

Marta Franclová

Zahájení školní docházky

- Rozvíjící pojetí výuky – čtyři základní dimenze výchovy a vzdělávání
- Specifika motivace v první třídě ZŠ
- Práce učitele s motivací žáků
- Hodnocení a sebehodnocení dítěte i učitele



Zahájení školní docházky

- Rozvíjející pojetí výuky – čtyři základní dimenze výchovy a vzdělávání
- Specifika motivace v první třídě ZŠ
- Práce učitele s motivací žáků
- Hodnocení a sebehodnocení dítěte i učitele



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

*Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.*

PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5133. publikaci

Recenzovala: doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

Odpovědná redaktorka Helena Varšavská
Sazba a zlom Milan Vokál
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 176
Vydání 1., 2013

Vytiskla Tiskárna PROTISK, s.r.o., České Budějovice

© Grada Publishing, a. s., 2013
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-4463-6

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-8476-2 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-8477-9 (ve formátu EPUB)

OBSAH

Uvedení do tématu	9
-------------------------	---

Část první – Zahájení školní docházky v rámci pojetí primární školy

1. Zahájení školní docházky	14
1.1 Zahájení školní docházky jako zlomová událost	14
1.2 Zahájení školní docházky jako vstup do nové životní etapy	15
1.3 Zahájení školní docházky jako součást socializace osobnosti	17
1.4 Počátek školní docházky z hlediska pěti změn	19
1.5 Učitel žáků na počátku školní docházky	21
1.6 Spolupráce učitele s rodiči na počátku školní docházky	23
1.7 Pohled rodičů na zahájení školní docházky dítěte	24
1.8 Očekávání dětí zahajujících školní docházku	27
2. K pojetí primární školy	31
2.1 Inspirativní zdroje	31
2.1.1 <i>Humanistická psychologie a pedagogika</i>	31
2.1.2 <i>Kognitivismus</i>	33
2.1.3 <i>Konstruktivismus</i>	34
2.1.4 <i>Ekologická/kontextová orientace</i>	35
2.1.5 <i>Pozitivní psychologie</i>	35
2.2 Primární škola v pohledu vybraných dokumentů	36
2.2.1 <i>Národní program rozvoje vzdělávání v České republice</i> <i>(tzv. Bílá kniha)</i>	37
2.2.2 <i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</i>	40
2.3 Projekt Návrh pojetí obecné školy	43
3. Rozvíjející pojetí výuky – čtyři základní dimenze výchovy a vzdělávání jako východisko dalšího postupu	46

Část druhá – Učit se poznávat

1. Poznávání ve výuce – ve vyučování a učení	50
1.1 Konstruktivistické pojetí poznávacího procesu	53
2. Motivace k poznávání	55
2.1 Teoretická východiska pojetí motivace	55
2.2 Zdroje poznávací /učební motivace	57
2.2.1 <i>Potřeby nižší a vyšší</i>	57
2.2.2 <i>Výkonové potřeby</i>	58
2.2.3 <i>Cíle performační a učební</i>	58
2.2.4 <i>Atribuce/autoatribuce</i>	59
2.2.5 <i>Důvěra ve vlastní schopnosti</i>	59
2.2.6 <i>Úkoly a míra jednoznačnosti řešení</i>	60
2.2.7 <i>Uspořádání vztahů mezi dětmi ve třídě</i>	60
2.2.8 <i>Učitelovo očekávání</i>	61
3. Specifika motivace v první třídě základní školy	62
3.1 Výchozí reflexe	62
3.2 K problematice základních potřeb dětí v první třídě	63
3.2.1 <i>Potřeba bezpečí</i>	64
3.2.2 <i>Potřeby sociální</i>	65
3.2.3 <i>Potřeby výkonové</i>	66
3.2.4 <i>Potřeby poznávací</i>	67
4. Specifikovaná témata práce učitele s motivací žáků v první třídě	69
4.1 Vliv učitelova očekávání na výkon žáka	69
4.2 Motivace krátkodobá versus dlouhodobá	70
4.3 Motivace ke škole versus motivace k učení	71

Část třetí – Učit se jednat

1. Od pojmů reagování a chování k pojmu jednání	75
2. Utváření jednání v socializaci	77
2.1 K pojmu socializace	77
2.2 K mechanismům socializace	78
2.3 Individualizační autonomizování	81

3. Učit se jednat na počátku školní docházky – inspirace autentickými situacemi	83
4. Jednání v situacích hodnocení	86
4.1 Hodnocení	86
4.1.1 <i>K funkcím hodnocení</i>	87
4.1.2 <i>Individuální, sociálně vztahová a kritériální norma hodnocení</i>	89
4.2 Sebehodnocení a sebereflexe žáků	91
4.3 K některým specifickým situacím hodnocení na počátku školní docházky	92
5. Autoregulované učení	97
5.1 Orientační výzkumná sonda: podpora vnitřní motivace a autoregulace u žáků první třídy	100

Část čtvrtá – Učit se žít spolu

1. Sounáležitost	108
1.1 Sounáležitost jako životní hodnota	108
1.2 Sounáležitost v kontextu sociálních potřeb jedince	110
1.2.1 <i>Potřeba afiliace versus obava z odmítnutí</i>	110
1.2.2 <i>Potřeba vlivu</i>	113
1.2.3 <i>Potřeba vzorů a identifikace</i>	115
1.3 Sounáležitost v kontextu socializace	116
1.3.1 <i>Primární socializace – významné události v raném věku dítěte</i>	116
1.3.2 <i>Škola – místo sekundární socializace</i>	118
2. Učitel jako vzor i garant pravidel sounáležitosti	121
3. Rodiče dětí zahajující školní docházku	123
4. Některé psychologické interpersonální inspirace	125

Část pátá – Učit se být

1. Učit se být jako rozvoj osobnosti	133
1.1 Sebepojetí	134
1.1.1 <i>Učitel a sebepojetí žáků na počátku školní docházky</i>	137
1.2 Odolnost	141
1.2.1 <i>Vulnerabilita</i>	142
1.2.2 <i>Resilience</i>	143
1.2.3 <i>Kauzální atribuce jako činitele posilující respektive oslabující resilienci</i>	144
1.2.4 <i>K emočním aspektům odolnosti</i>	146
1.3 Osobnost jako přesah	148
2. Vybraná témata bytí	149
3. Globální výchova	152
Závěry	155
<i>Výchozí pozice</i>	155
<i>Pojetí rozvíjející výuky</i>	155
<i>Učit se poznávat</i>	156
<i>Učit se jednat</i>	157
<i>Učit se žít spolu</i>	158
<i>Učit se být</i>	159
<i>Učitel – vůdčí aktér rozvíjející výuky</i>	161
<i>Zahájení školní docházky – zlomová událost v životě dítěte</i>	163
Literatura	165

UVEDENÍ DO TÉMATU

Tématem této publikace je počátek školní docházky. Jde o významnou událost v životě dítěte a jeho rodiny. Je to vyjádřeno pojmem *zlomová událost*. Život přechází do etapy, která přináší mnoho nového. Vystávají nové vývojové možnosti, spojené s plněním povinností a úkolů, se soustavným hodnocením a utvářením pospolitosti žáků školní třídy a vzájemného vztahu mezi žákem a učitelem. Také mimoškolní okolí dítěti různými cestami připomíná, že „už je školákem“ a že „to přece něco znamená“. Naznačené komplexy událostí, nároků a očekávání mohou v dítěti navozovat pocity radosti a radostné vyhlížení toho, co přijde, co mu dodá ještě větší důležitost, ještě více uznání podporující jeho sebevědomí... To v kladném případě. Může ale také nastat opak. Ve škole může dojít k hromadění zátěžových situací, navozování pocitů selhání, zklamání, nedostačitosti, méněcennosti, strachu a úzkosti... Převládne-li to prvé, nebo druhé, ovlivňuje rozpoložení dítěte a jeho celkovou kondici, dokonce i jeho další školní kariéru, postoje ke vzdělávání, osobnostní vývoj.

Mnohé z naznačených problémů unikají pozornosti učitelů, kteří je nevnímají, bagatelizují, přecházejí, nebo si s nimi prostě neví rady. Toto jsou důvody, proč je třeba počátek školní docházky chápat jako problém, kterým je nutno se zabývat, v neposlední řadě také vytvářet opatření, mezi nimiž zaujímá přední místo příprava učitelů tak, aby disponovali odpovídajícími poznatky, dovednostmi, kompetencemi. **Problematika počátku školní docházky je výzvou pro učitelovu profesionalitu.** (Viz např. Spilková, 2001, 2004; Spilková, Vašutová a kol., 2008.) V této publikaci chci na takové problémy upozorňovat, analyzovat je a hledat jejich pozitivní řešení, včetně doporučení pro práci učitelů, eventuálně jejich přípravu.

Cílem této publikace je čelit zjednodušujícímu pohledu na výuku, kterému učitelé snadno propadají, pohlcení každodenní rutinou svého pedagogického působení. Tímto zjednodušujícím pohledem myslím omezení (redukci) výuky de facto jen na vedení dětí k osvojení určitých znalostí a dovedností. Aniž hodlám význam takového osvojování v nejmenším podceňovat, soudím, že smysl výuky spočívá v jejím **rozvíjejícím poslání**. **Rozvíjející poslání výuky je realizováno** zabezpečením jejich čtyř základních dimenzí, kterým je tato

práce z větší části věnována. Znamená to, že žáci se učí poznávat, jednat, žít pospolu a být (nabývat osobnostních způsobilostí odolnosti, pozitivního sebepečení apod.). Tyto dimenze jsou převzaty z významné publikace UNESCO *Učení je skryté bohatství* (1997, s. 49–57). Zde jsou ovšem aplikačně aktualizovány, především pro výuku na počátku školní docházky; v mnohém nabývají významu jdoucího značně nad rámec zmíněného výchozího textu. Osvojování znalostí a dovedností má probíhat v kontextu tohoto rozvíjecího plánu a má v něj ústit. Na počátku školní docházky to platí především.

1. **Dimenze učít se poznávat** je rozpracována zejména s důrazem na motivaci k poznávání. Odpovídá to názoru, že především na počátku školní docházky je třeba v dětech probouzet a posilovat prožitky poznávání, tak jak je rozvíjeno učním s oporou o učitelovo vyučování. Poznávání je třeba uvádět ve vztah s potřebami dětí. Důležitou složkou učitelových kompetencí musí být způsobilost s motivací žáků komplexně pracovat. Je třeba podtrhnout zejména její perspektivní orientaci (přesahující bezprostřední odměny) a její autoregulační význam.
2. **Dimenze učít se jednat** je rozpracována s důrazem na aktivitu a autoregulaci. Tento důraz těsně navazuje na výše připomenutý význam motivace. Motivovaný žák je aktivní a má zpravidla také tendenci svou aktivitu ovládat, řídit, aby vedla k vytčeným cílům. Ač je taková způsobilost dětí na počátku školní docházky velmi omezená, je třeba ji právě proto pozorně sledovat a podporovat v jejích počátcích a vývoji. Důležitou roli zde hraje hodnocení. Hodnocení na počátku školní docházky má specifické znaky, které je třeba uplatňovat. Jen takové hodnocení, které je pro žáka povzbuzující oporou, ne zdrojem obav a nejistot, umožňuje dítěti rozvíjet jeho poznávací, ale i ostatní osobnostní potenciality.
3. **Dimenze učít se žít spolu** je rozpracována s důrazem na vytváření sounáležitosti mezi dětmi, to znamená na vztahy vzájemné důvěry, ohleduplnosti, opory a spolupráce. Vývoj sounáležitosti je ovšem součástí širě pojaté socializace, která zdaleka není vázána jen na školu. Podstatnou měrou se odehrává v rodině, a proto je v této souvislosti způsobilost učitele spolupracovat s rodiči žáků nanejvýš důležitá. Sounáležitost je také třeba vidět v souvislosti s celou řadou sociálních potřeb dítěte – tedy není izolovaným jevem. A konečně její vývoj ovlivňuje vedle výuky celá řada mimovýukových situací, v nichž se odehrává školní život dítěte. Kompetentní učitel má o nich přehled.
4. **Dimenze učít se být** je rozpracována s důrazem na utváření osobnosti. V popředí zde uplatňovaného zřetele k osobnosti dítěte je utváření jeho

odolnosti vůči zátěžím, které může škola způsobovat, u mnohých žáků až na hranici utrpení. Odolnost zde znamená, že dítě tyto zátěže (neúspěch, bezradnost, obavy, pocity izolovanosti apod.) chápe s oporou o učitele a další relevantní osoby svého okolí jako výzvu zátěž překonat a vyjít z ní posíleno. Učitel musí být v této souvislosti vybaven specifickými kompetencemi. Je třeba vyjasnit úlohu učitele jako facilitátora osobnostního rozvoje žáků.

Práce je určena budoucím a současným učitelům, pokouší se doložit význam a smysl rozvíjející výuky. V případě, že tak již učitelé postupují, je smyslem vybavit je teoretickým rámcem, argumentací pro prosazování či případnou obhajobu rozvíjející výuky.

Dále je práce určena vzdělavatelům budoucích učitelů. Je důležité, aby studenty v průběhu jejich studia vybavili znalostmi a dovednostmi potřebnými k realizaci rozvíjející výuky.

Práce je určena v neposlední řadě i rodičům. Je důležité, aby pochopili, že i chvíle, kdy se děti ve škole *neučí*, jsou významné a smysluplné, aby i oni sami mohli dítě rozvíjet v duchu čtyř zmíněných dimenzí.

Smyslem této práce je, kromě výše uvedeného, iniciovat přemýšlení čtenářů o sobě samých v kontextu umění poznávat, jednat, žít spolu a být.

Považuji za důležité dodat, že tato kniha staví na osmi poznatkových východiscích. Jsou to:

- literární prameny,
- osobní zkušenosti učitelky první třídy ZŠ,
- osobní zkušenosti psychologa v pedagogicko-psychologické poradně,
- osobní zkušenosti rodiče dětí první třídy,
- práce se studenty učitelství,
- rozhovory s praktikujícími učiteli, v rámci různých vzdělávacích akcí, ale i v rámci osobních, neformálních setkání,
- rozhovory s rodiči dětí zahajujícími školní docházku či školáků obecně v rámci osobních či profesních setkání,
- orientační výzkumné sondy.

ČÁST PRVNÍ

ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V RÁMCI POJETÍ PRIMÁRNÍ ŠKOLY

1. ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

1.1 ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY JAKO ZLOMOVÁ UDÁLOST

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 sstrícností a zájmem ze strany dospělých, kde kompenzují životní těžkosti z rodiny, kde mají šanci naučit se strategiím překonávání těžkostí, nezdarů a neúspěchů.

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).
- 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 mezníkem ve vývoji základních, výchozích zážitků autonomie, identity, způsobilosti sebeovládání, 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.

1.2 ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY JAKO 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 následujícími fázemi:

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

Zde se soustředím na fázi prvou, 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 „pěče“ svého učitele, která na prvním stupni je nutná, nepostradatelná a nenahraditelná.
 - mělo umět odhadnout své schopnosti a od toho odvíjet svůj zážitek úspěchu či neúspěchu, s oporou o učitele by mělo chybu chápat aktivizačně, motivačně, jako odrazový můstek pro další vývoj.
 - mělo umět jednat s učitelem, tzn. umět požádat o pomoc, vysvětlení, odpovídat na dotazy učitele a na jeho výzvu vyprávět 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, jakým jednáním někomu ubližuje, vylučuje ze třídy, ztěžuje mu život.
 - mělo disponovat – opět s oporou o učitele – základními postupy zvládnutí běžných zátěží (konflikty s dětmi, horší výkon, zklamání apod.).
4. Vstupuje do etapy zahájení školní docházky, do první třídy. Jedná se o etapu, kterou bychom mohli s trochou nadsázky přirovnat k prvnímu roku života dítěte. O prvním roce se říká, že je to nejdelší rok v životě člověka (Říčan,

2004, s. 75 an.). Během tohoto roku dítě prodělá až neuvěřitelnou změnu. Z bezmocného novorozence je na konci prvního roku života člověk, který umí chodit, komunikovat... Na konci první třídy dítě už umí číst, psát, počítat, zvládat spoustu věcí, které byly předtím 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.

1.3 ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY JAKO SOUČÁST SOCIALIZACE OSOBNOSTI

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 optimálních případech 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 integrovaní – 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 systematicčnost socializačního působení, spolu s důrazem na poznávání, vzdělávání. Socializace přechází v edukaci. Děje se tak:

- **Prezentováním učiva – zadáváním učebních úkolů.** Učivo je významnou kulturní hodnotou, je výchozím obsahovým základem vzdělávací orientace osobnosti, jako nezbytné složky její socializace. Východiskem pro utváření učiva je společenská zkušenost, tedy to, co se ve společnosti ví a umí, čím se lidé ve společnosti řídí, co jsou její hodnoty a normy. Společnost klade velký důraz na to, aby učivo odpovídalo tomu, co je třeba v dané společnosti/kultuře vědět, umět, zastávat. Je to vyjádřeno v pojmech základního, kmenového učiva; v našem případě je to vymezeno rámcovými vzdělávacími programy základního vzdělávání.
- **Vytyčováním učebních/vzdělávacích cílů.** Úkolem učitele je obecně formulované cíle výuky aktualizovat. Cíle domýšlí vzhledem k žákům, tak aby je aktivizoval. Žáci sami se mají na výsledné formulaci cílů podílet a vyvíjet úsilí cílů dosáhnout.
- **Aplikováním efektivních metod výuky, tzn. vyučování a učení.** Důraz má být kladen na strategie komplexní edukační péče. Škola komplexní edukační péče, která stojí v protikladu ke škole úzce transmisivní, rozšiřuje zodpovědnost učitele za úspěšnost svých žáků. Vyučování pojímá jako účinnou starost o vytváření předpokladů v žácích naučit se i tomu, čemu by se jinak nenaučili a s čím mají potíže. Žák není ponechán napospas potížím, ale je vynaložena snaha na hledání příčin potíží, na odhalování cest vedoucích ke zlepšení, jsou vyvozována a zaváděna odpovídající opatření.
- **Hodnocením dosahovaných výsledků výuky.** Žákovi se dostává zpětné vazby, a sice takovým způsobem, že je motivován pokračovat, překonávat selhání a překážky. Hodnocení má napomáhat rozvoji autoregulovaného učení.

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, s. 71)

1.4 POČÁTEK ŠKOLNÍ DOCHÁZKY Z HLEDISKA 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 s sebou nese řadu zásadních změn, které můžeme dle Heluse (2009) roztřídit do pěti oblastí:

1. Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, zabezpečovanému 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 jméně, orientuje se v řadě čísel do 5, 10... Některé dítě napočítá u zápisu 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 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 náročná životní změna. 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. Nechce si prohlížet obrázkové atlasy a encyklopedie, nechce předčítat rodičům, co je pod obrázkem, a poučit je, anebo nechat si předčítat a pak si o tom vyprávět. Hra zdaleka nekončí. Vystávají ale situace, kdy učít se je důležitější.

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,