.: Způsob bytí. Praha: Portál, 1998.
- Rogers, C.R.- Freiberg, H.J.: Sloboda učit' sa. Modra: Persona, 1998.
- Rosenthal, R. – Jacobson, L.K.: Pygmalion in the classroom. New York: Holt-Rinehart-Winston, 1968
- Říčan, P.: Cesta životem. Praha: Portál, 2004.
- Seligman, M.E.P.: Helplessness – on depression, development and death. San Francisco: Freeman, 1975.
- Seligman, M.E.P.: Learned optimism. New York: Knopf, 1991
- Schermer, F.J.: Soziales Lernen. In: Rost D.H. (Ed.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie.. Weinheim: Beltz, 2001, s. 663-668.

- Schütz, A.: Psychologie des Selbstwertgefühls. Stuttgart: Kohlhammer, 2003.
- Skinner, B.F.- Holland, J.J.: Analýza chování. Praha: SPN, 1968.
- Slaměnik, I.: Emoce interpersonální vztahy. Praha: Grada 2011
- Slavík, J.: Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999.
- Sobotková, I.: Psychologie rodiny. Praha: Portál, 2000.
- Sollárová, E.: Socializácia. In: Kollárik, T. a kol.: Sociálna psychológia. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008, s.168-180.
- Spilková, V.: Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy.- In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Praha:UK – Pedagogická fakulta, 2001.
- Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005.
- Spilková, V.: Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004.
- Spilková, V.: Development of student teacher's professional identity through constructivist approaches and self reflective techniques. In: Orbis scholae, 5,, 2011, č.2, s.117-138.
- Spilková, V.- Vašutová, J. a kol.: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2008.
- Sternberg, R.J.: Kognitivní psychologie. Praha: Portál, 2002
- Stuchlíková, I.: Základy psychologie emocí. Praha: Portál, 2002
- Stuchlíková (ed.) a kol.: Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál, 2005.
- Škrlantová, T.: Učit se být. Bakalářská práce, PedF JCU České Budějovice 2011
- Šolcová, I.: Vývoj resilience v dětství a dospělosti. Praha: Grada, 2009.
- Štech, S. – Viktorová, I.: Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In: Kolláriková, Z.- Pupala, B. (ed.): Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. S. 57-94.
- Učení je skryté bohatství. Praha: Univerzita Karlova– Pedagogická fakulta,1997.
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000.
- Vališová, A. et al: Autorita jako pedagogický problém. Praha: Karolinum, 1998.
- Vygostkij, L.S.: Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha: SPN, 1976.
- Výrost, J. – Slaměnik, I (ed.): Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008.
- Weiner, B.: An attributional approach for educational psychology. In: Schulman, L.S. (Ed.): Review of research in educational psychology., 4. Itaca: F.E.Peacock, 1977.

- Werner, E.E.- Smith, R.S.: Journeys from childhood to midlife – risk and resilience. Ithaca: Cornell Univ. Press, 2001.
- Weiss, R..S.: Loneliness – the experience of emotional and social isolation. Cambridge MA: MIT Press, 1973.
- Woolfolk, A.: Educational psychology. London: Pearson, 2010.
- Yalom, I.D.: Existenciální, psychoterapie. Praha: Portál, 2006.

AUTENTICKÉ SITUACE Z POHLEDU UČITELKY

1.

1. třída, ve které jsem učila byla umístěna společně s druhou první třídou v pavilonku vedle budovy 1. Stupně. Dopoledne běžel v televizi pořad VYSÍLÁNÍ PRO ŠKOLY který jsme obě třídy chodily sledovat právě do hlavní budovy. Když pořad skončil, zbýval do konce hodiny čas, tak jsme se s druhou paní učitelkou rozhodly, že si uděláme generální zkoušku na večerní předvánoční besídku. Když jsme dospěli k místu, kdy měla Markéta recitovat básničku, s hrůzou jsem zjistila, že Markéta, přes to, že ráno byla ve škole, mezi námi není. Vyrázila jsem tryskem do pavilónku, ale hned na schodech už jsem vrazila do policistů, kteří šli za mnou. Zavolala je paní, která z okna viděla, jak Markéta zamčená v pavilónku roztřískala aktovkou okno, vylezla z něj a utíkala pryč. Policisté mě o věci informovali s tím, že Markéta utíkala k mamince do práce, která je nedaleko, že není poraněná. Ve sborovně jsem měla vzkaz od maminky, že se moc omlouvá za zbrklou svou dceru a večer že se moc těší na besídku. Celou situaci jsem vnímala jako svoje profesní selhání, za které bych mohla být propuštěná a právem. Okamžitě jsem volala rodičům Markéty a omluvila se. Rodiče reagovali velmi mile a večer na besídce jsem od nich dostala obrovskou kytku. Úplně vyvedená z míry, překvapená a roztrpčená, jsem byla z reakcí některých učitelek - jedna mi doporučila, abych okamžitě holku poslala do poradny, protože je magor, když tohle udělala a abych jí dala dvojku z chování. To, zda jsem celou situaci probrala s dětmi, si nepamatuji, ale předpokládám, že určitě.

Vždy jsem dbala na velmi úzkou a intenzivní spolupráci s rodiči, založenou na vzájemné důvěře a partnerství. Myslím, že to mě tenkrát zachránilo před nepříjemnostmi. Po tomto zážitku jsem děti každou chvíli nutkavě přepočítávala.

2.

Jela jsem s dětmi autobusem na výlet do Prahy. V Praze jsme strávili nádherný den v zoologické zahradě a v botanické zahradě. Děti byly nadšené a kupovaly si suvenýry. Po cestě zpátky najednou začal pan řidič vykřikovat a pak prudce zastavil, otevřel dveře a do autobusu se vrátil rozčilený pán a řval, ať si laskavě já, blbá učitelka zkrátím ty grázly. Je se kvůli nim málem zabil a já blbá kráva snad spím nebo co. Po té vyběhl, naskočil do auta, kterým nás krátce před tím předjel a donutil zastavit, a odjel. Proč se to stalo?

Jeden z chlapců si koupil lahev kuliček do kuličkové pistole. Jiný chlapec po těch kuličkách začal toužit a slíbil, že udělá cokoli, když mu je dá. Musel vyhodit z jedoucího autobusu všechny petlahve, které byly v odpadkovém koši.

3.

Učila jsem v době války v Perském zálivu. Pamatuji si ten den, kdy mělo začít bombardování, a celou událost přenášela televize v přímém přenosu. Ten den jsem toho moc neodučila, protože děti byly doslova paralyzovány úzkostí a nejistotou z toho, co se stane. Mluvili jsme tehdy o situaci několik hodin a odnesla jsem si z toho pochopení, z čeho ta úzkost pramenila. Děti sledovaly televizi, byly přítomny rozhovorům dospělých, ale nic z toho nebylo určeno primárně jim. Hovořilo se jazykem, který jim byl ne zcela srozumitelný. Pochopily slova jako válka, bombardování, ale už ne Perský záliv, což by jim mohlo přinést částečné uklidnění, protože je to daleko, a tím pádem jsou v bezpečí; už ne ozbrojené síly USA, což by jim mohlo přinést částečné uklidnění, že ti vojáci, kteří oni znají, nejsou ve válce, Považovala jsem za důležité věnovat prostor „starostem dětí“, ujasňování, ale i jen sdělování úzkostí. Hodně nás to sbližovalo.

4.

Jednou nám zatelefonovala do školy paní, která vlastnila obchůdek nedaleko školy. To, že si chodí děti kupovat hračky ji neudívalo. Ale když jeden den přišlo 10 chlapečků a každý si koupil auto za více než 350 Kč, ji udivilo. Ukázalo se, že jeden chlapec vzal doma peníze, které rozdál mezi všechny spolužáky.

5.

Měla jsem ve třídě holčičku, která trpěla těžkým astmatem. Mnoho času ve svém životě strávila v nemocnici. Byla oproti jiným dětem malinká a slabá. Jednou mě ve škole

navštívila její maminka a velice slušně mě požádala, abych Danušku brala jako jiné děti, abych ji brala jako ostatní děti, protože si všimla se svým manželem, že Danuška začíná podivně manipulovat svým okolím, zneužívat své nemoci ke získání různých výhod. Byla jsem zaskočená. K Danušce jsem se chovala úplně stejně jako ke všem žákům, vůbec jsem nerozuměla o čem její maminka mluví. Pak se ukázalo, že Danuška doma vypráví, jaké má ve třídě výsostné postavení, jak mi sedá při vyučování na klíně, jak jí celé přestávky chovám, když se cítí unavená odvádím ji do sborovny a ukládám na postel, Nic z toho nebyla pravda. Ale uvědomila jsem si, že po tom Danuška asi touží, že to potřebuje. Nezačala jsem ji chovat, ale začala jsem ji ve třídě víc vnímat, vyvolávat jí, o přestávkách si s ní povídat. Cítila jsem se ve vztahu k ní zahanbená.

6.

Kačenka dostala ve škole za domácí úkol z češtiny napsat větu oznamovací, rozkazovací, tázací a přací.

Nechci chodit na plavání.

Zakažte plavání!

Proč musím chodit na plavání?

Kéž bych nemusela chodit na plavání.

Tehdy jsem kontaktovala rodiče a o úkolu jsme hovořili. Kačenku odhlásili rodiče z plavání.

7.

Ve vesnické škole jsem měla ve třídě holčičku, které zemřel tatínek na předávkování heroinem. Maminka si našla nového přítele a holčička mi jednoho dne sdělila, abych se nedivila, kdyby se pořád smála, protože jí přítel maminky píchnul injekci, po které bude veselejší. Byla jsem v šoku. Po zvážení jsem zatelefonovala dětské lékařce, se kterou jsem měla blízký osobní vztah a poprosila ji o spolupráci s tím, že jsem ji uvedla do okolností celé situace. Ta pozvala maminku s holčičkou na *preventivní prohlídku*, kde se celá věc vysvětlila.

8.

Jednou lícila vychovatelka z družiny, že jí utekli prvňáčci na půdu, skákali tam po starých lavicích, a rozbili okno. Bylo štěstí, že se nikomu nic nestalo. Domluvili jsme se, že

necháme na dveřích předělat zámek, aby šly zamykat. Než se zámek předělá, umístí se na schodiště cedulka NEVSTUPOVAT. Pak jsem za několik dní potkala maminku žáka ze třídy, kde učila kolegyně. Daly jsme se do řeči a ona mi líčila, že se paní učitelka jejího syna zbláznila. Kluci sundali nějakou cedulku a učitelka napsala těm klukům, včetně jejího syna poznámku: „Ohrožuje život spolužáků“. Musela se smát, že kvůli cedulce dělá učitelka takový poprask. Pak jsem jí já vyprávěla, jak den před tím utekli po schodech až na půdu prvňáci, skákali tam po starých lavicích a jeden málem vypadl z okna. Matka se zarazila, a řekla, že to bohužel nevěděla. Měla jsem nepříjemný pocit, že moje kolegyně nepostupovala dobře. Druhý den jsem s dětmi hovořila o cedulích se zákazy.

9.

Honzík chodil v 1. Třídě se školou na kurz plavání. Chodili pěšky tam i zpátky. Jednou se po plavání Honzík zdržel v šatně, a když přišel do vestibulu, nikoho ze třídy neviděl. V domnění, že už všichni odešli zpět do školy, vydal se do školy také. Paní učitelka ale byla s dětmi v bufetu. Druhý den zatelefonovala rodičům Honzíkovi zástupkyně ředitele školy a pozvala je na pohovor do školy. Zde jim bylo sděleno, že Honzíkovi byla udělena dvojka z chování za hrubé porušení školního řádu.

Proč nejsou děti ve škole šťastné?

Psychologie dnes 6/2003

PhDr. Marta Franclová

Do školy se těší každé dítě. Katastrofou však je, že toto nadšení se brzy ztrácí a nastupuje apatie, nechuť a rozčarování. Dítě přestává být ve škole šťastné. Odpovědi na otázku *Proč?* můžeme hledat v nedostatečném rozvíjení mezilidských vztahů mezi dětmi, rodiči a učiteli. Zejména prvních pět let je dítě ještě dítětem a je odkázáno na to, jak s ním dospělí budou zacházet. Nedokáže se bránit aroganci, necitlivosti, nepochopení dospělých, nedokáže rozpoznat, že to, co zažívá, není úplně v pořádku. Více či méně neuvěřitelné historky o učitelkách, nepříjemných zážitcích, aroganci a trapasech, o nechuti, v lepším případě apatii dětí ke školní docházce vypráví řada rodičů. Kritériem kvality té či oné školy pak bývá počet přijatých žáků na střední školu či výčet mimoškolních aktivit. V tento moment si pokládám otázku: Co je opravdu důležité? Co je to správné kritérium?

Důležitý je pro prvňáčka vztah, ne jen vědomosti

Když se zamyslíme nad tím, co si přejeme pro své dítě, uvede snad každý: Aby bylo zdravé a v životě šťastné. Dobrá. Každý školák tráví ve škole minimálně 4 hodiny denně. Pro dítě na prvním stupni je to podstatná část dne (o dětech navštěvujících družinu ani nemluvě), a proto je vzhledem k výše uvedenému přání rodičů třeba, aby byly děti ve škole šťastné, spokojené, radostné, aby škola přinášela maximum pozitivních zážitků, aby se děti do školy těšily. Když je však začátek všedního dne poznamenán pláčem, vztekem, jasně vyslovenou nechutí dítěte jít do školy, strachem, otázkami typu: „K čemu ta škola vlastně je? Proč zase musím do školy?“ vytrácí se ze života dětí i rodičů pohoda, radost, spokojenost. Samozřejmě existují děti, které chodí do školy rády. Ve většině případů jsou to děti, které zvládají požadavky školy, respektive učitelky. Jsou to děti nadané, klidné, které nevybočují z řady extravagantním vzhledem, chováním, jejichž rodiče maximálně projevují zájem o školní život dítěte. Jedná se o děti jednoznačně úspěšné. Kolik dětí se však cítí ve škole úspěšných? Kolik dětí má šanci být úspěšné? Děti slabší, méně nadané, pomalé, nepřizpůsobivé, výstředně

učesané či oblečené, neklidné, nesamostatné, roztěkané či zapomnětlivé svoji šanci být ve škole šťastné rychle ztrácejí. V souvislosti s vytvářením pozitivního či negativního vztahu dětí ke škole jsem hluboce přesvědčena o zásadním významu prvního ročníku a dalších ročníků prvního stupně ZŠ. Ruku v ruce s tím jde i můj názor, že na prvním stupni základní školy by měl být daleko větší důraz kladen na utváření vztahů. Mám tím na mysli vztahy mezi dítětem a učitelem, dětmi a učitelem, dětmi navzájem, mezi rodiči a učitelem, než na osvojování si dovedností, vědomostí a návyků. Každé dítě by mělo interakci učitel – žák prožívat jako intimní, osobní vztah s učitelkou nebo učitelem. Mělo by mít jistotu, že učitelce na něm záleží, že ho má ráda takové, jaké je, že tento vztah je nezávislý na počtu správně vyřešených příkladů či úhlednosti napsaných řádků.

Učitel v hodině a o přestávce

Zdravé vztahy mezi všemi účastníky školního života se odráží i v efektivnosti řešení některých běžných situací. Za zcela nepřijatelné považuji poznámky typu: Vyrušuje! Vykřikuje! Neměl pero! Běhá po třídě! Učitelská profesionalita je uměním normálně reagovat na normální projevy dětí a citlivě reagovat na projevy nějakým způsobem nenormální. Je jednoduché poznat zapomnětlivé dítě a stejně jednoduché je zapomenuté věci mu půjčit, zařídít, aby měl dvojí učebnice, jedny doma, druhé ve škole, pero, tužku, pastelky u učitelky v šuplíku. Nezastupitelnou úlohu v budování těchto vztahů hrají přestávky. V těchto relativně krátkých chvílích má učitel ohromnou příležitost k neformálním rozhovorům, které mohou odkrýt trápení, problémy, starosti dětí, může povzbudit, pokárat, pohovořit mezi čtyřma očima. Svou přítomností může ochránit slabší, eliminovat nevhodné projevy chování, podchytit dobré tendence a vymýtit nekalosti, kultivovat vztahy mezi spolužáky. Je jednoduché poznat neklidné, neposedné dítě a stejně jednoduché je umožnit mu potřebu pohybu uspokojit. Je jednoduché poznat slabého žáka a je jednoduché povzbudit ho, dát mu najevo náklonnost. Složitější, ale velice efektivní, je přizpůsobit úkoly, samostatnou práci, požadavky jednotlivým žákům, ten známý, všude proklamovaný, ale ve skutečnosti velice zřídka realizovaný individuální přístup. To vše – přestávky, kdy je učitel dětem plně k dispozici, hodiny, kdy učitel dětem pomáhá, dodává jim kuráž a sebevědomí a k problémům se staví tak, aby byly co nejvýhodněji vyřešeny – děti podporuje a povzbuzuje, vytváří vztahy partnerství mezi učitelem a dětmi. Jedině takový vztah je provázen atmosférou pohody a jistoty, což je pro pocit štěstí dětí nutnou podmínkou.

Učitel by měl umět na dítě počkat

Každé dítě by mělo několikrát během dne zažít pocit úspěchu, kompetence, zadostiučinění v souvislosti se školním vyučováním. Tento zážitek by měl jednoznačně nabýt vrchu nad neúspěchem, selháním, chybou. Když se zamyslíme nad banální školní situací, kdy učitelka zadá samostatnou práci a následně ji vyhodnotí, zjistíme následující. Nadaní žáci mají samozřejmě jedničky. Většinou úkol vyřeší bez větší námahy, hotovi jsou téměř okamžitě. Následuje početná skupina těch, kteří musí na splnění úkolu vyvinout větší či menší námahu. Snaží se, dá jim to práci, ale jedničku nedostanou. Opomenout nesmíme ani ty, kteří úkol nezvládnou. Tady se dostáváme k otázce hodnocení a klasifikace. Jedná se o neoddelitelnou součást školy, života dítěte. Jedná se o něco, na čem dítěti záleží, co ho povznáší či zadupává do země, co mu něco říká o jeho práci, o jeho snažení a potažmo i o něm samém. Jsou si toho učitelé skutečně plně vědomi? Aby bylo dítě šťastné, spokojené, musí mít jistotu, že jeho snaha bude spravedlivě ohodnocena. Myslím, že mimo jiné by cílem prvního stupně základní školy mělo být i naučit děti a jejich rodiče šťastně žít s určitými známkami, ať už to jsou dvojky, trojky. Cestou k tomu by mohlo být samozřejmě doplnění známky slovním doprovodem, ať je známka v sešitě, notýsku či žákovské knížce. Jakákoliv forma slovního hodnocení dokáže sdělit něco více i těm, kteří jsou vždy výborní, a hlavně podpořit a posílit ty, co jsou výborní jenom někdy nebo vůbec ne. Důležitý je moment, kdy je rodič konfrontován se známkami svého dítěte. Je nutné, aby učitel dokázal utvrdit rodiče v tom, že i dítě, které nemá samé jedničky, je jedinečné, skvělé, zasluhuje si lásku, maximální emoční podporu a šel v tomto smyslu rodičům příkladem. Sdělení typu: opět neuměl, neumí, či čtení – 5, sčítání – 3 je mrháním časem a ubližováním dítěti i rodičům. Můj soukromý názor, proč tomu tak je? Učitel nedokáže ustoupit z cíle naučit děti to a to v určitém čase. Snaží se popřít skutečnost, že některé věci nemůže dítě naučit, dokud k nim nedospěje samo. V začátcích tu zkušenost nemá a pak ji buď popírá, nebo jí nedůvěřuje. Že se M a A čte MA ho prostě nenaučí. Musí na dítě počkat!!! A za to, že to do té doby nejde, dítě nedostává jedničky, přestože se snaží. Je jisté, že necitlivý přístup ke schopnostem dítěte ze strany učitele, nepochopení situace, co má dítě v moci, ale co už ne, neustoupení z požadavků a neustálé bombardování rodičů známkami, říkajícími jen: „vaše dítě není výborné“, bere dítěti šanci být ve škole šťastné.

Bez spolupráce s rodiči to nepůjde

Samozřejmě jsou i momenty, kdy je zřejmé, že dítě neumí, protože se doma neučilo, nepřipravovalo (neumí básničku, prvouku). Zejména v případě malých dětí je ale jasné, že bez aktivní účasti rodičů je téměř nemožné, aby byl takový požadavek splněn. Rodič se nezajímá, dítě neumí. Co má tedy učitel dělat? Myslím, že má učitel minimálně dvě možnosti, jak zareagovat a ne dítě pouze oznámkovat: 1. učit se s dítětem sám (nemám tím na mysli „učení po škole“), 2. konkrétně rodiče instruovat, co se od nich žádá (písemně, či ústně). V případě zjevného nezájmu ze strany rodičů může učitel volit první variantu, ale následně se pokusit analyzovat celkovou situaci dítěte, snažit se vystopovat příčinu nezájmu, přesvědčit rodiče ke spolupráci, pokusit se navázat s nimi vztah, který by nadále rozvíjel a budoval potřebným směrem. Vždy však platí, že je důležité správně odhadnout vynaložené úsilí a možnosti dítěte, hodnotit maximálně ohleduplně a citlivě, být si vědom intelektových mantinelů dětí a dokázat dávat, zvláště těm slabým, najevo, že vidíme, že se snaží, že se něco naučili, že mají být na co pyšní oni i jejich rodiče, že to, co dokázali, stačí k tomu, aby byli všichni spokojení. Stejně signály by měl učitel vysílat i rodičům, aby registrovali nejen známku, ale i to, že učitel vidí snahu, že má dítě rád. Je zřejmé, že rodiče dítěte, které je ve škole spokojené, jsou také spokojeni. Nemají proti škole téměř žádné výhrady, jsou vůči škole loajální, snaží se tento stav udržet. Stejně jsou na tom i rodiče, kteří jsou přesvědčeni o správnosti postupů školy vůči jejich dítěti, mají pocit spravedlnosti, podpory, respektu ze strany školy vůči sobě samým. Dobré vztahy mezi rodiči a školou zpětně pozitivně ovlivňují vztah dítěte ke škole.

Iniciativa ve vztahu s rodiči je na učiteli

Často se však setkáváme s určitou uzavřeností školy vůči rodičům. Učitel nejedná s rodiči osobně, ale volí zvláštní formu písemné komunikace, bez jakéhokoliv náznaku vztahu mezi dopisujícími. (Vyrušuje! Neměl úkol! Omluvte Jirku z TV, má rýmu.) Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o dvě strany, které mají společný zájem, kterým je dítě, je tento styl komunikace přinejmenším zvláštní. Stává se, že učitel s rodiči normálně komunikovat bohužel nedokáže. Vystupuje jako ten, kdo ví o dítěti všechno, kdo je zná rozhodně lépe než rodič, a pouze on ví, jak na něj, a radí rodičům, jak se mají ke svému dítěti chovat, jak mají ve výchově postupovat. Samozřejmě učitel je profesionál, má vysokoškolské vzdělání, znalosti z oboru psychologie, pedagogiky. Avšak rodič má ke svému dítěti hluboký vztah, zná ho od malička, a tudíž se nejen cítí, ale opravdu je kompetentní hovořit s učitelem jako s kolegou,

má právo vyjádřit svůj názor na učitelovy postupy. Jsem přesvědčena, že vzájemná úcta a respektování jsou zcela na místě. Učitel by měl vědět, co který rodič očekává od svého dítěte, od školy, respektive učitele, a toto očekávání v rámci intenzivní spolupráce s rodiči usměrňovat, rozvíjet a akceptovat. Učitel by měl s rodiči konzultovat, radit se, co nejpodrobněji je informovat o školním životě jejich dítěte, navázat s nimi osobní vztah. Je v zájmu obou stran založit vztah na vzájemné důvěře a respektu, ale iniciativa musí vyjít ze strany učitele, který musí vztah nejen budovat, ale i ho kultivovat a rozvíjet. Je na učiteli, aby vytvořil šanci a prostor vzájemné pomoci a podpory. Pro dítě je velice důležitý pocit, že život doma a ve škole spolu navzájem souvisí, nejsou v protikladu. Co ocení učitelka, za co pochválí, je stejně pozitivně vnímáno i doma, a naopak, co se nelíbí doma, zřejmě nebude přijato s nadšením ani ve škole. Je zřejmé, že převážnou většinou záleží na jednotlivých učitelích, jak se zhostí svého poslání. Proto je možná lepší pátrat po učiteli, než po škole. Nicméně i mezi školami lze vystopovat ty, kde je „šťastné dítě“ v popředí jejich snažení.

Příloha 3.

CO JE TO ZDRAVÁ ŠKOLA? WHAT IS SOUND SCHOOL?

Marta FRANCOVÁ, Olga VANĚČKOVÁ, ČR

Abstrakt: Ze zážitků a zkušeností současných školáků a jejich rodičů, které jsou základem příspěvku, vyplývá několik otázek: Je učitel připravený učit děti komunikovat? Je učitel připravený učit je vytvářet a udržovat zdravé vztahy? Je učitel připravený učit děti řešit problémy ať již vztahové, či osobní? Čtyři pilíře výchovy a vzdělání pro 21. století jsou: učit se poznatkům, učit se jednat, učit se být spolu a učit se být. Zdravá škola staví na všech čtyřech.

Abstract: From the experiences pupils and their parents results a lot of questions: Is the teacher ready to teach children communication? Is the teacher ready create and maintain good relations. Is the teacher ready solve problems personal or relation? Four pillars of education for 21. century are: learn getting to know, learn to act, learn to be together, learn to be. Sound school builds on all four.

Jednou z klíčových charakteristik zdravé školy jsou ZDRAVÉ VZTAHY. Zdravá škola je taková, kde panují zdravé vztahy mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, kde se děti učí **jednat, žít spolu a být**. Nemáme zde ovšem na mysli to, že se děti učí pouze spontánně, kdy do hry vstupuje pokus a omyl, kdy se dítě pokouší řešit nastalé situace intuitivně, kdy se nezamýšlí nad následky svých interpersonálních akcí, ale jde mu o „vítězství“, které dosáhne jakoukoli cestou. Máme na mysli systematické učení, které předpokládá osobní zainteresovanost učitele na životě dětí, na vývoji jednotlivých vztahů ve třídě i na vývoji třídy jako sociální skupiny. Za naprosto zásadní pro zdravou školu považujeme to, že učitel vnímá vztahy ve třídě a péči o ně jako klíčový moment svého působení. Předpokládá to ale schopnost učitele vnímat péči o vztahy stejně důležitou jako „učit poznávat“, jeho schopnost všimnout si a zabývat se konkrétními situacemi, schopnost vést děti k zodpovědnosti za své vztahy, schopnost předkládat alternativní strategie jednání, schopnost vést děti k umění žít s tím, jaký jsem, k síle ve změnu kým v toho, kým chci být a podobně. Zdravé vztahy však nevznikají samovolně, vyžadují aktivitu aktérů, která má určitý konkrétní směr a cíl. Schopnost navazovat a udržovat zdravé vztahy je předpokladem spokojeného života nejen ve škole. Dovolíme si ještě poznamenat, že celou řadu poznatků a informací, na kterých většina škol staví, si dnešní děti dokáží vyhledat. Vztahům se ale tímto způsobem naučit nelze.

V kurikulárních dokumentech je problematika interpersonálních vztahů vnímána jako důležitá. Nové pojetí českého školství vychází z formulace čtyř pilířů, tedy základních cílů

vzdělávání pro 21. století, které vytyčilo UNESCO – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být (Delors, J., 1996). **Těmto čtyřem oblastem by měla škola věnovat stejnou pozornost.** Ucelená koncepce vzdělávací politiky – Národní program rozvoje vzdělání v České republice, tzv. Bílá kniha, vytvořená v roce 2001, z této filozofie vychází. Respektování komplexního charakteru učiva se staví proti jeho redukcionalistickému pojetí, tedy proti jeho omezování jenom na určité prvky. Nahrazuje tak pojetí zaměřené na paměťové osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě, zatímco od ostatních, taktéž podstatných prvků odhlíží.

Za klíčové kompetence, jako cílové kategorie výchovy a vzdělání, jsou považovány ty, které odpovídají právě čtyřem pilířům vzdělávání a učení:

- **Učit se poznávat** – osvojovat si nástroje poznávání, rozvoj pozornosti, myšlenkových procesů, zvědavosti.
- **Učit se jednat** – schopnost tvořivě zasahovat a ovlivňovat prostředí, které nás obklopuje, osobně se angažovat.
- **Učit se být s druhými, žít společně** – důraz na respekt a úctu k druhým, na vzájemné porozumění a toleranci k odlišnosti – kulturní, etnické, náboženské apod., empatii.
- **Učit se být** – důraz na komplexní rozvoj osobnosti, sebereflexi a seberozvíjení jako celoživotní vnitřní cestu, na tvořivost, samostatnost v myšlení, rozhodování a jednání, na sebedůvěru, sebekázeň a autoregulaci jednání, na osobní odpovědnost. (Spilková a kol. 2005)

V pojmech RVP ZV zdůrazněme vzhledem k tématu našeho příspěvku

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce;

podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;

přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;

vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

(RVP ZV, VÚP 2005, s.8)

Vedle vzdělávacích oblastí, věnuje RVP ZV pozornost průřezovým tématům. V rámci průřezových témat, která reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání, zdůrazněme **osobnostní a sociální výchovu**. Průřezová témata jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.

Průřezová témata tvoří *povinnou součást základního vzdělávání*. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV. Všechna průřezová témata však nemusí být zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata je možné využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.

Průřezové téma **Osobnostní a sociální výchova** v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v

běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.

Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu. (RVP ZV, VÚP 2005, s.82 – 83)

Pokusíme se na příbězích dvou dětí ilustrovat skutečnost, že pokud učitel nepovažuje péči o vztahy mezi svými žáky za zásadní moment svého působení, pokud nezná či z jakéhokoli důvodu nepovažuje tyto dokumenty za závazné ve své celistvosti, stává se škola pro mnohé žáky místem ohrožení, místem frustrace potřeby pozitivních vztahů.

V následujícím textu uvedeme příběhy dvou školáků, které vyprávěly matky v rámci žádosti o pomoc v pedagogicko psychologických poradnách. (Příběhy jsme volně převyprávěly).

Příběh 1.

Bára chodí do 6. třídy. V průběhu celé její školní docházky se doma s větší či menší naléhavostí řešily její vztahy se spolužačkami – *Aneta se mnou nemluví, nemluví se mnou Aneta a Katrina, nemluví se mnou Aneta, Katrina a Štěpánka, nemluví se mnou Aneta, Katrina, a Lenka, nechci do školy, nikdo se mnou nemluví, bolí mě břicho a hlava, nemůžu do školy*. Postupně z rozhovorů s ostatními matkami vyplynulo, že když prožívá Bára období klidu a spokojenosti, řeší Aneta s narůstající naléhavostí – *nemluví se mnou Bára, nemluví se mnou Bára a Katrina, nemluví se mnou, nechci do školy, bojím se jít do školy*. Když to neřeší Bára, ani Aneta, řeší to Katrina nebo Vendula nebo Lenka. Několikrát maminky iniciovaly rozhovor mezi znepřátelenými holčičkami, ale usmíření nemělo nikdy dlouhé trvání. Matky se rozhodly požádat o pomoc s řešením problému paní učitelku, která se vyjádřila v tom smyslu, že ví, že se něco děje, ale situaci prý má pevně v rukách. V 5. třídě dorazil psycholog, děti vyplnily dotazník, ale s výsledky nebyly nikdy seznámeny.

Od začátku 6. třídy pokračuje rodina v řešení vztahů Báry se spolužačkami, ale tentokrát je to trochu jiné. Kamarádka upozorní matku Báry, že v zákoutích města jsou na

zdech nápisy: BÁRA KRALOVÁ JE NAMYŠLENÁ PÍ... ANETHKA, WENDY, KATRINKA. Bára přijde s tím, že nechce chodit na sbor, protože na tabuli byl nápis: I HATE BÁRA FOREVER. Na záchodě ve 2. patře je nápis: BÁRA KRÁLOVÁ JE NAMYŠLENÁ KRÁVA. Bára je bledá, špatně spí, je podrážděná. Matka to přestává vnímat jako věc, se kterou se dá žít, věc, která odezní, ale s řešením si neví rady.

Příběh 2.

Patrik (4. třída) líčí matce, že po cestě ke kamarádovi Jakubovi je v autě zastavila paní Žďánská, (městská policistka), matka spolužáka a křičela: VY KRETÉNI. EŠTĚ JEDNOU USLYŠÍM OD ŠIMONKA, ŽE MU NADÁVÁTE NEBO HO MLÁTÍTE A VYŘÍDÍM SI TO S VÁMI. Ale mami, on nám furt nadává do čů... a mlátí nás do zad, tak mu taky nadáváme a když nás praští, praštíme ho taky (obhajuje se matce Patrik).

Večer telefonuje mamince Patrika maminka Jakuba, že na ní ráno čekala paní Žďánská (městská policistka) a křičela na ní, že „Jakub je vodpornej rozmazlenej hajzl, kterej ubližuje Šimonkovi“. Maminka Jakuba je z toho otrávená, Jakub říká to, co řekl Patrik, maminka Jakuba je bezradná (maminka Šimona asi také). Maminky všech tří chlapečků se domluví, že požádají o pomoc paní učitelku. Ta o ničem neví, ale začne chlapce pozorovat a situaci bude řešit.

Je naprosto zřejmé, že škola ve výše uvedených příbězích není „zdravá“, děti v ní prožívají pocit ohrožení a negativní zážitky expandují ze školy i do jejich života mimoškolního.

Směle můžeme uvažovat o tom, že příběhy jsou důkazem toho, že děti o kterých se vypráví, neumí jednat, neumí žít spolu, neumí být. Můžeme ale také uvažovat o selhání nejen třídních učitelů dětí, ale selhání celého učitelského sboru (nápis byly na záchodech ve škole, na tabuli).

Smyslem našeho příspěvku není analyzovat chování jednotlivých aktérů popsaných situací, ale zamyslet se nad těmito situacemi v kontextu výše uvedených cílů výchovy a

vzdělání, v kontextu průřezového tématu osobnostní a sociální výchova, v kontextu „zdravé školy“.

Klademe si otázky: Jak je možné, že učitelé nereagují na ponižující nápisy ve škole? Jak je možné, že si učitel nevšimne, možná i vyvine k „nevšimnutí si „ aktivitu, že si žáci o přestávce nadávají a fyzicky napadají? Jak je možné, že toto se ve škole odehrává, aniž by učitel projevil snahu pozitivně do vztahů zasáhnout?

Je učitel připravený učit děti komunikovat, učit děti vytvářet a udržovat zdravé vztahy, učit je řešit problémy?

Můžeme uvažovat tak, že učitel jednak nepovažuje řešení konfliktů mezi žáky za podstatu své profese, za tu považuje učení, jednak není na řešení takových situací připraven, respektive vybaven, ve velmi zúženém pohledu není vybaven v komunikaci. Nedokáže o problému hovořit, navodit rozhovor. Možným důvodem je i fakt, že osobnostní a sociální výchova je „pouze“ průřezovým tématem, není to samostatný předmět, kde by byl jasně vymezený obsah, učitel není nucen promýšlet systematickou posloupnost učiva, do hry vstupuje i otázka učebnic, podle kterých by mohl s žáky pracovat. Čas, který by věnoval řešení konfliktů, péči o vzájemné vztahy, se tak zdá být na úkor učení, kvůli kterému do školy děti chodí.

Jsme přesvědčeny o tom, že současná reforma školství, jak je vymezena v rámci výše zmíněných dokumentů, směřuje ke „zdravé škole“. Je ovšem na nás, na vzdělavatelích budoucích učitelů, nakolik se nám podaří uvést tyto myšlenky v život. Je na nás, zda získáme budoucí učitele pro tyto změny, zda jim budeme schopni ukázat jak na to, jak je vybavíme teoreticky, ale i na tom, jak jim pomůžeme v praxi, například tím, že vyrazíme do škol a budeme jim pomáhat reflektovat, jak se jim daří naplňovat myšlenky, respektive filosofii těchto dokumentů, budeme jim poskytovat zpětnou vazbu.

Pokusme se vymežit konkrétní témata, se kterými by měl učitel žáky seznamovat a vést je k osvojování si takových znalostí, dovedností a návyků, které jim pomohou udržovat zdravé vztahy.

Literatura:

Spilková, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, VÚP 2005

autorky: PhDr. Marta FRANCOVÁ
PhDr. Olga VANĚČKOVÁ
Katedra pedagogiky a psychologie
Pedagogická fakulta, JU
Dukelská 9
České Budějovice 370 01
marta.franclova@seznam.cz
olgav@pf.jcu.cz

Příloha 4.

AUTENTICKÉ SITUACE Z POHLEDU MATKY

1.

Třikrát jsem zažila stejnou situaci okolo jednoho článku v čítance. Ve škole četly děti příběh o tom, jak matka srna nechala svého malého kolouška odpočívat a šla se napást. Najednou ji oslepila světla auta, ucítila náraz a byla mrštěna do příkopu. V bolestech, neschopna pohybu, vyslechla rozhovor dvou mužů z auta, kteří je hledaly, aby ji zabily. Srna je vyděšená, bojí se nejen o svůj život, ale i o kolouška, který zůstane po její smrti opuštěný.

Vždy dorazily děti domů rozrušené, s pláčem mi příběh vyprávěly a zmocňovalo se jich zoufalství, pocit bezmoci, bezpráví a nespravedlnosti. Gádná ze tří paní učitelek, které tyto tři děti učily nevytvořila prostor, aby s dětmi celou situaci probrala, popovídala si s nimi, nepřinesla knihu, aby dohledala, jak příběh končí, nechala děti přemýšlet o mužích jako o tunerech, nepoukázala na rozměr ukončení trápení, a podobně.

2.

Vedle školy je dětský hřiště a široko daleko nebyl žádný odpadkový koš. Všude se tam válely odpadky a bylo to hrozný. Paní učitelka sepsala s dětmi žádost na město, pak s nimi šla i na zasedání zastupitelstva a dneska tam jsou odpadkové koše na každém kroku. Děti s paní učitelkou tam uspořádaly oslavu. Bylo to moc fajn.

3.

Jednou jsem si povídala se starší dcerou v posteli, před usnutím. Líčila mi, jak jsou kluci zlí na jednoho jejího spolužáka a jak je jí ho líto. Najednou jsem zaslechla, jak Eliáš, který chodil do 1. Třídy, pláče. Vypadlo z něj, že o přestávkách bijí s klukama v šatně nějakého spolužáka. Řekl, že mu nedošlo, jak mu asi je. Byla jsem úplně v šoku. Četla sem jim pohádky, povídala si s nimi a najednou jsem měla pocit, že se děje něco, co jsem si myslela, že moje děti NIKDY dělat nebudou. Najednou mi došlo, že ve škole se asi dějí věci, kterým jsem nedokázala předejít, kterým nedokážu zabránit, které nemůžu ohlídat. Došlo

mi, že záleží na paní učitelce, jak se budou nastavena pravidla a řád spolužití. Kladla jsem si otázku, jestli pro ní je vůbec důležité, jak se k sobě děti chovají, jestli se jí týká chování dětí jinde než ve třídě v hodině, jestli vůbec zjistí, co se děje v šatně o přestávce. Došlo mi, že paní učitelka musí dětem pomoci chovat se k sobě navzájem, věnovat tomu péči přímo na místě, když se to právě odehrává; musí dětem vysvětlit, že některé situace, které právě prožívají, jsou stejné, jako ty z pohádek, jenom že se odehrávají teď a jsou skutečné. Oni sami jsou ti silní a slabí, ti, kteří ubližují i ti, kteří trpí....

4.

Naše dcera je sportovně nadaná a od první třídy doslova vymetá všechny sportovní akce školy. Současně je ale taky dost úzkostná, takže se stresuje, jak to uběhne, kolik hodí, ... a v podstatě se jí nikdy nechce. Před koncem školního roku přišla domů s tím, že s ní musím jít k doktorce, protože nechce na 4boj. Řekla jsem jí, aby normálně řekla paní učitelce, že nechce jít, že nebudeme chodit za paní doktorkou a něco si vymýšlet. Ona mi následně popsala průběh její nominace na prestižní atletická závod, kterého se účastní školy z celého okresu:

Paní učitelka přišla do třídy a zeptala se mě: *chceš dálku nebo výšku?* No a já odpověděla: *paní učitelko, já tam nechci jít.* A ona: *na to se tě nikdo neptal, jestli chceš nebo nechceš!!!. Chceš dálku nebo výšku?!* No a to už k ní ale byla dcera zády a učitelka: *co si to dovoluješ, otáčet se ke mně zády?* Atd. atd. Příšerně mě to nadzvedlo a vydala jsem se do školy za třídní paní učitelkou, které jsem vše vylíčila. Její odpověď mě šokovala: *no, nejlepší bude udělat to tak, jak navrhovala dcera, napište jí omluvenku, že je nemocná.* Byla jsem z toho celá pryč a řekla dceři, že buď jí napíšu omluvenku, ale zásadně s tím nesouhlasím, nebo zopakuje, že tam nechce jít a nepude tam. Překvapila mě. Pustila se do boje a řekla paní učitelce znovu, že tam nepůjde. Já jsem si pak při úplně jiné příležitosti, na radě školy, které jsem členem vyslechla od pana zástupce školy, že je moje dcera hubatá. Na mojí reakci, že nominaci na závod, kde má dítě příležitost reprezentovat školu, si představuju jinak, než strohým příkázáním neodpověděl. Paní učitelka byla dle mého názoru také hubatá.

5.

U nás ve třídě se nikdy nikdo dobrovolně nehlásil na žádnou olympiádu. Jednou přišla učitelka na biologii s tím, že by se nikdo nepřihlásil, tak že si to uděláme všichni. Další

hodinu oznámila, že jsem byla nejlepší, takže mám za úkol to , to a to a musím to vypracovat do pátku, aby to ona odevzdala do krajského kola. Přišlo mi to jako nespravedlnost. Za to, že jsem byla nejlepší, jsem dostala práci navíc. Nechtěla jsem to dělat. Ale bála jsem se, co by učitelka dělala, kdybych to nevypracovala, tak jsem to udělala.

6.

Z vyprávění dcery: Měli jsme ve třídě kluka, kterého nikdo neměl rád. Byl velký a tlustý, špatně mluvil, smrděl, několikrát se ve škole počůral, no hrůza. Jednou mu kluci propíchali boty hřebíčkami a on jak se obouval si je narazil do nohy. Muselo ho to strašně bolet. S holkama nám ho bylo líto a utíkaly jsme za panem učitelem, který nás měl na poslední hodinu. Řekl nám, že nemá čas to řešit, že jde na oběd. Vrátili jsme se do šatny, že mu pomůžeme, ale on už tam nebyl.

7.

Na vánoční besídku měly děti přinést dárky pro spolužáky. Napekli jsme perníčky, Eliáš je ozdobil a zabalil pro každého spolužáka perníček do celofánu. Po besídce strašně plakal, že dostal jenom jeden dárek. Při rozhovoru ho trochu uklidnilo, že některé děti dostaly jenom ten perníček od něj.

8.

Eliáš si jednou stěžoval, že na něj paní učitelka křičela, když šel za ní do sborovny:“ Ty neumíš klepat“? – Zeptala jsem se ho „ A ty jsi opravdu nezaklepal?“ Odpověděl, že ne., „A ty nevíš, že se klepe na dveře, když se někam chce vstoupit?“ „Ne“ odpověděl. Jak by to vlastně ale mohl vědět? Doma taky neklepeme. A vlastně ani se mnou nikde nebyl, kde by se klepalo, nebo si toho těžko mohl všimnout.“

9.

Myslela jsem si, že paní učitelka naší Lucie je v pohodě do chvílky, kdy jí řekla, že dostane dvojku z chování, protože si obtáhla v sešitě jedničku. Lucie z toho nemohla spát a byla opravdu nešťastná. Záleží jí na tom, být vzorná. Neudělala to s žádným úmyslem. Navíc neví, že se to nemá.

10.

Nikdy jsme nepočítali s tím, že by tak prožívala vztahy se spolužačkami. Museli jsme každé ráno vyjíždět s ohromným předstihem, protože se bála, že než dojedeme, bude Aneta sedět s někým jiným.

11.

Jednou přišla Sára domů bez bundy s tím, že jí někdo bundu ukradl. Druhý den dorazila před školu s kamarádkou Sárý, Miluškou i maminka a předávala mi bundu s omluvou, že se se ta bunda Milušce tolik líbila, že ji prostě odnesla domů. Byla jsem z toho rozhozená. Bylo mi trapně, nevěděla jsem, jak se zachovat, ale nakonec jsme se tomu zasmály. Když jsem vyličila situaci paní učitelce, která samozřejmě o celé záležitosti věděla, tvářila se pobaveně, ale Milušce napsala do notýsku poznámku KRADE! Myslela jsem, že se mi to zdá. Tahle reakce způsobí maximálně to, že příště hodí milá maminka bundu do popelnice a rozhodně ji nebude vracet. Vůbec bych se jí nedivila, ani bych se na ní nezlobila.

12.

Z vyprávění dcery: O vánocích jsme si ve škole udělali besídku, měli jsme stromeček, přinesli jsme cukroví a rozdávali jsme si dárky. Pigina od nikoho nic nedostala. Nikdo jí totiž nemá rád. Říká se jí pigina od pig – prase. Říká jí tak i učitelka.

13.

Podepisovala jsem všem 3 dětem v žákovské knížce dodatek ke školnímu řádu: VE ŠKOLE JE ZAKÁZÁNO CHOVÁNÍ SE SEXUÁLNÍM PODTEXTEM. Chodily do 1., 3. a 5. Třídy. Měla jsem pocit, že od 1. do 7. třídy se učitelé snaží, aby se holky s klukama nepraly a potom se snaží, aby se nelíbalí. Ale aby se snažili učit je, jak se mají k sobě chovat normálně, na to není čas.

AUTENTICKÉ SITUACE S MOŽNÝM DIDAKTICKÝM VYÚSTĚNÍM, POSTUPEM ŘEŠENÍ

Situace 1.

Jednou jsem si povídala se starší dcerou v posteli, před usnutím. Líčila mi, jak jsou kluci zlí na jednoho jejího spolužáka a jak je jí ho líto. Najednou jsem zaslechla, jak Eliáš, který chodil do 1. Třídy, pláče. Vypadlo z něj, že o přestávkách bijí s klukama v šatně nějakého spolužáka. Řekl, že mu nedošlo, jak mu asi je. Byla jsem úplně v šoku. Četla sem jim pohádky, povídala si s nimi a najednou jsem měla pocit, že se děje něco, co jsem si myslela, že moje děti NIKDY dělat nebudou. Najednou mi došlo, že ve škole se asi dějí věci, kterým jsem nedokázala předejít, kterým nedokážu zabránit, které nemůžu ohlídat. Došlo mi, že záleží na paní učitelce, jak se budou nastavena pravidla a řád spoluzití. Kladla jsem si otázku, jestli pro ní je vůbec důležité, jak se k sobě děti chovají, jestli se jí týká chování dětí jinde než ve třídě v hodině, jestli vůbec zjistí, co se děje v šatně o přestávce. Došlo mi, že paní učitelka musí dětem pomoci chovat se k sobě navzájem, věnovat tomu péči přímo na místě, když se to právě odehrává; musí dětem vysvětlit, že některé situace, které právě prožívají, jsou stejné, jako ty z pohádek, jenom že se odehrávají teď a jsou skutečné. Oni sami jsou ti silní a slabí, ti, kteří ubližují i ti, kteří trpí....

Pro reflektujícího učitele zde vyvstává úkol, klást si otázky a hledat odpovědi s následujícím zaměřením:

- Jak je možné, že mně něco takového uniklo, když jde o závažný problém týkající se dětí mé třídy ?

- Jaký bude mít tento typ situací další vývoj, s jakými důsledky, nezaznamenám-li je včas, nebudu-li se jim naplno věnovat? Když se něco takového stane, je stále ještě důležitější procvičovat sčítání (čtení, psaní písmen), anebo je třeba všeho nechat a nastolit naléhavější téma bezprostředně doléhajících lidských a morálních aspektů vzájemných vztahů?
- Proč určité, konkrétní děti mé třídy ubližují spolužákovi, který je jiný – třeba tlustý, pomalý, malý, nosí brýle, je róm... ? A ruku v ruce s tím: Jako reflektující učitel se musím pokusit odhalit všechny možné příčiny toho, proč právě tento žák se stal terčem útoků. Proč a čím dětem vadí, provokuje jejich agresi ? Co u něj je třeba změnit, aby se minimalizovalo riziko, že bude opět napaden ?
- Jak u dětí, které se uvedené šikany dopustily, vlastně vzniká motiv k ubližování a co způsobuje absenci zábran ? - Když budu číst dětem v první třídě pohádku, budou pohotově vědět, kdo byl hodný a kdo zlý, proč a v čem a jak je třeba se zachovat aby dobro zvítězilo. Proč to v reálném životě neplatí ?
- Jak je možné, že další děti, které se na šikaně samy nepodílely, jenom přihlížely, věděly o tom co se děje, nenašly způsob jak zasáhnout ? Mají vůbec povědomí a alternativách, co v takové situaci dělat ? Ne-li, proč ? A jak je poučit a motivovat, aby už nic takového nestrpěly ?
- Když se taková situace stane, jaký účinný prostředek zvolit - jaký trest, jaké opatření, aby se už nic takového neopakovalo ? Aby ve třídě převládla atmosféra pospolitosti ? – Například poznámkou přesouváme zodpovědnost za řešení situace na rodiče; ale mohu si být jako učitelka jista, že rodiče problém správně pochopí a budou adekvátním způsobem zjednávat nápravu ? Volíme-li poznámku, působíme často pouze na dítě, které poznámku dostává. Ostatní děti tento výchovný moment větší či menší měrou míjí. Nemají příležitost plně si uvědomit, co špatného se událo. Vyvarují-li se takového chování, pak třeba jen z obavy že dostanou poznámku, ale ne proto, že by si byly se vši naléhavostí vědomi, co všechno sebou takové chování přináší.
- U dětí na počátku školní docházky je třeba brát v úvahu i to, že ve vývoji morálního usuzování ještě nepřešly předkonvenční stádium (viz Kohlberg,

1976). To znamená, že nepatřičnost chování je pro ně dána tím, že po něm následuje trest, aniž je bráno v úvahu utrpení toho druhého, do kterého je třeba se vcítit. Vývoji tímto směrem je třeba věnovat specifickou pozornost – nenastává automaticky.

- Je nanejvýš žádoucí využívat spontánně vzniklých situací a s oporou o ně dovést žáky k pochopení, uvědomění si toho, co způsobuje to či ono jednání; ať už jde o situace v průběhu vyučování, na chodbě o přestávce, cestou ze školy a do školy, doma, na hřišti . Je třeba napomáhat dětem, aby se na tato témata rozhovořily, vyprávěly. Mnohdy teprve v průběhu jejich vlastního vyprávění se jim určité problémy osvětlí.

Je-li učitel schopen takto uvažovat a pracovat s dětmi, buduje zdravé vztahy ve třídě, eliminuje rizika výchovných selhání; učí děti žít a jednat podle pravidel, které jsou společensky a lidsky žádoucí .

Situace 2.

Jednou líčila vychovatelka z družiny, že jí utekli prvňáčci na půdu, skákali tam po starých lavicích, a rozbili okno. Bylo štěstí, že se nikomu nic nestalo. Domluvili jsme se, že necháme na dveřích předělat zámek, aby šly zamykat. Než se zámek předělá, umístí se na schodiště cedulka NEVSTUPOVAT. Pak jsem za několik dní potkala maminku žáka ze třídy, kde učila kolegyně. Daly jsme se do řeči a ona mi líčila, že se paní učitelka jejího syna zbláznila. Kluci sundali nějakou cedulku a učitelka napsala těm klukům, včetně jejího syna poznámku: „Ohrožuje život spolužáků“. Musela se smát, že kvůli cedulce dělá učitelka takový poprask. Pak jsem jí já vyprávěla, jak den před tím utekli po schodech až na půdu prvňáci, skákali tam po starých lavicích a jeden málem vypadl z okna. Matka se zarazila, a řekla, že to bohužel nevěděla. Měla jsem nepříjemný pocit, že moje kolegyně nepostupovala dobře. Druhý den jsem s dětmi hovořila o cedulích se zákazy.

Uvedená situace poukazuje na skutečnost, že učitelé mnohdy vidí problém v naprosté jednoznačnosti, aniž domýšlí, jak jej vidí děti – v důsledku svých omezení daných věkem, nedostatkem zkušeností apod.; a aniž uváží, jak o něm budou referovat doma a co z jejich povídání asi vyvodí rodiče. Takto vznikají

vážná nedorozumění, narušující vzájemné vztahy mezi učitelkou a rodiči, i mezi žáky a učitelkou.

Je evidentní, že v uvedeném případě nebyl využit výchovný potenciál celé situace. Učení informováním, poučováním a vyjasňováním je v tomto případě daleko vhodnější, než trestání. Je třeba dbát, aby si děti uvědomily, co bylo špatně a co by bylo bývalo dobře; díky tomu narůstá pravděpodobnost, že se příště už podobného chování nedopustí. Trest v podobě poznámky měl v našem případě minimální výchovný efekt jak u potrestaných, tak u jejich spolužáků, možná dokonce oslabil autoritu učitelky jak v očích žáků, tak rodičů.

Vnímá-li učitel takové situace jako důležité, významné či zásadní, musí jim věnovat čas a péči. Jedině tak předejde celé řadě nepříjemností.

Budeme-li uvažovat v duchu filosofie školy orientované na dítě, znamená to, že učitel využívá denně se nabízející potenciál autentických situací k vývojovému posunu dětí na dráze jejich socializace k zodpovědnému, žádoucímu jednání. Výkladem s oporou o konkrétní prožitky vede děti k uvědomování si souvislostí a vnitřnímu přijetí hodnot, na kterých spočívá prosociální životní pozice osobnosti.

Orientační výzkumné sondy

V této příloze předložím orientační výzkumné sondy, ilustrující možnosti zkoumání některých momentů školních souvislostí v kontextu osobnostně rozvíjející výuky, zejména v období zahájení školní docházky. Jedná se o sondy:

- 7.1. OČEKÁVÁNÍ BUDOUCÍCH ŠKOLÁKŮ
- 7.2. RODIČE ŽÁKŮ ZAHAJUJÍCÍCH ŠKOLNÍ DOCHÁZKU
- 7.3. PODPORA VNITŘNÍ MOTIVACE A AUTOREGULACE ŽÁKŮ 1. TŘÍDY
- 7.4. SEBEPOJETÍ ŽÁKŮ V PRÁCI UČITELE

Očekávání budoucích školáků

Současné odborné publikace se věnují tématu zahájení školní docházky pouze jako součástí jiné problematiky. Uvedme například Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí, Vágnerová, M.: Vývojová psychologie, Říčan, P.: Cesta životem, Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, Stuchlíková, I. a kol.: Zvládání emočních problémů žáků a podobně.

V těchto publikacích se vedle obecné problematiky zahájení školní docházky, možných adaptačních problémech, dočteme, že většina dětí se do školy těší, ale že záhy se dostavuje ztráta motivace, přesytenost učením, nezájem apod. Jednou z možných odpovědí na tuto otázku je, že nejsou naplněna očekávání, která dítě ve vztahu ke škole má.

Položili jsme si tedy otázku: **Co od vstupu do školy dítě očekává? Co se skrývá za tím, když dítě řekne, že se do školy těší?** Provedli jsme orientační výzkumnou sondu. Vzorek tvořilo 10 dětí z mateřské školy, které za 2 měsíce zahajovaly školní docházku. Byl s nimi veden krátký rozhovor, v rámci kterého byly položeny následující otázky:

1. Těšíš se do školy?
2. Na co konkrétního se těšíš? (Proč se netěšíš?)
3. Máš staršího sourozence nebo kamaráda, který už do školy chodí? Co o škole vypráví?
4. Jak si představuješ, že probíhá den ve škole?
5. Co se ve škole učí?
6. Co je to matematika?
7. K čemu je dobré umět číst, psát?
8. Máš z něčeho strach?
9. Za co se dostávají 5?

Rozhovor byl veden s každým dítětem individuálně a dbalo se na to, aby byla zachována spontaneita dítěte, přirozenost rozhovoru, pozornost byla věnována všemu, co dítě nabídlo. Každý rozhovor trval okolo 10 minut. Kromě 1. otázky, která byla vnímána jako stěžejní, nebyly ostatní striktně formulovány, ale vyplynuly z rozhovoru. Vždy jsme k nim s dítětem dospěly v rámci nezávazného“ povídání o škole“.

Co se dá z rozhovorů vyčíst:

- Děti se do školy těší, ale těžko formulují proč, či na co.
- Těší se, že se naučí číst a psát.
- Těší se, že budou dostávat jedničky.
- Bojí se, že budou dostávat 5.

Z rozhovorů skutečně vyplývá, že se děti do školy těší. Jednoznačně ANO odpověděly všechny dotázané děti. Na otázku, na co konkrétně, se do školy těší, nedokážou bezprostředně odpovědět. Lze to přičíst tomu, že předškolní děti nemají absolutně žádnou představu o tom, co se ve škole odehrává. Na otázku **Jak si představuješ, že probíhá den ve škole?** všechny děti odpovídaly velmi pomalu, rozvázně, každou následující akci pečlivě promýšlely, ale reagovaly pouze velmi podrobným popisem toho, co se odehrává v šatně (sundám si baťoh, sednu si na lavičku, rozvážu si boty,) a tím odpověď končila. Co se děje v době vyučování nikdo nezmínil.

V průběhu rozhovoru, se ale děti k odpovědi k otázce **Na co konkrétně se do školy těší,** vracely v jiných souvislostech (jednička, matematika, kamarádi apod.) Jeden chlapec mě až druhý den po našem rozhovoru potkal na chodbě a řekl: „*Já už vím, k proč se těším do školy. Těším se, až budu dětem tady ve školce povídat o škole.*“

Každé z dotazovaných dětí má od starších sourozenců nebo kamarádů informace o tom, že ve škole je nuda, že není zrovna zábavné se pořád učit, že ve škole se dostávají poznámky a špatné známky, ale jich, jako by se to netýkalo. Ony se prostě těší. Vždy, když dítě sdělilo negativní zkušenost se školou, bylo znovu dotázáno: a ty se do školy těšíš? Vždy byla jednoznačná odpověď ano. Je to zřejmě odraz veskrze pozitivního přístupu k životu,

odraz víry v pozitivní budoucnost, radostné očekávání změny, bezbřehá důvěra v okolní svět a nadcházející události, možná i vědomí si toho, že už něco umím, naučil sem se to, jsem pyšný na to, že to umím, škola je o tom se něco naučit, budu mít tyto příjemné pocity.

Všechny děti uvedly, že ve škole se budou učit číst, psát, počítat. 7 dětí uvedlo číst, psát, počítat a matematiku (ze 7 jich 5 toto slovo neřeklo správně – matetamiku, mámematiku, mate...). Na otázku: co to vlastně je ta matematika? Odpovědělo 9 dětí, že neví, jeden chlapec nadšeně vyprávěl o barevné obrázkové knížce. „je možné, že se v matematice budeš učit o číslech a počítat?“ či obdobně položená otázka byla většinou nepovšimnuta, či dítě pokrčilo rameny, jako že neví. Tato otázka byla položena právě se záměrem zjistit, zda mají pod tímto pojmem adekvátní představu.

Na otázku **K čemu ti to bude, že se naučíš číst?** překvapivě žádné dítě neuvedlo, že si bude samo číst knížky nebo pohádky, ale uvedly: *Když někdo menší bude potřebovat něco přečíst, přečtu mu to.* Stejně odpovědi se objevují i u otázky: „K čemu je dobré umět psát a počítat?“ Jiným typem odpovědi bylo: *Když mi někdo něco napíše, budu si to moct přečíst. Jinak bych nevěděl, co to je.*

Děti vnímají často dovednosti číst, psát a počítat jako prospěšné ve vztahu k někomu. NE budu si číst, ALE budu NĚKOMU číst, NE budu číst knížku, ale budu číst vzkaz. Vzkaz je osobní záležitost, sděluje něco důležitého, informaci, která je z nějakého důvodu pro adresáta zásadní. (Pohádky nám může někdo předčítat, ale vzkaz bych si měl přečíst sám). KOMPETENCI číst, vnímají v momentě, kdy ji mohou někomu ukázat, někomu, kdo to neumí. Lze vysledovat paralelu i se sdělením chlapce: „*Těším se, až budu dětem tady ve školce povídat o škole.*“ Druhý typ odpovědi opět naznačuje, že číst, psát vnímají děti jako dovednost, kterou budou prakticky používat v komunikaci s druhými, umožní jim například číst a psát dětmi uváděné „vzkazy“.

V těchto souvislostech je zajímavé připomenout, že výstupy základního vzdělávání jsou formulovány jako různé kompetence. Někomu, kdo neumí číst něco přečíst, je výraz KOMPETENTNOSTI v pravém smyslu slova. Dává ale škola dětem tyto kompetence zakusit, prožít? Plní škola v tomto bodě očekávání svých žáků? Jak ověřuje, že je dítě „kompetentní“?

Děti se těší, že budou dostávat jedničky, bojí se, že budou dostávat 5. 5 podle jejich názoru dostane ten, kdo udělá něco špatně, často se objevuje formulace: *když někdo udělá*

chybu, dostane pětku. Na otázku, zda může udělat něco pro to, aby té 5 zabránil, něco, aby jí nedostal, odpovídají mlčením, 3 děti řekly „NE“. Na otázku **Jaké známky se ve škole dostávají?** všichni odpovídají tak, že vyjmenují jedničky, dvojky, ...pětky. **Které z těch známek považuješ za dobré, které jsou dobré a které špatné?** 1, možná 2 jsou dobré. 5 je špatná. Z rozhovoru ale lze vysledovat, že jsou kategorie *umím – neumím*, nic mezi tím. To, že učení je proces, který začíná tím, že něco neumím, pak se to učím, zkouším, dělám chyby, které se snažím opravit a až po vynaložení vůle, usilovné práci, umím, nevnímají. Chybu vnímají děti jako něco fatálního, čemu nelze předejít, nelze se jí vyvarovat. Ani jedno dítě neřeklo, že když se bude učit, 5 nedostane. Toto zjištění vnímáme jako velmi důležité. Učitel by v 1.třídě neměl pracovat s chybou pouze na úrovni učit děti chyby hledat a opravovat, v odborné literatuře jsou užívány pojmy detekce a identifikace chyby, ale měl by velmi zodpovědně pracovat na změně postoje dětí k chybě a sám prezentovat chybu jako součást procesu učení, jako přirozený moment na cestě za poznáním.

Jak může uvažovat učitel 1. třídy nad výsledky této výzkumné sondy:

Protože děti nedokázaly formulovat, na co konkrétně se těší, položili jsme si otázku, jaké podmínky splňují situace, na které se těšíme. Jedná se o situace, ve kterých nám nehrozí nebezpečí, kde nás čeká nějaká jistota, kde jsem ve společnosti lidí, které máme rádi a kteří mají rádi nás, kde je zábava, legrace, kde nás čeká něco zajímavého, něco, co nás v nějakém směru obohatí. Není vyloučeno, že budeme nuceni překonávat překážky v podobě nepříjemností, konfliktů, neúspěchů, ale jsme přesvědčeni, že je překonáme a že to bude stát za to.

Saturovat u dětí zahajujících školní docházku potřebu bezpečí považujeme proto za naprosto zásadní. Za stejně zásadní považujeme v této souvislosti i pojmenování situací, ve kterých může dítě prožívat v 1. třídě strach, úzkost a nejistotu. Vzhledem k tomu, že na tuto otázku nám výše uvedená sonda odpověď neposkytla, výzkumný vzorek tvořili budoucí školáci, provedly jsme několik rozhovorů se staršími dětmi a jejich rodiči, v rámci kterého byla položena jediná otázka: čeho jsi se ve škole bál, co ti bylo nepříjemné, co v tobě vzbuzovalo úzkost? Z odpovědí vyplynulo následující:

Dítě zahajující školní docházku přichází do zcela nového prostředí, s novými lidmi, s novými pravidly, mění se životní okolnosti - cítí se ohroženo. **Ohroženo neznámým prostředím** – má strach, že ve škole zabloudí, nenajde cestu ze šatny do třídy, netrefí na toaletu, popřípadě zpátky do třídy, nedokáže najít šatnu, kde si ráno zulo boty a pověsilo bundu, v jídelně má strach, zda zvládne donést ták s obědem. **Ohroženo novými pravidly** – neví, jak se má chovat, když něco potřebuje, když něco nemá, něco zapomnělo, neví, kam si má dát věci, kam si má sednout, co dělat, když má hlad, chce někomu něco sdělit. **Ohroženo novými lidmi** – cítí se nejisté ve vztahu s paní učitelkou, s dětmi, které nezná, má strach ze starších spolužáků, ze školníka. **Ohroženo neúspěchem** - má strach, že nesplní očekávání rodičů, prarodičů, že bude dělat chyby, nedostávat jedničky, ale dostávat pětky.

Učitel by měl věnovat zvýšenou pozornost všem výše uvedeným bodům, nepodceňovat je, být si jich vědom předcházet jim. Jedná se převážně o subtilní momenty školního života v 1. třídě, které ale ve svém konečném důsledku mohly sehrát roli ve vztahu dítěte ke škole, mohly být jednou z příčin, proč se děti do školy přestaly těšit.

Závěr: Přes skutečně malý výzkumný vzorek lze zjištění vnímat jako informace, které by měl brát učitel v úvahu, zapracovat je do svého pojetí učitele 1. třídy, využít je k eliminování negativních zážitků a zkušeností začínajících školáků, k udržení „těšení se“ do školy, k udržení motivace.

Rodiče žáků zahajujících školní docházku

Osobní zkušenost s výrazně odlišnými typy rodičů na vesnické a městské škole, mě vedla k zamyšlení, jak může učitel získat konkrétní představu o rodičích svých žáků. Pod mým vedením byla na toto téma vypracována bakalářská práce (Karmazínová, 2011) Cílem výzkumné sondy je zachytit některé skutečnosti o rodičích dětí zahajujících školní docházku. Položili jsme si následující otázky:

1. Jak jsou tito rodiče staří?
2. Jaké mají vzdělání?
3. V jakých rodinách vyrůstali?
4. Jaké mají vzpomínky na školní docházku?
5. Jak jsou spokojeni se svým současným životem?
6. Jak ovlivnil jejich život nástup jejich dítěte do školy?

Výzkumné metody

Jako metody, pomocí kterých získáme na výše uvedené otázky odpovědi, jsme zvolili nestandardizovaný dotazník a rozhovor dle návodu. Dotazníkem, který se skládá z 29 položek, jsme zjišťovali odpovědi na otázky 1. – 5. Cílem rozhovorů potom bylo zjistit, jak jsou rodiče spokojeni se svým současným životem a jak ovlivnilo zahájení školní docházky dítěte život jeho rodičů a celé rodiny, to znamená získat odpověď na výzkumnou otázku 6.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl sám o sobě v centru zájmu výzkumu. Hlavní kritéria pro výběr respondentů byla dvě. Prvním kritériem byla snadná dostupnost respondentů, druhým kritériem bylo, aby byl respondent rodič žáka první třídy. Kontaktovali jsme učitelky 1. Tříd základní školy. Každá z oslovených učitelek byla podrobně seznámena s podstatou výzkumu a požádána o spolupráci. Jejich úkolem bylo zprostředkovat kontakt s rodiči žáků, předat dětem dotazníky pro rodiče, s žádostí o jejich vyplnění.

Dotazníkové šetření

Celkem bylo v prvních třídách dvou základních škol v Třeboni v období únor – březen 2011 rozdáno 120 dotazníků, vyplněných bylo vráceno 61. Jedna žena vyplnila shodně dotazníky dva, jeden byl tedy vyřazen. Vyhodnoceno bylo 60 dotazníků, z toho 28 vyplnili muži, 32 ženy. Protože byl dotazník anonymní, nevylučujeme možnost, že vyplňovaly dotazníky i manželé. V následujících tabulkách a grafech jsou znázorněna data získaná tímto šetřením.

Věk respondentů

Věk otců – respondentů je v 57% mezi 35 – 40 lety, téměř ve 20% případů již překročili věkovou hranici 40 ti let. Matky – respondentky jsou v 50% mezi 30 a 35 lety, 41% mezi 35 a 40 lety.

Tab.1. věk otců

Věk muži	absolutní četnost	relativní četnost
20-30 let	0	0%
30-35 let	7	25%
35-40 let	16	57%
nad 40 let	5	18%
Celkem	28	100%

Tab.2. věk matek

Věk ženy	absolutní četnost	relativní četnost
20-30 let	1	3%
30-35 let	16	50%
35-40 let	13	41%
Nad40 let	2	6%
Celkem	32	100%

Stav respondentů

96% mužů - respondentů a 88% žen – respondentek žije v manželství.

Tab. 3. Rodinný stav otců

Rodinný stav – muži	absolutní četnost	relativní četnost
Ženatý	27	96%
Svobodný	1	4%
Rozvedený	0	0%
Vdovec	0	0%
celkem	28	100%

Tab. 4. Rodinný stav matek

Rodinný stav- ženy	absolutní četnost	relativní četnost
Vdaná	28	88%
Svobodná	2	6%
Rozvedená	1	3%
Vdova	1	3%
Celkem	32	100%

Vzdělání

V tabulkách 5. a 6. jsou prezentovány zjištění o vzdělání respondentů, ze kterých vyplývá, že otcové – respondenti nejčastěji uvádějí dosažení středoškolského vzdělání (36%), nebo vyučení se řemeslu bez maturity (31%). Ženy – respondentky dosahují shodně s muži nejčastěji středoškolského vzdělání (57%). Počet vysokoškoláků se v obou skupinách téměř shoduje. Muži 21%, ženy 19%.

Zajímavé je srovnání s generací předchozí, tedy s prarodiči současných školáků (tab. 7. a 8.). Vidět je vyšší dosažené vzdělání respondentů oproti generaci předchozí. Nejvýraznější posun je vidět při získání vzdělání středoškolského, kdy došlo u obou pohlaví mezigeneračně k posunu o 10%, stejně výrazně se tento trend projevil u získání vzdělání vysokoškolského, kdy u mužů došlo mezigeneračně k nárůstu o 6%, na straně žen dokonce o 12%.

Tab. 5. Vzdělání otců

Vzdělání mužů	absolutní četnost	relativní četnost
nedokončené základní	0	0%
Základní	0	0%
vyučen bez maturity	9	32%
vyučen s maturitou	3	11%
Středoškolské	10	36%
Vysokoškolské	6	21%
Celkem	28	100%

Tab. 6. Vzdělání matek

Vzdělání ženy	absolutní četnost	relativní četnost
nedokončené základní	0	0%
Základní	0	0%
vyučena bez maturity	6	19%
vyučena s maturitou	3	9%
Středoškolské	17	53%
Vysokoškolské	6	19%
Celkem	32	100%

Tab. 7. Vzdělání dědů

Vzdělání otců rodičů	absolutní četnost	relativní četnost
nedokončené základní	0	0%
Základní	1	2%
vyučen bez maturity	28	47%
vyučen s maturitou	6	10%
Středoškolské	16	26%
Vysokoškolské	9	15%
Celkem	60	100%

Tab. 8. Vzdělání babiček

Vzdělání matek rodičů	absolutní četnost	relativní četnost
nedokončené základní	0	0%
Základní	8	13%
vyučen bez maturity	17	29%
vyučen s maturitou	5	8%
Středoškolské	26	43%
Vysokoškolské	4	7%
Celkem	60	100%

Původní rodina respondentů

Žádný z respondentů nevyrostal bez matky, ani nebyl svěřen do náhradní péče. (viz tab.9. a 10.). Vysoké procento vyrůstalo v úplné rodině (100% mužů a 91% žen).

Tab. 9. Původní rodina otců

Primární rodina – muži	absolutní četnost	relativní četnost
úplná – oba rodiče	28	100%
neúplná – pouze matka	0	0%
neúplná – pouze otec	0	0%
Prarodiče	0	0%
Jiné	0	0%
Celkem	28	100%

Tab. 10. Původní rodina matek

Primární rodina – ženy	absolutní četnost	relativní četnost
úplná – oba rodiče	29	91%
neúplná – pouze matka	3	9%
neúplná – pouze otec	0	0%
Prarodiče	0	0%
Jiné	0	0%
Celkem	32	100%

Muži zároveň vyrůstali nejčastěji v rodině s jedním sourozencem (20), se dvěma sourozenci (5), jeden z dotazovaných mužů vyrůstal jako jedináček, dva muži vyrůstali v rodině, kde měli více než dva sourozence. Ženy rovněž vyrůstaly převážně v rodině s jedním sourozencem (17), se dvěma sourozenci (10), jedna žena byla vychovávána jako jedináček, čtyři ženy vyrůstaly v rodině, kde měly víc než dva sourozence.

Původní profese

Původní profesi se věnuje 46% mužů - respondentů. V komentovaných odpovědích uváděli k tomuto jako důvod, že je jejich profese zajímavá a baví (8/28), je jejich koníčkem (2/28). V opačném případě, tedy při změně profese (54%), uváděli jako důvod nedostatečné finanční ohodnocení (3/28), ztrátu zájmu o původní práci (3/28), stěhování (1/28), zdravotní důvody (1/28).

Ženy svou původní profesi změnily téměř v 60% případů. Jako důvod ke změně uváděly nejčastěji nedostatek pracovních míst v oboru (8/32), nemožnost uplatnění (4/32), dále nezájem o obor (2/32) a nutnost zaopatření dětí (1/32).

Tab. 12. Povolání otců

Původní profese – muži	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	13	46%
Ne	15	54%
celkem	28	100%

Tab. 13. Povolání matek

Původní profese – ženy	absolutní četnost	relativní četnost
Ano	13	41%
Ne	19	59%
Celkem	32	100%

Vztah k vlastní školní docházce

30 žen z 32 odpovědělo, že na školu vzpomínají rády, pouze dvě nerady, na straně mužů je situace podobná, na školu rádo vzpomíná 22 mužů z 28, dva neradí, čtyři muži uvádějí, že si na školu vzpomínají málo nebo vůbec. Na otázku, zda mají respondenti oblíbeného učitele ze svých školních let, odpovídaly ženy ve 24 případech z celkových 32 kladně, jako důvod uváděly spravedlivost učitele, jeho znalosti vyučovaného předmětu, kladný vztah k dětem a schopnost hodně naučit. Na stejnou otázku odpovědělo kladně 12 mužů, jako důvod rovněž uváděli učitelovu spravedlivost, obdiv jeho znalostí ve vyučovaném předmětu a schopnost naučit.

Jazykové kompetence

Nejčastěji uvádějí obě pohlaví znalost ruštiny (21/28 mužů, 25/32 žen). Na druhém místě uvádějí němčinu (5 mužů, 25 žen), angličtinu (3 muži, 6 žen).

Profesní orientace po ukončení ZŠ

Zájem o konkrétní obor uvádí 14/28 mužů a 10/32 žen. Obě pohlaví shodně uvádějí vliv rodičů při výběru školy.

Volnočasové aktivity

Z volnočasových aktivit, kterým se jako děti věnovali, uvádějí respondenti sport (muži 22/28, ženy 21/32), muži dále kroužky přírodovědného zaměření (8/28), ženy hudebního zaměření (13/32).

Děti respondentů navštěvují kroužky hudebního zaměření (31), dále kroužky sportovní (23), nejčastěji fotbal a kroužek aerobiku, kroužky výuky angličtiny (9) a výtvarného zaměření (6). Výrazně ubývá zájem o kroužky zaměřené na přírodu, rodiče uvádějí pouze ve čtyřech případech, že jejich dítě chodí do skauta nebo do junáka.

Volba školy pro děti

U této položky mohli respondenti zaškrtnout více odpovědí. Na základě doporučení přátel a známých, kteří už děti ve škole mají, vybíralo školu 18 respondentů, na základě vzdělávacích výsledků školy 18 respondentů, na základě zaměření školy, resp. vzdělávacího programu vybralo školu 17 respondentů, že do školy chodí starší sourozenec, bylo důvodem volby školy ve 14 případech. Reference od přátel o učitelce, která bude v 1. třídě vyučovat zjišťovalo 37 respondentů, aby dítě vstupovalo do školy s kamarády, které zná ze školky, preferovalo 30 respondentů. Pouze dva muži uvedli, že jim bylo jedno, k jaké učitelce jejich dítě do první třídy nastoupí.

Volný čas trávený společně s dětmi

Všední odpoledne s dětmi tráví oba rodiče - muži 15/28, ženy 22/32, zároveň však v 17 respondentů uvedlo, že není pevně stanovena doba, kterou rodiče s dětmi tráví. 4/28 muži uváděli pouze víkendy jako čas strávený s dětmi, ženy doplňovaly odpověď, že s dětmi tráví každou volnou minutu či všechnen volný čas.

Očekávání od dětí

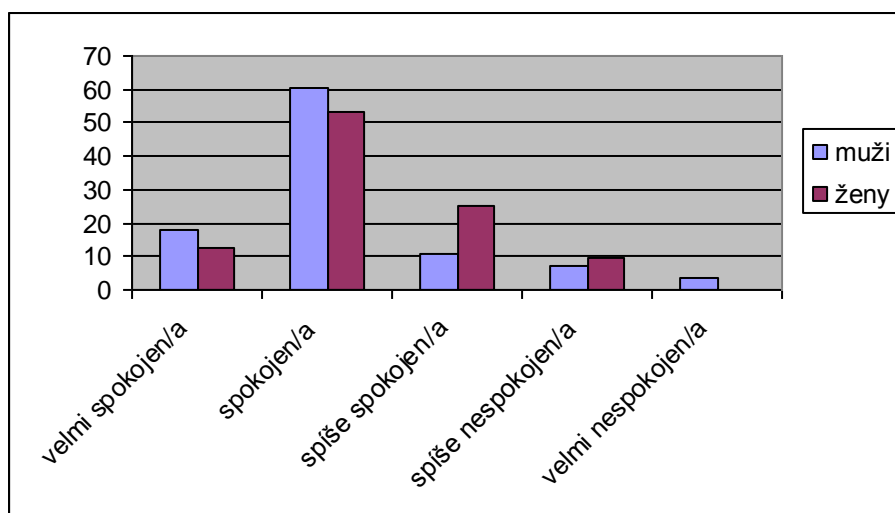
Od svých dětí respondenti očekávají profesní a finančně úspěšnost 41, uznání za nynější péči a starost 11, opětování péče ve stáří 11, vnoučata 9.

Při volbě jiné varianty se objevovala často odpověď, že by si přáli, aby jejich děti byly v životě hlavně spokojené, slušné, aby i nadále vydržely dobré rodinné vztahy. V 8 případech respondenti zaškrtnuli všechny nabízené varianty odpovědí.

Spokojenosti respondentů s klíčovými oblastmi jejich života

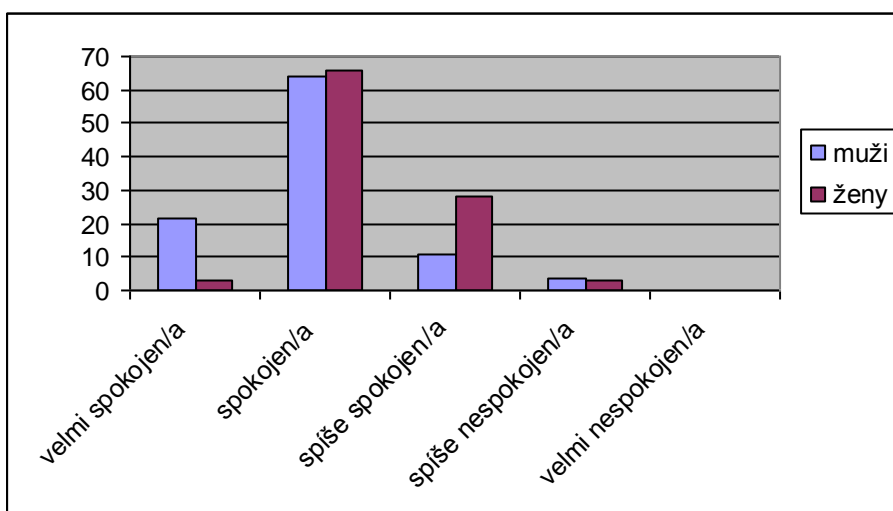
Výsledky této části šetření předkládám v grafech.

Graf I. Tělesná kondice



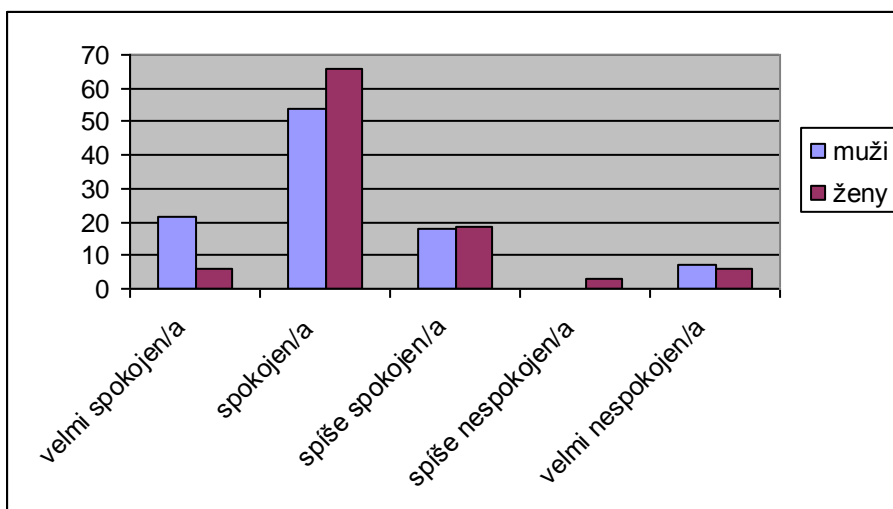
Jediná odpověď týkající se zásadní nespokojenosti s tělesnou kondicí se objevila u muže, který svou volbu zároveň okomentoval s tím, že je invalidní důchodce a jeho zdravotní stav je v souvislosti s prodělaným úrazem páteře velmi špatný.

Graf II. Duševní kondice



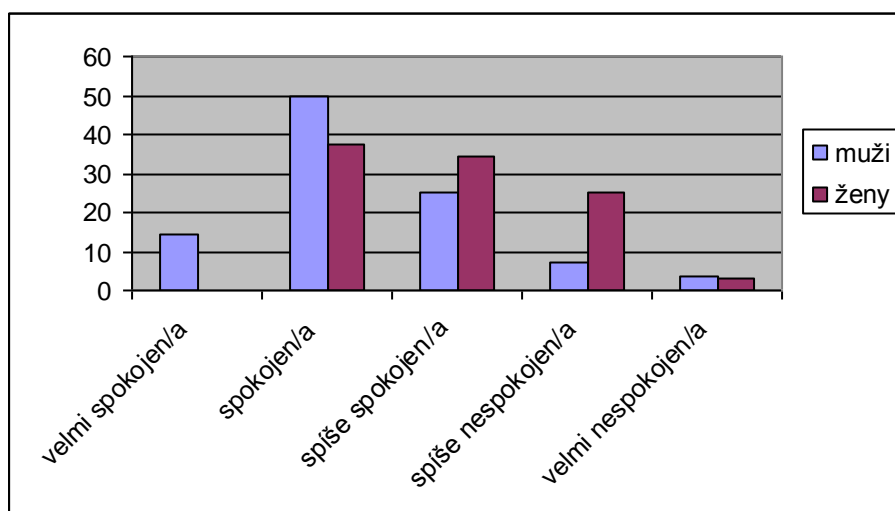
Ani po duševní stránce se respondenti z řad žen a mužů necítí zásadně nespokojeni, odpověď spíše nespokojen/a uvádí shodně rodiče, kteří jsou v invalidním důchodu.

Graf III. Spokojenost v zaměstnání



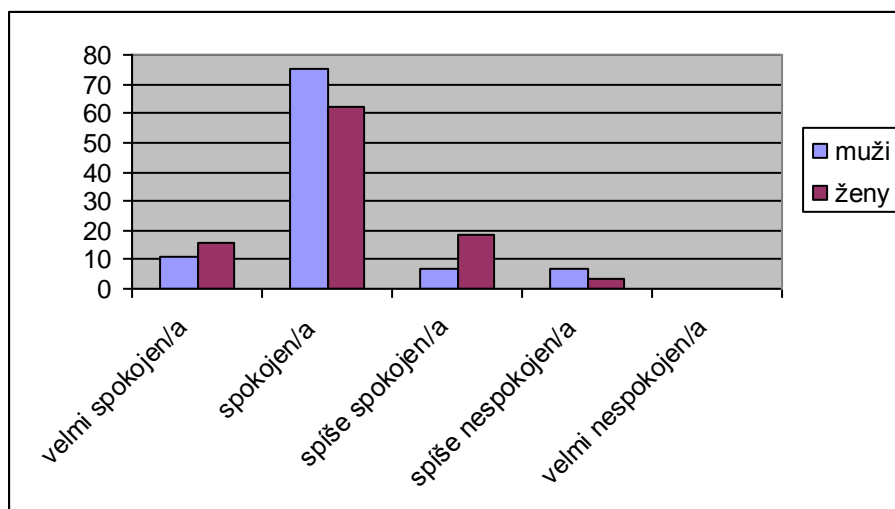
Odpověď velmi nespokojen/a koresponduje v případě jednoho muže s jeho pracovní neschopností, druhý takto odpovídá v souvislosti s nízkým finančním ohodnocením. Obě velmi nespokojené ženy uvádí, že je práce nebaví, jedna vykonává své zaměstnání pouze z finančních důvodů, aby zajistila děti, druhá nenašla uplatnění ve svém oboru.

Graf IV. Spokojenost s finančním ohodnocením



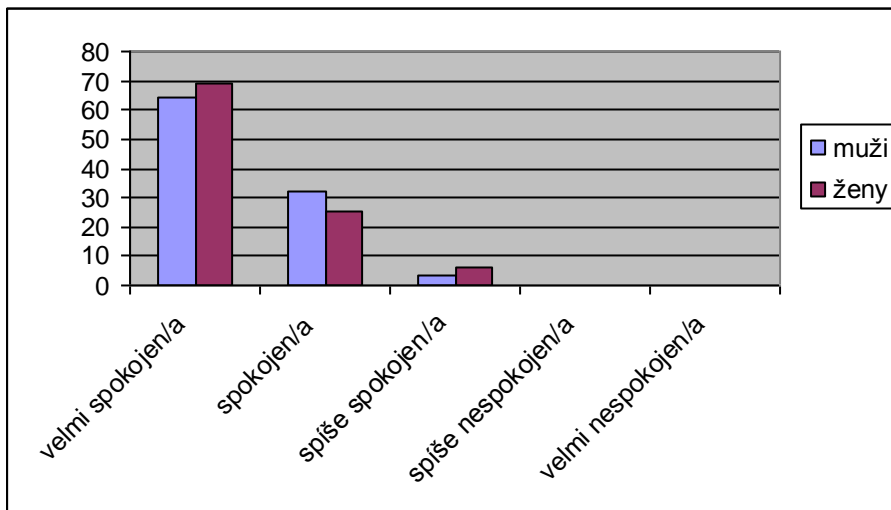
U velmi nespokojených respondentů s finančním ohodnocením opět nacházíme jedinou odpověď muže – invalidního důchodce.

Graf V. Spokojenost s životním standardem



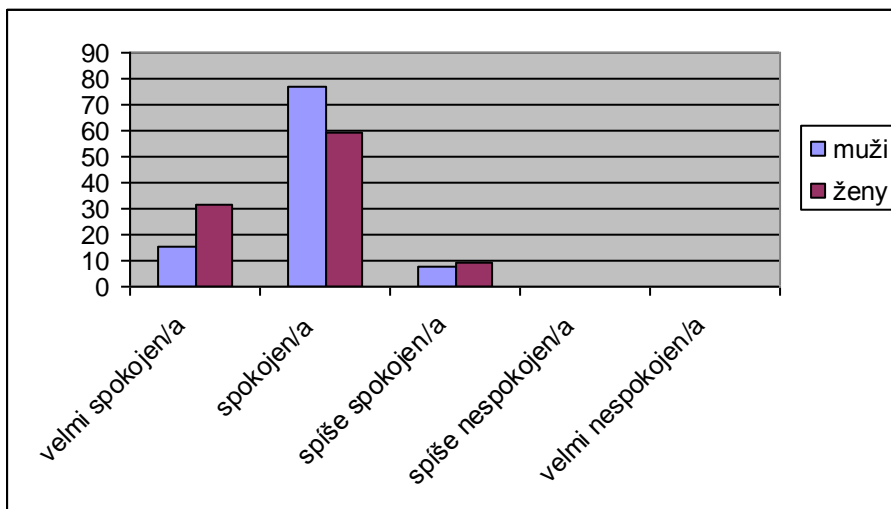
Mezi respondenty se nenašel nikdo, kdo by byl zásadně nespokojen se svým životním standardem, nespokojenost se opět objevila pouze v případě muže v invalidním důchodu a u jedné matky – samoživitelky.

Graf VI. Spokojenost s životním partnerem



S výsledky zjištěnými ohledně spokojenosti v klíčových oblastech života koresponduje i hodnocení respondentů s dosavadním způsobem života, kdy žádný z dotazovaných nepochybuje o tom, jak až do současnosti žil, jaký životní styl pro sebe zvolil.

Graf VII. Spokojenost s dosavadním způsobem života



Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Dotazníkem získaná data měla přinést základní informace o rodičích dětí zahajujících školní docházku, které jsou pro učitele přínosné v umožnění maximálně adresného přístupu v komunikaci s nimi, v navazování spolupráce a podobně. Po vyhodnocení těchto dat lze konstatovat, že:

1. Věk rodičů - respondentů vypovídá o životním ukotvení, o tom, co mají za sebou, co mají před sebou, co od života očekávají. Většina rodičů žije v manželství. Je to nosná informace o rodičích dětí, které budeme učit a vzdělávat, víme, o co se můžeme opřít, jak a o čem hovořit.
2. Z odpovědí jasně vyplynulo, že současní rodiče mají výrazně vyšší vzdělání než generace předchozí. V této souvislosti je i zajímavé porovnat, jaká očekávání mají dnešní rodiče vůči vlastním dětem. Velká část rodičů u svých dětí očekává v budoucnosti především profesní a finanční úspěšnost, a to právě v souvislosti se studiem a získáváním znalostí ve zvoleném oboru. Lze tedy počítat s osobním nasazením rodičů nejen v domácí přípravě, ale ve vztahu ke škole jako takové.
3. Důležité zjištění je, že denně se věnují dítěti oba rodiče. Učitel by se měl nejen zamýšlet nad genderovými stereotypy, ale vědomě s nimi pracovat, zapojovat do školních povinností cíleně a promyšleně i otce.
4. Většina rodičů preferuje zdraví, spokojenost dětí, ale velký důraz kladou i na v současné době společensky propagovanou nutnost profesní seberealizace a dostatečného finančního zajištění. V tomto duchu jsou pak děti výchovně vedeny a rozvíjeny i během mimoškolních aktivit. Učitel by měl fungovat také jako poradce. Měl by upozornit rodiče na často nedoceňovaný význam volného, neorganizovaného času dítěte, či na jeho možné přetěžování každodenní docházkou do značného množství kroužků.
5. Respondenti prakticky v žádné oblasti života nepociťují zásadní nespokojenost. Lze tedy předpokládat, že vytváří pro děti stabilní prostředí, v nejbližší době pravděpodobně neplánují žádné větší životní změny.

Rozhovory

Pro realizaci rozhovorů bylo osloveno osm rodičů (šest maminek a dva otcové). Dva rodiče (jedna matka, jeden otec) z časových důvodů účast ve výzkumu nakonec odmítli. Došlo tedy na realizaci rozhovoru celkem s šesti rodiči (pět matek a jeden otec), a to během měsíce března 2011.

Tematické okruhy pro polostrukturovaný rozhovor

Otázky rozhovoru lze rozdělit do šesti základních okruhů:

- jak se rodina na vstup dítěte do školy připravovala,
- jaké výhody a jaké nevýhody s tímto krokem rodiče očekávali,
- jak proběhla adaptace na školu nejen u samotného dítěte, jak se na školu adaptovala rodina
- jaké nové prožitky a zkušenosti tato situace přinesla,
- jak životní změny související se zahájením školní docházky s odstupem času hodnotí
- jaká jsou další očekávání pro blízkou i vzdálenější budoucnost

V následujícím textu jsou prezentována zobecněná zjištění. Některé ilustrativní odpovědi jsou zařazeny na konci této výzkumné sondy. Předložení autentických výpovědí považujeme za důležité. Rozkrývají se tak konkrétní těžkosti, starosti, které se spojují s docházkou do školy, které když učitel zná, může eliminovat či zmírňovat. Veškerá zjištění korespondují s poznatky uváděnými v odborné literatuře (viz. Např. Helus 2006, 2011)

Shrnutí výsledků rozhovorové části výzkumu

Smyslem rozhovoru bylo získání podrobnějších informací o životě respondentů, o prožívání zahájení školní docházky rodinami školáků, doplnit informace získané dotazníkovým šetřením.

Můžeme konstatovat, že:

1. Jsou rodiče, kteří se věnují systematické přípravě dítěte na zahájení školní docházky. Ovšem často, s odstupem času, považují tuto aktivitu za zcela

zbytečnou. Jejich původní ambice, aby bylo jejich dítě ve škole perfektní, (častá formulace: abychom byli ve škole perfektní) jim po půlroce školní docházky připadá směšná, nepochopitelná, někdy vyjadřují lítost nad časem plným stresu, naléhání a nedorozumění, které příprava na školu často obnášela.

2. Rodiče si jsou vědomi změn, které doprovázejí nástup dítěte do školy a doléhají na ně s větší či menší intenzitou v závislosti na „velikosti“ změny (běžné organizační změny – vstávání, doprovod do školy, zásadnější změny – komplikované dojíždění do školy, kde v rodině jsou kromě školáka dvě malé děti, do školy budou muset jezdit všichni apod.)
3. Zápis a 1. den školy vnímají rodiče jako rituál, veskrze slavnostní den, kdy je třeba se slavnostně obléci, pozvat širší rodinu a po absolvování „vstupu do školy“ jít na slavnostní oběd.
4. Z výpovědí je zřejmé, že rodiče s 1. dnem prožívali úzkost. Můžeme tak usuzovat z formulací, kdy poukazují na to, že se něčeho obávali, ale vše proběhlo v pohodě, nebo že vše proběhlo v pohodě beze stresu. Rodiče předpokládají, že se děti těšily, ale jsou si vědomi emočního vypětí a jisté zátěže, které tuto situaci doprovází. Proběhne-li pak něco neočekávaného, nestandardního, co může být interpretováno jako negativní, prožívají to rodiče obzvláště intenzivně.
5. Od paní učitelky rodiče očekávají, že bude pro děti autoritou, která je bude motivovat k učení, udrží ve třídě kázeň a pořádek. Bude „lidská“, bude mít děti ráda. V průběhu prvního školního roku jsou někteří rozčarování z některých projevů paní učitelky, z jejích postojů, životní filosofie, nežádoucí aktivity či naopak pasivity směrem k dětem či rodičům. Toto rozčarování se zřídka týká učení, převažují vztahy ve třídě, komunikace s rodiči a podobně. Zaujala nás formulace: „Nevážím si jí jako člověka a to mi vadí, když má na moje dítě takový vliv“.
6. Rodiče vyjadřují negativní pocity (žárlivost) vůči učitelce. Z ničeho nic se objevuje na scéně člověk (paní učitelka), který je pro dítě nezpochybnitelnou autoritou, větší než oni, rodiče. Tento negativní moment nabývá na vážnosti momentě, kdy učitelka zastává zcela odlišné, neslučitelné názory a postoje, než zastávají sami rodiče.
7. Rodiče očekávali, že se budou muset dítěti doma věnovat, pomáhat mu s přípravou. Zřídka, ale někteří vyjadřují údiv nad množstvím práce, kterou

očekává škola, či učitelka od nich (vystříhování, příprava a shánění pomůcek a podobně).

8. Rodiče vyjadřují nejistotu při domácí přípravě - procvičování čtení, psaní, počítání. Nejsou si jisti, zda postupují stejně, jako paní učitelka.
9. V případě, že rodiče uvádějí těžkosti dítěte v adaptaci na školu, vyjadřují současně pevné přesvědčení, že potíže budou překonány (sebenaplňující proocvtví).
10. Volný čas dětí je vyplněn množstvím zájmových kroužků. Otázkou je, zda to, že rodiče uvádí, že děti kroužky baví, je pravda či jejich přání. Některé děti mají minimum skutečně volného, neorganizovaného času, který v období zahájení školní docházky považujeme za důležitý.
11. Rodiče přisuzují škole pozitivní roli v nárůstu samostatnosti dětí, v lepší orientaci v životě. Konkrétní dovednosti – čtení, psaní, počítání rodiče uvádějí méně často.
12. Rodiče věří, že z jejich dětí vyrostou lidé, kteří vědí, kam směřují, co od života očekávají a mohou očekávat, resp. dostat.
13. Rodiče vnímají nástup dítěte jako klíčovou událost, která v řadě ohledů ovlivnila jejich život. Vnesla do rodin potřebu se této záležitosti přizpůsobit, nutnost začlenit ji do životního rytmu, který dostává nový charakter.
14. Nová životní dynamika přináší zároveň celou řadu nových povinností, větší potřebu zodpovědněji plánovat čas i nově hodnotit životní priority, které budou rodiny nyní upřednostňovat.
15. Všichni respondenti připouštějí i bohaté emoční prožitky spojené s docházkou dítěte do školy.

Jak může využít zjištění takovéto sondy učitel:

1. Optimalizace spolupráce základních a mateřských škol v problematice přípravy dětí na zahájení školní docházky, stejně jako iniciativní přístup školy ke spolupráci s rodiči budoucích prvňáků je cestou, jak eliminovat přetěžování, či neadekvátní působení rodičů na předškolní dítě, cestou, jak minimalizovat úzkost rodičů ze zahájení školní docházky jejich dítěte.
2. Učitel 1. třídy by si měl být vědom možných nejen organizačních těžkostí rodin, souvisejících se zahájením školní docházky dítěte. Zvláště v počátku zahájení školní docházky by měl fungovat jako poradce – mnozí rodiče jsou bezradní, neví,

neznají, nedokáží organizovat, jako terapeut – mnohdy pouhé vyslechnutí, projev účasti a porozumění přináší rodičům značnou úlevu, jako učitel nejen dětí, ale i jejich rodič seznámení rodičů s metodami a postupy, které používá v práci s dětmi, může dodat rodičům potřebnou jistotu pro domácí práci se svými dětmi.

3. Tím, že učitelé, respektive škola věnuje maximální péči slavnostnímu průběhu jak zápisu, tak 1. dni ve škole, dává rodičům najevo, že i učitel a potažmo celá škola vnímá tyto momenty jako důležité, zásadní a slavnostní.
4. Učitel by si měl být vědom nebezpečí, že zvláště první den vstupu do školy může i banalita prohloubit úzkost, obavy a napětí, které jsou s tímto dnem spojeny, v extrémním případě může negativní zážitek prvního dne ztížit a zkomplikovat adaptaci na školu u dítěte a vztah ke škole u rodičů. Z tohoto důvodu by měl věnovat tomuto setkání maximální péči a pozornost.
5. V 1. třídě jsou ze strany rodičů kladeny na učitele zvýšené požadavky v oblasti postojů, hodnot, životní filosofie a podobně. Učitel se stává pro dítě vedle rodičů dalším důležitým člověkem, který na něj má ohromný vliv. V první třídě tráví učitel s dětmi minimálně 4 hodiny denně, je s ním v úzkém kontaktu, ať chce nebo nechce, často se tento vztah dostává na velmi osobní rovinu. Ve škole se dítě vedle učení dozvídá (záměrně či nezáměrně) i jaká je paní učitelka jako člověk - co je pro ní důležité, čeho si váží, čím pohrdá, jaké zaujímá postoje, co se jí líbí, jak se chová, jak reaguje a podobně.
6. Rodiče vnímají prostřednictvím svých dětí momenty, kdy vztahy ve třídě nejsou optimální. Očekávají od učitele, že tomuto problému bude věnovat péči a pozornost. Učitel by měl vztahy ve třídě, budování pozitivního klimatu, vnímat jako klíčový moment svého působení.
7. Rodiče by měl učitel vždy respektovat, vnímat je ve vztahu k dítěti minimálně jako partnery. Jedině potom může pozitivně působit nejen na dítě, ale prostřednictvím dítěte může pozitivně ovlivňovat i rodiče.
8. Učitel by měl rodiče zapojovat do domácí přípravy s rozvahou. Měl by důsledně odlišovat, zda úkol nesplnil žák, či jeho rodiče. Neplní-li rodiče zadané úkoly, musí učitel řešit tuto situaci ve prospěch dítěte – vstoupit do kontaktu s prarodiči, vzít úkoly na sebe. Přes maximální snahu vést děti k samostatnosti, se bez pomoci dospělých učitel ani žák v 1. třídě neobejde.

9. Učitel by měl v době zahájení školní docházky s rodiči intenzivně komunikovat, zjišťovat adaptační potíže svých žáků, aby na ně mohl působit pozitivním směrem, aby mohl korigovat své chování a maximálně zkrátit dobu, kdy se dítě v souvislosti se školou necítí jistě a šťastně. Přes skutečnost, že rodiče pomáhají dítěti životní změnu zvládnout, může učitel zásadním způsobem pomoci.
10. Výše zmíněná komunikace může odhalit i skutečnost, že adaptační potíže jsou zapříčiněny přetěžováním dítěte, množstvím kroužků a zájmových aktivit vyplňuje veškerý čas dítěte. Na hru žádný nezbyvá.

Ilustrativní odpovědi z rozhovorů

Jak se rodina připravovala na vstup dítěte do školy?

Většina rodičů začala nad nástupem dítěte do školy přemýšlet souběžně s přípravou a působením mateřské školy, a to především v době, kdy se blížil zápis do prvních tříd. V jedné z rodin probíhala intenzivní příprava dítěte na vstup do školy v průběhu celého předškolního roku.

- *Od zápisu, v únoru, předtím nic.*
- *Až s příchodem povinnosti zápisu.*
- *Už během posledního roku ve školce jsme se začali pomalu připravovat na to, že nás čeká škola. V knihovně jsem si opatřila literaturu pro předškoláky, dělali jsme průběžně nějaké úkoly nebo věci, co by měl předškolák zvládat. Chtěla jsem prostě, aby byl syn do školy připravený.*
- *Zlom přišel ve chvíli, kdy jsme si měli vybrat školu, kam vlastně dcera nastoupí.*
- *Už poslední rok ve školce bylo jasné, že se tam začíná trochu nudit a potřebuje změnu. Když začali se školkou do školy docházet a když se blížil zápis, začali jsme o tom doma víc mluvit.*
- *Že půjde do školy, mi došlo hned, jak se narodil.*

Všichni rodiče si zároveň uvědomovali nastávající změnu rodinné situace a hlavně celou řadu nově vznikajících povinností a omezení, která při nástupu dítěte do školy ovlivní je osobně i jejich dítě. Většina rodičovských úvah se týkala nutnosti nové organizace dne, režimu, nástupu povinností nejen pro dítě, ale i pro rodiče.

- *Zvažovala jsem, jak bude vypadat organizace, abychom zvládali školu, kroužky.*
- *Věděla jsem, že už nebudeme mít takovou volnost, jako když Kuba chodil do školky a odpoledne jsme měli prakticky volno.*
- *Bál jsem se, že bude ve škole zlobit, že se nebude chtít přizpůsobit.*
- *Říkala jsem si, jak to vládne, na školku si zvykala těžko. A do školy bude muset, školku jsme občas ošidili.*

U jedné maminky se objevily i obavy a strach spojený s aktuální rodinnou situací, kdy se celá rodina bude muset podrobit novému životnímu stylu spojenému s dojížděním, resp. dovážením syna do školy denně téměř 20 km.

Jak rodiny prožívaly zápis do školy?

Rodiče hodnotili den zápisu především jako velkou událost, které se většinou zúčastnila celá rodina včetně mladších sourozenců, kteří se svou sestrou nebo bratrem celé dění aktivně spoluprožívali.

- *Zápis byl velká událost, na to si dobře pamatuju. Připravovali jsme se dlouho, i jsme trénovali nějaký úkoly, jak to tam bude vypadat, i se na to Ondra ptal, co tam po něm budou chtít, kdo tam bude. To jsme prožívali jako velkou událost. “*
- *Na zápis jsme se nepřipravovali, spoléhala jsem spíš na školku. Tam to proběhlo všechno bez problému. Byli jsme tam všichni a pak jsme šli na zmrzlinu. “*
- *Brali jsme to jako příležitost, že se syn půjde podívat do školy, že si s ním paní učitelka popovídá. Byli jsme tam celá rodina, zapojovala se i mladší dcera, byla to celorodinná událost.*
- *Dělali jsme s manželem, jako že do školy netrefíme. Chtěli jsme, aby náš syn ukázal samostatnost, aby překonal případné obavy při vstupu do školní budovy. Aby nám i jiným způsobem předvedl, že do školy už patří. To ho moc bavilo a nás taky.*
- *Bylo mi tam trochu smutno, už jsem tam ty starosti dál trochu viděla.*
- *Syn se k zápisu těšil, vysvětlili jsme mu, že už bude velkej kluk. Těšil se, že nebude ve škole spát.*

- *Na zápis jsme se nijak zvlášť nepřipravovali, základní věci jako lehce počítat či pár písmenek už dcera uměla. Na zápis se hodně těšila. Hlavně se chtěla seznámit s budoucí paní učitelkou.*
- *Zápis byl určitě velká událost. První vstup do světa určitých povinností. Všichni jsme si to moc užili a plánovali, kdy a jakou koupíme synovi školní tašku.*
- *Malému to ve školní lavici moc slušelo, představovala jsem si tu spoustu času, co v ní teď stráví a přála mu, aby tu byl šťastný.*

Vyvstala otázka odkladu školní docházky?

V žádné z oslovených rodin nenastaly před vstupem do školy komplikace s případnou nezralostí a odkladem nástupu do školy. Rodiče dítě posuzovali většinou vlastní intuicí, vedeni i profesionálním názorem a postojem mateřské školy, kde tuto záležitost konzultovali.

- *Ne, to bylo jasně daný. Věděli jsme, že Ondra je na školu připravený a nemá cenu dál ho připravovat nebo ho do něčeho nutit, takže pak už jsme na tom dál nepracovali.*
- *Nic se neřešilo, regulérně nastoupil do první třídy.*
- *odkladu jsme vůbec neuvažovali, ke zralosti dětí se vyjadřovaly paní učitelky ve školce, dala jsem na jejich vyhodnocení, že naše dcera je pro školu připravená.*
- *Ne, všechno bylo jasné.*
- *Říkali jsme si, ať už to je, když už se syn tak těší.*
- *Poslední měsíce ve školce už ho nebavily, chtěl už honem do školy. I jinak byl zralý a podle učitelek ve školce připravený, tak jsme dál nic neřešili.*
- *Syn je narozen v dubnu, tak jsme o odkladu vůbec nepřemýšleli.*

Jaké byly prožitky prvního dne školy?

Všichni oslovení rodiče hodnotí podobně jako zápis jako velkou životní událost pro celou rodinu i první den školy. Zúčastnila se ho většinou celá rodina, někdy i prarodiče. Děti vstupovaly do školy slavnostně oblečeny, s taškou na zádech, celou situaci většinou doprovázelo velké vzrušení na straně dětí a slavnostní citové rozpoložení na straně rodičů.

- *Syna jsme doprovodili oba, i s tatínkem, zúčastnili jsme se prvních dvou hodin a bylo to hodně citový rozpoložení, že ty maminky si popláčou, i tatínek to určitě prožíval, i Ondrášek.*
- *Určitě jsme i dopředu zvažovali, co na sebe, aby byl trochu vystrojenej, tašku i doplněný penál jsme museli nést.*
- *Přišla i lítost, že dětství jakoby skončilo a začnou povinnosti vlastně až do dospělosti.*
- *Pocity byly smíšené, protože nakonec jsme šli kvůli stěhování do jiné školy, než jsme byli u zápisu. Z toho jsem měla strach. Jak to přijme, nové prostředí, nové děti. Bylo to určitě horší pro mě, než pro něj. Pak jsme šli celá rodina na oběd a tam to ze mě spadlo.*
- *Byl to významný den pro náš pro všechny.*
- *Všechno si vybíral sám, tašku, penál i oblečení.*
- *Byla jsem dojatá. Trochu jsem se styděla, že přijdou slzy, ale pak jsem viděla, že jsou na tom všichni stejně. Plné školní patro dojatých a vzrušených lidí. A tak to má být.*
- *První den byl dost hektický, tlačil nás ráno čas. Šla samozřejmě i babička, byl to slavnostnější den, další důležitý krok v životě celé rodiny, změna je to určitě velká.*
- *Chudáci děti, sama bych nechtěla zase takhle začínat, na druhou stranu se děti těší, je to pro ně nové a zajímavé.*
- *Měla jsem strach, aby syn udržel pozornost, aby vydržel sedět v lavici, aby vnímal, pak mě docela překvapilo, jak dobře to zvládnul.*
- *Byla to slavnostní chvíle. Říkal jsem si, že už mu to začíná, život plný povinností.*
- *Praktické úvahy a návrat do reality přišly až odpoledne, kdy jsme plnili tašku na druhý den. Slavnostní nálada se nás držela ještě u oběda.*

Jak situaci prožívaly děti?

Rodiče hodnotí prožitky dětí spojené s nástupem do školy jako bezproblémové, děti se těšily:

Určitě byl trochu vystrašenej, stresovanej novým prostředím, nové děti, nikoho ze školky tam neznal, paní učitelku jen od pohledu. Určitě se ale těšil, nebyly tam žádný negativní emoce.

- *Těšil se, byl v pohodě.*
- *Syn se těšil, školka už pro něj byla stereotypní.*
- *Do školy se těšila, určitě z toho neměla trauma.*

- *V tuhle chvíli jsem už ani žádný drama nečekala. Večer před nástupem do školy usnul dobře a celou noc spal jako špalek.*
- *V pohodě. Byl statečnej víc než my. Žádný drama se nekonalo.*

Podle čeho vybírali rodiče školu a učitelku?

Podle výpovědí rodičů žádná rodina neponechala výběr místa, kde jejich dítě zahájí školní docházku, náhodě. Tato otázka doplňuje zjištění z dotazníkové části.

Nejvíc mě táhlo, že jsem do téhle školy chodila i já. Znamé prostředí.

Tahle škola mi byla blížká už proto, že jsem ji sama absolvovala. Zнала jsem tu učitele a i zázemí školy mi přišlo lepší a příjemnější než na druhé škole.

Je tu hezký prostředí, sám bych sem asi rád chodil.

Klíčový pro všechny rodiče byl výběr učitelky pro první třídu. Zde rodiče zvažovali především to, jaká je osobnost, jak přistupuje k dětem, zda je umí motivovat, udržet si kázeň a pořádek. Svou volbu nechali ovlivňovat hlavně zkušenostmi ostatních rodičů, jejichž děti už do školy chodí.

Měli jsme reference od kamarádek, které měly dobré zkušenosti. Dali jsme si tedy požadavek k vedení školy na tuto konkrétní paní učitelku.

Podle doporučení, od známých a od maminek, který už děti ve škole mají a učila je.

Učitelka je nejdůležitější. Ta nastaví, jak bude dítě dál ve škole fungovat. O téhle jsme měli nejlepší reference, že děti zvládá a naučí.

Důležitá je třídní učitelka. Co děti naučí a jak je zvládá. Nechali jsme si poradit.

Preferovali jsme podle třídní učitelky, její osobnost byla hlavní kritérium výběru, kamarády jsme oželeli, že si syn najde nové.

Chtěla jsem, aby chodil do školy s někým, koho zná. Spíš to ale byly moje obavy a priority, syn to tak neřeší, přijal to, jak to bylo.

Dalším důvodem kromě dobrý učitelky bylo, že na tuto školu šla spousta synových spolužáků ze školky.

Co rodiče očekávali od třídní učitelky?

Na tuto otázku rodiče odpovídali podobně jako na předchozí, nejčastěji opakovali a doplňovali, proč danou učitelku pro své dítě zvolili. Následná očekávání mají rovněž především podle toho, jak se staví k dětem, zda dovede udržet kázeň, jak kvalitně vyučuje.
Kvalitní, zodpovědný pedagog.

Aby děti uměla motivovat, aby si uměla sjednat pořádek, aby uměla děti něco naučit, a to hlavně zajímavým přístupem.

Věděl jsem, že se syn bude učit sám, protože chce. Na učitelce je, aby ho krotila, vymezovala mu hranice.

Zodpovědný individuální přístup ke každému dítěti, jak si které na začátku školy oblíbí, tak mu to zůstane.

Jak jsem říkala, že bude mít v kolektivu pořádek a pořádně naučí.

Jaké specifické požadavky rodiče očekávali ze strany školy?

V rozhovorech se neobjevilo, že by rodiče očekávali nějaké zvláštní požadavky ze strany školy. Všechny odpovědi se týkaly pouze úvah o pečlivé domácí přípravě dětí, plnění domácích úkolů a dozoru nad dětmi.

Když začnou povinnosti dítěti, začnou i rodičům. Takže režim, každý den škola, kroužky.

Obavy jsem měla dopředu jen ohledně psaní, to teď hodně procvičujeme.

Najeli jsme od začátku režim, funguje to.

Že první třídu prožiju s ním, dítě se neumí učit, musí přijmout nové povinnosti, co se má, že nejdřív jsou úkoly, potom zábava.

Přišly povinnosti, kterých se teď léta nezbavíme.

Nad tím jsem nepřemýšlela, snad spolupráce se školou.

Doufal jsem, že žádné, ale teď hodně vystřihuju, popisuju a tak.

Logicky, že budu zodpovědná máma a že se budu o dítě starat a zajímat.

Hlavně domácí přípravu a psaní domácích úkolů. Jinak snad nic.

Jaký je v současnosti vliv školy na rodinu?

Nejvíce je podle rodičů chod rodin školou ovlivněn v souvislosti s potřebou zavedení nových pořádků, režimu, nutnosti vymezit pravidelný čas na školní přípravu.

Každodenní úkoly, chování ve škole, kroužky.

Obavy z dojíždění, provozní problémy, co se týká učení, nic závažného se neděje.

Povinnosti, každý den musíme asi tak hodinu věnovat přípravě na školu.

Musíme si vždycky udělat čas na to, aby syn splnil domácí přípravu pro školu. Musíme nad tím víc přemýšlet, když jsme třeba o víkendu pryč.

Musíme víc přemýšlet nad členěním času, aby nebyl stres s domácí přípravou, s psaním úkolů.

Úplně pevný režim se nám zatím nedaří stanovit, i když by byl potřeba.

Nemám pevnou pracovní dobu, povinnosti si s manželem dělíme jak to přijde a není to dobře.

Musíme stanovit pevnější režim a řád, abychom líp stíhali přípravu na školu.

Jeden rodičovský pár se o přípravu dítěte do školy dělí, v ostatních pěti kontaktovaných rodinách je domácí příprava s dítětem záležitostí matek, které se v této souvislosti musí více přizpůsobovat než muži.

Žádný vliv já osobně nepociťuju. Povinnosti spojené se školou řeší se synem převážně manželka.

Řešili rodiče během docházky dítěte do školy nějaký závažnější problém? Co v té chvíli očekávali od třídní učitelky?

V případě nutnosti řešení závažného problému by všichni rodiče shodně požadovali spolupráci, hledání společného řešení a pochopení ze strany učitelky. V problémech týkajících se výhradně fungování dětí ve škole předpokládají u učitelky samostatné řešení bez angažování rodičů.

- *Ne. Vždycky jdu do školy jen s tím, jak se syn chová, jak mu to jde. Kdyby se něco dělo, očekávala bych spolupráci učitel - rodič.*
- *Neřešili, ale dá se s ní mluvit, jsem nadmíru spokojená.*
- *Očekávala bych spolupráci, chtěla bych hledat společné řešení.*
- *Zatím jsem neměla potřebu řešit nějaký velký problém, setkání s ní proběhla jen formou rodičovských schůzek.*
- *Nemám žádnou výtku vůči paní učitelce.*
- *Pokud by něco přišlo, očekávala bych spolupráci s námi, dohodu. Například problémy s chováním ve škole by si ale měla řešit sama.*
- *Nechtěla si vzít ode mě na začátku roku rákosku. Čekal jsem větší smysl pro humor. Kdyby ale o něco šlo, požadoval bych pochopení situace.*
- *Situaci, kdy rodiče řešili konkrétní problém, popisovali tři z nich.*
- *Víc jsem chtěla, aby si všímala dětí, aby víc tmelila kolektiv. Jsou tam jedinci, co ostatní ruší, aby jim dávala kladné příklady, ne každý za sebe. Chování některých dětí se mi nelíbí ona s tím nic nedělá. Ani tam o přestávkách není.*
- *Když syn dostal trojku z matiky, schoval před paní učitelkou notýsek a myslel si, že tím je to vyřešený, že známka neexistuje. Tak jsme mu to doma vysvětlili, co musí udělat. Když druhý den notýsek dával paní učitelce, tak mu věřila, že včera zapomněl. To nás překvapilo, že to neprokoukla, když normálně trojky nedostává, a se synem to neřešila. To by asi měla.*
- *Manželka učitelku prosila, aby nějak s rodiči taktně vyřešila, aby neposílali nemocný a nasydlý děti do školy. Ty ostatní jsou pak taky pořád nemocný. Ale neudělala nic.*

Mají rodiče přehled o tom, co se dítě ve škole učí?

Rodiče mají přehled o školní práci, nejvíce informací získávají při psaní domácích úkolů, v některých rodinách je činnost dětí ve škole i předmětem debaty s dítětem.

- *Ano, každý den otvírám tašku a dívám se, co se učí.*
- *Přehled mám.*
- *Jistě, píšeme doma úkoly.*
- *Částečně. Někdy podepisuju úkoly.*
- *Ano. Vyprávíme si, co se učili ve škole, už cestou domů. Taky píšeme úkoly.*
- *Ano, každý den se dívám.*
- *Často mě syn zkouší, zda to či ono taky znám nebo dovedu. Je mi tedy jasné, že se něco nového ve škole naučil. Tak většinou něco přidáme, prakticky procvičíme, aby to nebyla nuda. A samozřejmě při psaní úkolů.*

Mají rodiče pocit, že se dítě skutečně učí, vnímají v něčem pokroky?

Největší pokrok rodiče registrují u dětí při čtení, nově se objevuje snaha samostatně získávat další informace.

Čte si, luští křížovky, hraje šachy. To dřív nebylo.

Čtení, psaní, počítání. Nejlíp asi čte, v záři neuměl překoktat slovo, teď čte bez potíží, líp se taky orientuje.

Určitě. Celkově se zlepšil v řadě dovedností, škola je pro něj motivační prostředí.

Ano. Chce vědět pořád víc. Sama si začala číst.

Jaký je podle rodičů dosavadní největší přínos školy pro jejich dítě?

Největší pokroky vnímají rodiče opět shodně při samostatnosti dětí, která se projevuje především v sociální oblasti, při orientaci v situaci, při řešení problémů.

- *Je samostatnější. Víc se snaží si všechno vyřídit sama.*
- *Je to už velkej kluk, řadu věcí si vyřídí a zařídí sám.*

- *Úplně samostatný není, i když třeba do školy chce chodit sám, nesmím ho vodit do šatny, i když ještě třeba v říjnu to vyžadoval.*
- *Chce všechno dělat už sám. Například si počítá peníze, řeší, co si za kolik korun může koupit.*
- *Určitě se líp orientuje, třeba čte tabule, vývěsky s nabídkou.*
- *Je zdatnější hlavně v pohybu v kolektivu, na běžné povinnosti moc nemyslí.*
- *Je samostatný, ale o svojí svébytnost vždycky usiloval s plným nasazením. Už jako miminko.*
- *Má nové zájmy, poznatky, vědomosit.*
- *Dobře už čte. Líp se zabaví*
- *Získávání sociálních návyků, především se učí žít v kolektivu vrstevníků a vytvářet si v něm svůj prostor a pozici.*

Jak děti snáší změny spojené se školou?

Ani v tomto ohledu rodiče neshledávají na straně dětí závažnější problémy. Případné potíže s adaptací na nové prostředí již zřejmě děti překonaly v prvních měsících školní docházky, a protože je rodiče ani okrajově nezmiňují, předpokládám, že se nejednalo ani v začátcích o žádné závažnější komplikace.

„Bez problémů, nestíhá jen svačinu, povídá si s kamarády.

Bez problémů.

Ze začátku velké nadšení, do školy se těšil, a stále těší, což ve školce bylo trochu jinak, tam občas jít nechtěl

Má tendenci odkládat povinnosti na pozdější dobu, musíme ho trochu tlačit, někdy jsem i ráznější, aby byl ochoten něco dělat.

Režim ve škole zvládá dobře, až mě to překvapilo. Je hrdá na to, že je šolačka.

Změny spojené se školou snáší kupodivu dobře, i když ostatní jakékoliv změny v životě nese těžko. Nás syn je konzervativní a má rád své jisté.

Dobrý, je to statečnej šikula.

Co se týká prožitků dítěte spojených s novým kolektivem a případné rivality mezi dětmi, neshledávají rodiče žádné závažnější komplikace.

- *Časem si vybere, s kým se bude kamarádit.“*
- *Zvládnul to dobře, ještě nemá nejlepšího kamaráda, časem si snad vybere.*
- *S dětma se nepoměřuje, to neřeší.*
- *Ambiciozní rozhodně není, druhé děti a jejich výkony vůbec neřeší. Dost mě to mrzí. Klidně si vyzkouší i špatnou známku, ta ho rozhodně nemrzí.*
- *Porovnávání u něj nevidím, možná to má v sobě, ale nemluví o tom.*
- *Občas řekne, že je pomalý. Ale že by byl smutnej, že někdo něco umí líp, to neřeší.*
- *Se třídou se sžil velmi dobře, dokonce tak, že preferuje pobyt mezi dětmi v družině před odchodem domů.*
- *Syn je velmi ctižádostivý a kolektiv spolužáků používá jako zrcadlo k porovnávání vlastní úspěšnosti.*
- *Kamarádů má ve třídě myslím si dost, taky k nám chodí na návštěvu. Ale chce sedět v lavici sám. Prý má tak víc místa, holky se moc roztahujou. Rozhodně ale řeší, kdo je v čem lepší, začal jíst ráno cereálie, aby měl víc síly, a má rád třídní soutěže. Naštěstí se mu daří, tak je spokojen.“*

Jak mají děti naplněn volný čas? Jaký je postoj rodičů k této problematice?

Na tuto otázku rodiče odpovídali velmi různorodě. Přesto se shodují především v nutnosti mimoškolní činnosti dětí, v potřebě všestranného rozvoje dětí, i v možnosti svobodné volby dětí, jakou aktivitou svůj volný čas naplní.

- *Každý den kromě úterka má nějaký kroužek. Na prvním místě tam chodí proto, že ho to baví, pak potřebujeme nějak využít volné odpoledne.*
- *Praktická volba, to je flétna, tu jsme zvolili my rodiče.*
- *Módní kroužky neřeším, jazyky nezavrhuju, jen nám to časově nevyhovovalo, tak až příští rok. Má hudební nauku a flétnu, většinu odpolední má volnou.*
- *Ať dělá, co ho baví a ať dělá něco užitečného, než by se někde poflakoval.*
- *Počítače, ty ho zajímají, sport mu moc nejde, není sportovní typ.*

- *Angličtinu chci aby pokračoval, ta se bude v životě hodit*
- *Ať dělá, co ho baví, do ničeho ho nebudu nutit.*
- *Chodí na ateliér, protože ho to baví, je na ručičky šikovnej, ten je mimo školu. Jinak navštěvuje angličtinu, protože má sám zájem, chce vědět, co se jak řekne, to ho baví.*
- *Sport jsme zatím vzdali, není z jeho strany zájem. Chceme, aby dělal něco, co ho baví, aby se odreagoval od školy, aby vyplnil volný čas.*
- *Do ničeho jí nebudeme tlačit, ať dělá co jí baví. Naše dítě není ten typ, někde to dotáhnout, sport bude dělat proto, aby se hýbala, ne kvůli našim ambicím.*
- *Ve všední dny má na svůj věk přiměřené množství zájmových činností.*
- *Celkový všeobecný rozvoj, aby ode všeho poznal něco, aby se uměl orientovat ve sportu, v hudbě, v pracovních činnostech. Nepředpokládám, že bude v něčem extrémně vynikat. Koníčky by měly vést k jeho všestrannému rozvoji.*

Jaká je v současné době spokojenost členů dotazovaných rodin?

V odpovědích na tuto otázku zavládla překvapivá shoda.

S režimem jsme se sžili, od září jsme se snažili nastavit pevný režim, který bude vyhovovat všem.

Zvykli jsme si, jsme takhle spokojený.

Čas hrozně letí, děti jsou čím dál tím větší, trochu mě to překvapuje. Jinak jsem spokojená.

Bez výhrad.

Nemám si na co stěžovat. Dcera je zdravá, ve škole se jí daří, pohoda.

Spokojenost? Maximální.

Všechno zatím funguje.

Jaká jsou očekávání rodičů pro nejbližší období?

Odpovědi na tuto otázku zaznívaly velmi odlišné, vycházely především z aktuální osobní a rodinné situace. Nikdo z dotazovaných rodičů však v nejbližší budoucnosti neočekává žádné zásadní změny či komplikace.

- *Bude čím dál víc povinností, syn ale bude samostatnější, tak to snad bude pro mě zas o to*
- *jednodušší.*
- *Jsem už spokojená, budu klidnější, protože nástup do první třídy jsme zvládli a druhá třída už bude se stejnýma dětma. Víme, do čeho jdeme a bude to klidnější pro nás pro oba.*
- *Podstatné bude, aby neusnul na vavřínech, aby včas zachytil moment, kdy se bude muset učit víc a systematictěji se škole věnovat. To budeme muset asi trochu ohlídat.*
- *Nechám se překvapit.*
- *Uvidíme co čas přinese. Žádný velký změny v nejbližší době nečekám.*
- *V září nás to čeká nanovo. Do školy nastupuje druhá dcera. Ted' to už ale bude všechno jasnější.*

Jak si rodiče představují vzdálenou budoucnost svoji a svých dětí?

Co se týká plánů rodičů, většina předpokládá, že za dvacet let bude jejich život klidnější než dnes. Zároveň plánují užívat si svých manželských partnerů, věnování se koníčkům, na které v současné době díky práci a péči o děti nezbývá čas.

- *Žádnou vizi nemám, to přinese čas. Snad víc času na cestování, na partnerský život.*
- *Děti budou velký, tak snad budeme s manželem moct v klidu cestovat.*
- *Až vyletí děti z hnízda, vyletim já taky. Budeme s manželem cestovat.*

Své děti by rodiče nejraději viděli v této době jako zdravé, spokojené a rozhodnuté ohledně dalšího životního směřování.

- *Chtěla bych, aby syn dělal práci, která ho bude bavit a bude ho i finančně uspokojovat, aby byl spokojený a šťastný.*
- *Za dvacet let úplně jasno mít nemusí, ale měl by mít rozhodnutý směřování.*

- *Klidně ať jsou doma do třiceti, mě to nevadí. Jen když budou zdraví a spokojení*
- *O tom já nepřemýšlím, to si nepředstavuju, protože když si k současnému věku připočtu dvacet let, tak mě to děsí. Doufám jen, že děti budou zdravé, rodina bude zdravá, rodina bude fungující a spokojená. Ať už budou děti žít kdekoliv, tady s námi, v zahraničí, hlavně ať jsou spokojený a žijí život po svém.*
- *Hlavně ať se v životě jen tak neplácají, ať ví, kam směřují.*
- *To si moc netroufám odhadnout. Věřím, že díky své bystrosti se dokáže dobře zorientovat a prosadit v budoucím světě.*

Podpora vnitřní motivace a autoregulace žáků 1. třídy ZŠ

Učení, má-li ve škole postupně nabývat kvality jednání, se musí mimo jiné vyznačovat rozhodováním a aktivitou. Následná orientační výzkumná sonda věnuje pozornost tomu, jak napomáhá učitel v 1. třídě utváření některých aspektů autoregulace. Sondou realizovalo 40 studentů 4. ročníku učitelství 1. stupně ZŠ Jihočeské Univerzity, pod vedením disertantky. V rámci své praxe v 1. třídě ZŠ pozorovali studenti výuku a zaměřovali se na postupy učitele a okolnosti utváření učebního jednání. Následně pak o výsledcích svých pozorování diskutovali ve skupinách a formulovali závěry.

- **Studenti si všímali, zda a jak učitelky poskytují žákům možnosti výběru typů úkolů, činností, probíraných témat a jak žáci na možnost volby reagují (rozhodují se).**

Závěr, ke kterému po skupinových diskusích nad výsledky svých pozorování dospěli, byl následující.

1. Možnost výběru úkolů, respektive činností, je využívána ve škole nahodile. Často je nabídka předložena celé třídě a výběr pak proveden dle většiny. Například se učitel zeptá, jestli děti chtějí psát raději diktát nebo opis. Zvolí se pak to, co chce většina. V prouce pak někdy učitelé vycházejí dětem vstříc v tom, že zařadí téma, které je pro děti z nějakého důvodu aktuální; téma, které u nich vzbudilo z nějakého důvodu zájem. Nejčastěji šlo o televizní program, přitahující pozornost dětí, takže se o něm mezi sebou hodně baví; nebo o nějakou událost ve škole, která je vzrušila apod.
2. **Pokud jde o žáky samotné:** Ukázalo se, že děti si v situacích volby počínají impulzivně, bez schopnosti domýšlet co volba znamená, co se od ní odvine, případně jaké nároky z ní budou vyplývat. Tendence k volbě jsou u dětí na počátku školní docházky značně nahodilé, nejsou ještě podepřeny trvalejším, hlubším zájmem, kritickým postřehem apod. Ukázalo se, že velmi často možnost volby děti zaskočí; jsou rozpačité a nejisté; vzápětí po provedené volbě by chtěly raději něco jiného. Ukazuje se, že vlastně s úlevou čekají, že učitelka nakonec sama rozhodne.

3. **Pokud jde o učitele 1. třídy ZŠ:** Ti s možnostmi rozhodování a volby příliš nepočítají, až na výjimečné situace. Významnější didaktický význam jim nepřipisují. Raději setrvávají u frontálních postupů, kde výlučně sami rozhodují. Vedou je k tomu následující důvody:

- Koncepce učebnic: V nich se s touto možností nepočítá, neuvažuje se o ní. Učitel pracuje s učebnicí jednotně, všechny děti jsou povinny splnit všechny úkoly. Kdo je pomalý, dopracuje doma, co nestihl ve škole.
- Nabídka výběru, s návazným rozhodováním dětí, má-li mít smysl, klade podstatně větší nároky na přípravu a organizaci výuky. Zvláště v počátku 1. třídy je organizaci věnováno ze strany učitele značné množství času – musí pomáhat dětem připravit si pomůcky, mnohé z nich nemohou najít v aktovce, co právě potřebují, učitel pomáhá najít příslušnou stránku ve slabikáři, některé z dětí upadají ve zmatek a pláčou, takže je třeba utěšit je atd. Na „nějaké experimentování“ s výběrem a volbou není čas ani nálada.
- V situacích rozdílného postupu vůči jednotlivým dětem, byla-li jim dána možnost volby úkolu, si učitelé nejsou jisti jak hodnotit. Například v matematice pro 1. třídu se učitel dostává do situace, kdy již nezadáva pouze příklady „ $1 + 1 = ?$ “, ale může již zadat příklad „ $1 + ? = 2$ “. Druhý typ příkladu dělá některým dětem velké potíže. Zadá-li dva úkoly, lišící se v těchto typech příkladů, mají potom jedničky stejnou váhu? Vzniká problém, o kterém jsme se již zmínili v souvislosti s aplikací individuální vztahové normy při hodnocení (viz výše). Takto vznikající učitelova nejistota jej od tohoto postupu odvádí a posiluje sklon zadávat úkoly jednotně a frontálně.
- Učitelé také soudí, že děti v první třídě nejsou ještě schopné rozhodovat se a volit tak, aby z toho mohly mít užitek, aby to napomáhalo rozvoji jejich učebního jednání. Například pochybují, že tyto děti dokážou postřehnout na co už stačí a na co ještě ne, a tím se snadno dostávají do situací „nezasloužené“ pýchy, nebo naopak zbytečného zklamání.
- U učitelů panuje také obava ze zvládnutí samotného procesu volby; děti mohou být samotným výběrem velmi znejistělé, neví co a proč si vybrat, v momentu výběru již litují, že si nevybraly něco jiného a podobně. Nebo vybírají zcela nahodile.

- Učitelé vnímají postupy spojené s rozhodováním a volbou u dětí 1. třídy jako neověřené. Nebyli v tomto ohledu během studia připravováni, ani se s tím nesetkali jako žáci; nemají s tím zkušenosti, „nechtějí zbytečně riskovat novoty“.
- **Druhým sledovaným aspektem vývoje učebního jednání byl aktivní vztah k učení, který bychom mohli charakterizovat jako zaujetí pozice činného subjektu. Studenti, zapojení do výzkumné sondy, si všímali zejména činitelů, kteří této kvalitě brání.** Vyčlenili následující příčiny:
1. Pomalé tempo výuky; zbytečné opakování již zažitého učiva: Děti čtou pořád dokola stejný článek ve slabikáři, počítají do 5 přesto, že už všichni toto učivo zvládli.
 2. Předávání informací, které jsou dětem známé, samozřejmé. Týká se to i organizačních záležitostí – viz například neustálé opakování jak dodržovat úpravu v pracovním sešitě.
 3. Jednotné, nediferencující úkolování, kdy se nemalá část třídy nudí v důsledku čekání na dokončení úkolu pomalejšími; kdy učitel negativně reaguje na žáky, kteří spontánně pokračují dále, k náročnějším cvičením.
 4. Neustálá kontrola dodržování formálních pravidel (například vynechání řádku, psaní datumu a podobně). Dokonce se vyskytují případy, kdy učitelka za jejich nedodržení sníží známku, bez ohledu na splnění samotného úkolu.
 5. Tlumení dětí, projevujících různými způsoby potřebu postupovat dál, rychleji, dovědět se něco navíc. Takové děti bývají dokonce trestány za údajnou nekázeň. Toto „tlumení“ vyjadřuje učitelka v poznámkách jako „to sem netahej, to jsme se ještě neučili“, „raději procvičuj co jsem uložila a nestarej se co bude dál“.

Závěrem: Sonda ukázala, že učitelé velmi často nevyužívají tvořivě možnosti, posílit vývoj učebního jednání, jak bylo výše definováno. Necháávají se příliš automaticky odradit těžkostmi, na které by při tom narazili. Ty jsou sice závažné, ale ne nepřekonatelné. Je třeba, aby učitelé si více všímali potencialit svých žáků pokračovat dál, rychleji, efektivněji, rozvojetvorněji; aby jim poskytovali v tomto směru adekvátní oporu. Odpovídá to požadavku, formulovanému Vygotským (1976), pracovat s dětmi v zóně jejich nejbližšího vývoje. Toto zjištění by mělo být reflektováno v rámci pregraduální přípravy učitelů, vzdělavatelé vzdělavatelů by měly tomuto problému věnovat zvýšenou pozornost a péči.

Sebepojetí žáků v práci učitelů 1. tříd

Cílem orientační výzkumné sondy bylo zjistit:

1. Jak je problematika rozvoje sebepojetí řešena v kurikulárních dokumentech ČR?
2. Jakým způsobem se učitelé zabývají sebepojetím žáků?

Data byla sebrána v rámci bakalářské práce (Škrlantová, 2010)

Ve své práci zvolila autorka techniky kvalitativního výzkumu. Konkrétně použila metodu analýzy dokumentů (Bílá kniha, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), polostrukturovaného rozhovoru a metodu pozorování (na 4 základních školách v Českých Budějovicích uskutečnila polostrukturované rozhovory s 6 učiteli a pozorovala je přímo ve vyučování).

1. Jak je problematika rozvoje sebepojetí řešena v kurikulárních dokumentech ČR

V Bílé Knize českého školství byly stanoveny obecné cíle výchovy a vzdělávání v České republice. Jedním z nich je *pěstovat v žácích představu o sobě samých jako o osobách, o společnosti a jejich fungování v ní a také o správném soužití s přírodou*. Dokument udává, že vzdělávání by mělo vést k rozvoji nejen znalostí, jak tomu bylo doposud, ale mělo by se zaměřit na rozvoj osobnosti a sociálních, duchovních a dalších dovedností. (Ústav pro informace ve vzdělání, 2001)

Konkrétními vzdělávacími cíli vztahujícími se k rozvoji sebepojetí, jež Bílá kniha stanovuje, jsou následující:

1. rozvoj lidské individuality (péče o psychické i fyzické zdraví, podpora seberealizace a maximálního uplatnění schopností)

2. zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti (propojení minulosti, přítomnosti a budoucnosti, pochopení poznatků získaných minulými kulturami a historických souvislostí, uchování národní, kulturní a jazykové identity)
3. soudržnost společnosti (výchova k lidským právům a multikulturalitě)

Bílá kniha byla základem pro Rámcový vzdělávací program českého školství, v němž jsou všechny stanovené cíle detailně rozpracovány a jež je šablonou pro Školní vzdělávací programy jednotlivých škol.

RVP v rámci sociálního a personálního rozvoje žáků vyžaduje rozvoj i těchto kompetencí:

- vytváření si pozitivní představy o sobě samém,
- sebedůvěra,
- samostatný rozvoj,
- ovládání a řízení svého chování,
- sebeúcta.

Obsah sociálního a personálního rozvoje je rozdělen do 9 vzdělávacích oblastí. Na sebepojetí jsou zaměřeny tři z nich „*Člověk a svět*“, „*Člověk a zdraví*“, „*Člověk a svět práce*“. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005)

V první třídě si žák má v oblasti „*Člověk a svět*“ vytvořit ucelený obraz o světě, o sobě a o svém fungování ve světě, dále se učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a pocity. Podmínkou pro tuto práci je vlastní zkušenost a prožitky. Učitel by zde měl jít žákům příkladem. Ve výuce je toto téma rozděleno do pěti tematických okruhů. Rozvoj sebepojetí bychom mohli najít ve dvou z nich. Prvním je „*Lidé kolem nás*“ a druhým „*Člověk a jeho zdraví*“. V rámci tématu „*Lidé kolem nás*“ se žák má naučit toleranci, základům vhodného chování, postavení mužů a žen a jak se lidé sdružují a baví. V tématu „*Člověk a jeho zdraví*“ se předpokládá rozvoj sebepoznávání na úrovni biologické a fyziologické, rozvoj hygienických návyků, stanovení denního režimu a rozvoj odpovědnosti za své zdraví. (Výzkumný ústav pedagogický, 2005)

V oblasti „*Člověk a zdraví*“ se na prvním stupni převážně při tělesné výchově má dbát na celkový stav tělesné, duševní a sociální pohody žáka. Žák se má učit chápat účinky

pohybových činností na všeobecnou pohodu. Dále získává poznatky o svém těle a je veden k pochopení jeho procesů a také k tomu, jak na své tělo správně působit. Ve vyšších ročnících mají žáci také výchovu ke zdraví, ve které jsou vedeni k sebepoznávání a je rozvíjeno jejich sebepojetí, dbáno na psychohygienu a cvičení seberegulace.(VÚP, 2005)

Posledním z témat týkajících se sebepojetí je téma „*Člověk a svět práce*“. Zde by se měl žák dozvídat o svých profesních možnostech a kompetencích, které musí mít při volbě určitého povolání. (Výzkumný ústav pedagogický, 2005)

Rámcový vzdělávací program obsahuje také průřezová témata. Sebepojetím se zabývá téma „*Osobnostní a sociální výchova*“. Osobnostní a sociální výchova v oblasti vzdělávání a formování žáka se snaží, aby každý žák byl schopen najít si svou cestu ke spokojenému životu a dovedl si vytvářet kvalitní mezilidské vztahy.

2. Jakým způsobem se učitelé zabývají sebepojetím žáků 1. tříd

Metoda získávání dat

Polostrukturovaný rozhovor (vedený s 6 učitelkami – 4 učitelky první třídy a 2 učitelky druhé třídy) zjišťoval jednak jejich vědomosti o sebepojetí žáků, jednak jejich záměrné, či nezáměrné působení na rozvoj sebepojetí žáků. Součástí rozhovoru byly i otázky, týkající se odborného textu, se kterým byly seznámeny učitelky v průběhu setkání. Následně autorka provedla v každé třídě pozorování, vždy několik vyučovacích hodin. Zaměřovala se na takové působení učitele, které může mít vliv na sebepojetí žáků. Všechny z oslovených učitelek měly praxi delší než deset let a vlastní děti.

Závěry z rozhovorů a z pozorování

1. Dotazované učitelky nemají dostatečné teoretické vědomosti, většinu svých poznatků získaly až v průběhu praxe. „*No, myslím, že je to, jak sám sebe člověk vidí.*“ „*Vím, že když se dětem daří a dávám jim to najevo, jsou jiné, aktivnější pracují s chutí, než když je budu jenom kritizovat. To je potom ve třídě divná atmosféra. Bojí se cokoliv říct*“. Jedna z učitelek uvádí, že dostatečná práce na

sebepojetí dětí a rozvoji osobnosti slouží jako prevence sociálně patologických jevů.

2. Učitelky vyjadřují pocit nedostatečné připravenosti, respektive kompetencí k rozvíjení, respektive utváření sebepojetí dětí, na uchopení průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova. *Nemám vůbec konkrétní představu, jak s tím naložit. Tak jako tuším.* S dětmi tak pracují nesystematicky, intuitivně, v některých situacích si neuvědomují dopady svého chování nejen na sebepojetí dětí, ale na jejich vztah ke škole, k nim, jako učitelkám. Nejsou schopny následné sebereflexe. *Tady bude ticho. Nezajímá mě, co vy chcete, já chci klid! To jsi skutečně tak blbej, že si nedokážeš otevřít slabikář na správné stránce?*
3. Významným činitelem ovlivňujícím to, jak se děti vnímají, je hodnocení. Tím, že všechny učitelky prvních tříd vylučují známky horší než dvojky, částečně eliminují pocit neúspěchu, napomáhají rozvoji pozitivního sebepojetí.
4. Učitelky pracovaly s individuální vztahovou normou při hodnocení, ovšem někdy byl doprovodný komentář velmi necitlivý, surový. *Máš to jako prase, ale ve srovnání s tím, co si předvedla v pátek ...* V tomto případě pak jak výhody individuální vztahové normy, tak omezení známek na 1 a 2, byly naprosto znehodnoceny.
5. Pouze jedna z učitelek vytvářela ve své třídě soutěživé klima. Ostatní vytvářely klima zaměřené na splnění samotného úkolu. Soutěže, jako motivačního prvku ale využívají všechny učitelky. Rozdíl mezi orientací na úkol oproti orientaci na sebezprosažení nejsou schopny vidět souvislost s utvářením sebepojetí žáků.
6. Kooperativní vyučování nebylo zařazeno ani jednou. Limity soutěžení si učitelky uvědomují, zmiňují nezdravé soupeření u některých žáků (touha vyhrát za každou cenu), uvědomují, ovšem opět pouze intuitivně. Nejsou schopny toto teoreticky doložit, přesvědčit o kladech kooperace.
7. Všechny učitelky uvedly, že do své práce cíleně zařazují cvičení na sebepojetí dětí. Připustíme-li, že hodnocení výkonů a chování žáků učitelkami je „cvičení na sebepojetí“, pak mají pravdu. K systematickému sebehodnocení nevedla žáky ani jedna učitelka. Pracovaly s ním pouze nárazově.

8. Z rozhovorů a pozorování vyplynulo, že práce se sebepojetím je ovlivněna osobností učitelek a je značně individuální. Zaměření školy ovlivňuje jejich práci celkovým klimatem, množstvím nabízených seminářů a mírou podpory. Roli hraje také materiální vybavenost, která otevírá mnohé možnosti.
9. Výsledky nelze vzhledem k malému vzorku zobecňovat. Lze je ale považovat za materiál inspirující k dalšímu zkoumání. Tato sonda otevřela několik důležitých otázek týkajících se jednak utváření sebepojetí dětí, ale zejména vlivu učitele na toto utváření.

Ukázky odpovědí na některé otázky

Co víte o problematice sebepojetí?

- *Nic jsem o tom nečetla, ale v otázce sebepojetí a rozvoje osobnosti se dá mnohé vypořádat v práci s dětmi.*

Jakým způsobem se v rámci školních hodin může učitel dozvědět, jak žák vnímá sám sebe? Jak konkrétně ovlivňujete sebepojetí dětí?

- *Domnívám se, že sebepojetí žáků se odráží v jejich chování. Malé děti ve škole příliš neví, jak se mají chovat a jakým způsobem na sebe upozornit, a proto často zlobí. První tři roky ve škole se děti nejprve učí, jak se chovat a reagovat na určité situace. Mnohokrát se musím pozastavit nad nějakým problémem a s dětmi ho probrat. Do školy v posledních letech nastupují děti, které jsou zdánlivě velice sebevědomé. Učiteli se s nimi prvních 14 dní velice těžko pracuje, protože při každém úkolu vykřikují, že tohle už znají, že to už umí a předhánějí se, kdo umí víc. Děti se zpočátku chovají velice suverénně. Zatím tímto zdánlivě vysokým sebevědomím se naopak skrývá „křehká dušička“, která si příliš nevěří a snaží se před ostatními své nedostatky skrýt právě suverénním chováním.*
- *Se sebepojetím dětí pracuji hodně intuitivně a podle citu. Někdy děti, které se hodně prosazují, maličko upozadím, třeba ve chvíli, kdy mají samostatný úkol a nikdo jim neradí, jsou nejisté, tak je v tom chvíli nechám, či je upozorním na to, že se může přeci splést každý a že nikdo neví všechno. Říkám třeba: „Pan prezident také všechno neví“.*

Je ve škole prostor pro osobnostní rozvoj žáků?

- *Pro osobnostní rozvoj je lepší, když třídu navštěvuje menší počet žáků. Je veliký rozdíl, když má učitel pracovat s 26 nebo 19 dětmi. V menším počtu se mohou více prosazovat. V současnosti je výuka koncipovaná tak, aby každý, alespoň jednou za dva dny, měl možnost projevit své schopnosti a prožít pocit úspěchu, pozornosti.*
- *Děti jsou ve výuce také vedeny k sebepoznávání. Existují rozdíly mezi žáky. Někteří o sobě mají schopnost přemýšlet, jiní ne. Častým dotazováním se je například snažím vést k tomu, aby si sami zhodnotili, co se jim daný den povedlo a co nepovedlo. Některé děti toho ale nejsou příliš schopné.*
- *Konkrétní cvičení na sebepojetí se dělají v rámci třídnických hodin. V tomto věku nejsou všichni vždy schopni pochopit, co se po nich vyžaduje. Proto cvičení zadávám spíše formou hry. Jednou z takových her je například kresba či napsání zvířete, kterým by chtěli být. Dalším úkolem je skupinové hodnocení toho, co by změnili na škole, výuce a co se jim naopak líbí.*

Jak učitel vnímá chování dětí ke své vlastní osobě?

- *S tím, že je zde určitá vázanost malého žáka na učitele a identifikace s ním, rozhodně souhlasím. Mnohokrát mi rodiče říkají, že mě děti vnímají jako maminku. Mám pocit, že jsem: „přísnou a důslednou maminkou“ a podle mě je to jediný způsob, jak děti vést a něco z nich vychovat.*
- *Autoritu si u dětí samotných získávám poměrně snadno, ale problémem je spolupráce s rodinami - v současnosti škola a rodina spíše stojí proti sobě, než aby spolupracovaly. Děti často chodí z domova s negativistickými postoji vůči zadávaným úkolům.*
- *V prvních měsících děti neustále chodí, že je bolí břicho, potřebují zvracet, bolí je hlavička a přitom vyšetření ukazují, že žádný problém není. Chtějí paní učitelku jen pro sebe. Já se takové stížnosti většinou snažím řešit tak, abych dětem nedala přílišnou pozornost a jejich chování tak neodměňovala.*

- *Uvědomuju si, že každé dítě ve mně vyvolává jiné pocity a ke každému mám jiný vztah. Některé děti jsou mi sympatičtější a jiné méně. Učitel by si tyto postoje měl uvědomovat a pracovat s nimi. Měl by na všech žácích hledat to pozitivní*

Jakým způsobem učitel hodnotí?

- *Své hodnocení musí učitelka přizpůsobovat individuálně jednotlivým dětem. Zpočátku je jen poznávám a zjišťuji, co které dítě v hodnocení potřebuje a zároveň jaké jsou jeho schopnosti a hranice. Některé žáky je třeba hodnotit například velice opatrně a jemně, jiní zase občas potřebují pomoci, trochu pokárat, někteří potřebují v určité oblasti napomenout nebo upozornit na nevhodné chování, jiné zase podpořit.*
- *Tím, že v 1. třídě neznámkuji jinými stupni než 1 a 2, nesetkávají se děti se špatnou známkou. Pokud jsou ale pokáráni, či je jejich výsledek hodnocen negativně, často mají tendenci zbavit se odpovědnosti za něj. Zpočátku s pláčem volají mamince pro utěšení, a jakmile ho dostanou, vesele křepčí a o známku se již nestarají.*
- *Celkový přístup musí být postaven na tom, že děti jsou rozdílné a učitel se je snaží poznat. Je také důležité, aby děti přesně věděly, kde jsou jaké hranice.*
- *Své hodnocení musí učitel přizpůsobovat individualitám. Již na první schůzce jsem upozorňovala rodiče, že nemají porovnávat sešity dvou dětí. Každé dítě je hodnoceno individuálně podle toho, co ví, podle schopností.*
- *Pokud se najde žák, u kterého je sebevědomí snižené, snažím se mu věnovat více a pomáhat mu s úkoly*
- *Negativnímu hodnocení se snažím většinou řešit rozmluvou. Pokouším se děti dovést k tomu, aby si samy přišly na to, jakou chybu dělají.*

Jak pracujete s dětmi na tom, aby se cítily ve třídě dobře, aby se cítily přijímány?

- *Po nástupu do školy se děti musí skupinové spolupráci a identitě učit, do školy přicházejí většinou jako individuality. Již za půl roku se mi u této skupiny podařilo podpořit skupinové cítění. Třída je rozdělena i na menší skupinky, ve kterých si děti hrají. Do tohoto rozdělení nezasahuji a nechávám mu volný průběh.*

- *V každé skupině jsou dvě vůdčí osobnosti, které ostatním říkají, co mají dělat a ti se podle nich řídí. V tomto bodě občas zasáhnu a vedu všechny k tomu, aby se chovali podle vlastního uvážení a ne podle toho, co jim řekne vůdce.*
- *Skupinovou identitu posilují slovy: „Jsme teď třída první B, sice jsi tady jako Honza Novák, ale jsi součástí 1.B.“*
- *Ukazuji žákům, že by se jim také nelíbilo, kdyby se k nim někdo choval stejně, jako oni se někdy chovají ke svým spolužákům. Chci, aby děti viděly věci ze dvou stran a má pocit, že tento přístup má úspěchy.*

