

# STÁT SE ŽÁKEM

Lenka Hříbková

## OBSAH

### ÚVOD

#### VSTUP DO ŠKOLY JAKO IMPULS K UTVÁŘENÍ ALOCENTRICKÉHO JÁ

Změna prostředí

Moje třída

Můj učitel a spolužáci

#### HODNOTA DÍTĚTE JAKO ŽÁKA

#### ZÁVĚR

#### LITERATURA

## ÚVOD

Vstup do školy je všeobecně považován za jednu z nejvýznamnějších událostí v životě dítěte i v životě člověka. Tato událost bývá označována jako "prahová", jako "zlomové období", "klíčový moment života dítěte", "vstup do života" atp. Změny, které nastávají v souvislosti se vstupem do školy, se dotýkají všech oblastí života dítěte a zasahují do života celé rodiny. Neopakovatelnost a jedinečnost této události bývá často zvýrazňována i ritualizovanou formou. Dítě prvního září získává status žáka a začíná se učit plnit novou roli, roli žáka. Výjimečnost této role spočívá v tom, že je první v řadě dalších, relativně srovnatelných, které si dítě bude osvojovat v následujících letech svého života (např. role studenta, učně, účastníka kurzu atp.). Z hlediska socializace a psychosociálního vývoje dítěte představuje vstup do školy a osvojování role školáka významný zlom proto, že dítě vstupuje do školní kultury, která mu poskytuje kvalitativně nové impulsy pro tento vývoj. Vstupem do školy se mění status dítěte, struktura jeho činností, charakter jeho interakcí a dítě začíná také příslušet k jiné sociální skupině než je rodina. Osvojování institucionalizované role, problémovost nebo bezproblémovost tohoto procesu, způsob, jak se nový žák vyrovnává se školními situacemi a zvládá požadavky školy, to vše vyvolává řadu otázek.

Značný rozsah, vrstevnatost a rozrůzněnost problematiky, která se vztahuje k "proměně předškolního dítěte v žáka", jsem si uvědomovala stále intenzivněji, čím déle jsem do školy docházela. Složitost a prolínání osobnostních, vývojových a sociálních aspektů na jedné straně vyvolává tendenci k redukci a akcentaci jednoho, na druhé straně vede k poznání, že uchopit problematiku "vcelku" a najít jednotící "figuru" této proměny je v případě tématu "Stát se žákem" značně obtížné a diskutabilní. Různé otázky, které jsem si kladla v souvislosti s tímto tématem, je možné koncentrovat do tří okruhů: 1) Jaké školní události a situace se opakovaně a v různých variantách objevují v I. třídě? 2) S jakým rejstříkem projevů a chování žáků se v nich setkáváme? 3) Co tyto situace stimulují nebo o čem mohou svědčit?

V předkládané stati jsou samozřejmě uvedeny pouze některé determinanty, události a situace vyskytující se v prvním roce školního života. Její struktura a zpracování se opírá především o empirická data získaná v průběhu pozorování a z rozhovorů s učitelkou a dětmi první třídy jedné státní pražské školy, kterou jsme spolu s kolegou pravidelně navštěvovali ve školním roce 1994/95.

## VSTUP DO ŠKOLY JAKO IMPULS K UTVÁŘENÍ ALOCENTRICKÉHO JÁ

### Změna prostředí

Vstup do školy představuje pro dítě obrovskou výzvu z hlediska možností realizovat rozvoj svých potenci za systematické podpory učitele. Úspěšnost nebo neúspěšnost vstupu do školy souvisí mimo jiné s dosavadní strukturací poznatků o světě, lidech a vztazích v tomto světě, kterou si dítě prozatím vytvořilo. Podmínky vývoje dítěte, výchovné praktiky jeho rodičů a všechno to, co na dítě působilo, mělo svůj hlavní zdroj v rodině nebo se silně vztahovalo ke kontextu vývoje rodiny. Tím, že dítě vstoupilo do školy, dostalo se také do nového sociálního prostředí. Život v tomto novém sociálním prostředí je charakterizován jiným rytmem, otevřeností a vztažností k jiné než primární skupině. Žák je konfrontován s odlišností požadavků těchto prostředí na své chování a výkony, ale setkává se i s novými možnostmi pro uspokojování svých potřeb. Existence rozdílných zkušeností a znalostí dětí při vstupu do první třídy se projevuje odlišnou kompetencí žáků pro plnění školních úloh a činností. Avšak v první třídě se setkáváme s výrazným prolínáním a překrýváním života v rodině s životem ve škole - třídě. Nezřetelnost hranic mezi těmito "životy" a počáteční obtížnost jejich rozlišování žáky je v prvních měsících školní docházky učiteli respektována. Stává se, že neznámost a neznalost pravidel pro chování v novém prostředí školy a odtrženost žáka od rodinného prostředí je zmírňována přímo výzvou učitelky, aby si žáci přinesli z domova oblíbenou hračku, která se stává na počátku školní docházky pojítkem s domovem. Žáci této možnosti rádi využívají. Neztrácejí tak ani ve škole doslova hmatatelný kontakt s domovem, protože žák může mít často bezprostřední vizuální a taktilní kontakt s předmětem, který mu domov připomíná - oblíbená hračka může být i během vyučování na lavici. Avšak současně s postupným osvojováním pravidel školního života jsou tyto přinášené předměty odsouvány do pozadí, na okraj pozornosti žáka (např. tím, že již nesmějí být při vyučování na lavici, a udělováním sankcí při nedodržování tohoto pravidla). Učitelka velmi brzy seznamuje žáky s pravidly, která vymezují čas, kdy je možná manipulace s hračkou, a která omezují repertoár přinášných hraček:

*"...raději si dej to autíčko do lavice, aby Tě nesvádělo ke hraní ..."*

*"...vše, co nebudeme nyní potřebovat, dáme do tašek a na lavici zůstane jen ..."*

*"...to se do školy nenosí, s tím si hraj doma ..."*

*(Tonda si přinesl z domova drahou hračku "motorového psa" a učitelka se zlobí, protože ho už dříve napomínala, že se drahé hračky do školy nenosí.)*

Nejprve žáci přinášejí do školy většinou "opravdové" hračky, které jsou adekvátní jejich věku (od různých plyšových zvířátek, panenek přes autíčka až k rozmanitým hrám). Později se začíná měnit nejen jejich sortiment, ale i funkce "nošení hraček" do školy se mění. Začínají se totiž využívat výchovně a didakticky a stávají se často součástí vyučování. Původní sortiment "opravdových hraček" je učitelem regulován a naopak jsou vyžadovány spíše určité "polotovary", které mají více charakter učebních pomůcek nebo částí, dílů, z kterých se hračka teprve ve škole vytvoří na hodinách výtvarné výchovy. Předměty, které jsou vyžadovány, aby si žák přinesl do školy, jsou nyní adekvátnější jeho nové roli. Žáci si mají přinést např. vatu, krabičku od margarinu, oblíbenou knížku, vyfouknuté vajíčko atp. Kontakt s domovem je stále zachován nejen proto, že jsou tyto věci skutečně přineseny z domova, ale navíc je ještě posílen o zážitek přípravy a zajišťování těchto předmětů, neboť žák se na něm často přímo podílí. Ve škole potom žák vytváří z přinesených "polotovarů" nové hračky nebo výrobky.

Ve škole se také o rodině a rodinném životě **mluví**. Jako téma se objevuje např. v prvouce, ale vynořuje se opakovaně také v jiných předmětech při interakčním žánru "povídání" mezi žáky a učitelkou. Ta je nepřímo navozuje různými otázkami, které žákům klade:

*"Co jste děti dělaly přes sobotu a neděli?"*

*"Kdo mně poví, co dělal včera doma?"*

*"Co jste dělaly o prázdninách?"*

Žák má tak možnost prezentovat své zážitky a události, seznámit ostatní spolužáky s kompetencemi, které získal v rodině, a uplatnit svoji individuální zkušenost před skupinou.

*Jirina např. ví, co je to ucháč, často dokazuje své praktické kompetence a dává k dobrému něco ze svého každodenního života mimo školu. Naopak Slávka často nezná význam slov, který je ostatním dětem jasný - loket, zápěstí, páv.*

"Povídáním" se žák s pomocí učitele také učí např. vyprávět, vystupovat před třídou, cvičí si paměť a učí se způsobu a pravidlům prezentace:

*"Uč.:... jeden po druhém..."*

*"Uč.:... nepřekřičujte se..."*

*"Uč.: Slávku určitě nikdo neslyšel!"*

Je pravděpodobné, že se také na začátku první třídy "povídáním" o rodině odbourává nejistota žáků z neznámého prostředí.

*Žáci jedné druhé třídy mi na začátku školního roku vyprávěli o svých pocitech před rokem, tj. v době, kdy se stali školáky. Byly to děti z jiné školy než té, v které jsme prováděli pozorování. Všichni se velmi těšili, ale společným jmenovatelem dalších pocitů byly obavy a nejistota, které pramenily z toho, že: "... nebudu tam trefit,... nebudu všechno umět,... děti mě nebudou mít rády,... paní učitelka bude přísná,... nebudu vědět co mám dělat" atd.*

Téma rodiny však nastolují také žáci sami, a to mimo tento interakční žánr. Souvisí to často se snahou uplatnit svoji individuální zkušenost a "pochlubit" se ostatním žákům a učiteli.

Pro období vstupu do nového sociálního prostředí je charakteristické, že jedinec něco nového získává, např. vyšší sociální status, ale současně i něco ztrácí, např. se ocitá mimo ochranný a bezpečný kruh své rodiny. Vstup do školy je tak významným momentem, který se objevuje v některých periodizacích vývoje. Docházka do školy přímo určuje název příslušných vývojových etap. S tím, aby prostředí, v kterém se jedinec pohybuje, určovalo název některé později nastupující vývojové etapy, se setkáváme výjimečně. Např. Švancara považuje za nejčastější členění vývoje v psychologické praxi takové, které užívá pro toto období názvy - předškolní věk a školní věk (Švancara, 1980), jiní užívají názvu předškolní věk a období návštěvy do základní školy (Bromley, 1974). Toto období se dále běžně člení na mladší a starší školní věk.

V souvislosti se změnou sociálního prostředí v životě člověka analyzují někteří autoři zejména utváření identity (McAdams, 1989). Ačkoliv samotný pojem identity je různě vymezován, domnívám se, že velmi inspirativní pro náš výzkum budou ta vymezení, která propojují identitu s životním příběhem a hovoří o narativní identitě. Ta představuje "...zvnitřněnou narativní integraci minulosti, přítomnosti a očekávané budoucnosti, která dává životům pocit jednoty a cíle" (McAdams, 1989, str. 161). Jeho pohled na proces vytváření a přetváření narativní identity zahrnuje několik etap. Pro období dětství, které nás zajímá, je podle tohoto autora při vytváření vlastního příběhu charakteristický přechod od představ k tématům. Témata chápe jako opakované vzory motivů, které se vyskytují v obsahu příběhů, s kterými se dítě seznamuje zpočátku prostřednictvím vyprávění. Vývoj narativní identity u dítěte směřuje k porozumění a orientaci v měnících se motivech chování druhých lidí tím, že vyprávění se stává nástrojem jejich strukturace.

## Moje třída

Škola a třída, do které dítě vstoupilo, se stává místem, v kterém nadále bude probíhat významná část jeho osobnostního vývoje a socializace.

*Jaký je rozdíl mezi mateřskou školou a základní školou? To je otázka, kterou děti v různých variantách v první třídě dostávají, a častými odpověďmi jsou: Ve škole se učí a ve školce si můžou děti víc hrát; Ve škole se nespí a ve školce se musí po obědě spát atd. Jarda mně však řekl: "Tady máme každý své místo a ve školce jsme si mohli sedat, jak jsme chtěli." Upozornil tím na počáteční úkol školáka, s kterým se setkává, tj. na nutnost orientace v novém prostoru a sociálním prostředí.*

Na počátku školního roku v první třídě stojí před žákem důležitý úkol - naučit se orientovat v neznámém prostředí. Získává nové informace o prostoru školy a školní třídy a musí se naučit v tomto prostoru orientovat (cesta do a ze školy, orientace v budově školy, školní třídě, kterou navštěvuje atp.). Současně je mu učitelem tento prostor dále členěn a vymezován a dítě se učí diferencovat (naše třída jako místnost odlišná od ostatních tříd, je mu přiděleno určité konkrétní místo ve třídě vymezené zasedacím pořádkem atp.). Toto učení se "řádu v prostoru" a zvládnutá nebo nezvládnutá orientace v něm může v některých případech s nástupem "opravdového učení" signalizovat jeho bezproblémovost nebo problémovost.

Není tak ojedinělým jevem v zimních měsících prvního školního roku, že některý žák ve škole zabloudí.

*Olda v lednu vypravuje, jak bloudil ve škole a situaci vyřešil za pomoci ředitele.*

Ve třídě je prostor rovněž členěn do různých sektorů, žák se orientuje v účelu tohoto rozdělení a spojuje s ním činnosti, které jsou v každém z nich převážně realizovány. Koberec uprostřed třídy slouží k uvolnění při vyučování, je místem, kde si žáci s učitelkou povídají, a o přestávce ho využívají k různým hrám. Pracovní prostor se vztahuje především k místům v lavicích. Na lavicích u zadní stěny třídy je místo pro prezentaci výrobků žáků atd. (*Uč.: "Všechny věci mají své místo i svého majitele"*). Symbolické označování věcí a školních pomůcek zase usnadňuje dětem identifikaci majitele. Zajímavé je, že se v této souvislosti pravděpodobně nepředpokládají vzájemné kontakty mezi prvňáky různých tříd, protože symbolické označování věcí v různých prvních třídách téže školy bývá často stejné. Prvňáci jsou na začátku školního roku převážně skupinou sami pro sebe. S jedním symbolickým označením, které nenajdou nikde jinde na dveřích ve škole, se však setkají, a to s označením I.C, které jasně vymezuje prostor třídy.

Kromě prostorové orientace se děti učí i časové orientaci. Doba pobytu dítěte ve škole je rozčleněna do časových úseků, které se střídají a které vymezují realizaci určitých činností. Časová rytmizace na dobu vyučování, přestávek a eventuálně dobu strávenou ve školní družině je rovněž novým prvkem, se kterým se žák setkává, a postupně se učí, že tyto časové úseky určují i činnosti, které se v nich mohou nebo musí vykonávat. Rovněž rituály konce hodiny napomáhají k upevnění časové rytmizace dění ve škole. Pokud je rituál opomenut, děti jsou často zmatené a neví, zda je konec hodiny nebo ne.

*Při výtvarné výchově se pracovalo přes přestávku a Romana ztrácí přehled. Ptá se učitelky, zda už je poslední hodina nebo ne.*

*Na konci března vznikl mezi učitelkou a žáky spor o interpretaci toho, co je konec hodiny. Žáci hlásili, že už zvonilo, ale učitelka ještě něco vykládala. Nastal ruch a šum a učitelka upozornila děti, že hodina ještě neskončila. Děti tvrdily: "Skončila, zvonilo".*

Je zřejmé, že zvládnutí prostorové a časové orientace ve výše uvedeném smyslu nelze podceňovat, protože vytváří obecnou základnu pro rozvíjení potenciality dítěte jako žáka. To se učí okamžikem vstupu do školy a nikoliv jen při vyučování. Z hlediska "opravdového učení" se dítě učí časové orientaci např. v okamžiku, kdy se seznamuje při vyučování s hodinami a

určuje čas podle hodin. Prolínání těchto dvou rovin učení není vždy zřetelné, ale často se vyjevuje v situaci, kdy učitel analyzuje neúspěch žáka a snaží se ho pochopit.

Uč.: *"Vítek má problémy s orientací na číselné ose a nerozlišuje také vždycky čísla za.. a hned za.....no, asi proto, že tu chvíli nebyl, ale vzpomínám si, že se také neorientuje v čase, protože když se ho zeptám kolikátá je hodina, tak neví. Je někdy takovej zmatený a najednou neví ani, kam co ve třídě dáváme".*

Dítě vstupem do první třídy přichází především do nového sociálního prostředí. Musí si osvojit pravidla, která mu umožní a usnadní orientovat se v tomto sociálním prostředí, učí se být součástí skupiny žáků konkrétní první třídy. Na počátku první třídy není tato sociální skupina žáků vnitřně diferencovaná a hierarchizovaná, žáci mají relativně "stejnou" šanci zaujmout určitou sociální pozici ve třídě, a tato sociální neurčenost je východiskem pro interakce žáků v novém prostředí. Jak konkrétně a čím učitel a spolužáci přispívají k utváření pocitu sounáležitosti žáka se skupinou ostatních žáků ve třídě, utváření vědomí příslušnosti žáka do konkrétní třídy? Jaké situace a události ve třídě napomáhají k utváření osobní a sociální identity? V následujícím textu se zmiňuji o některých situacích, které se v první třídě opakovaně vynořovaly, vystupovaly v různých modifikovaných formách a které mohou stimulovat identitní změny osobnosti žáků.

**Prvním** zajímavým momentem je samotná řeč učitele a způsob, jakým se obrací k žákům. Především výzvy k činnostem adresuje všem žákům a také reakce na tyto výzvy jsou učitelem očekávány od všech přítomných. Žákovým úkolem je na výzvu reagovat spolu s ostatními a pochopit, že se vztahuje i na něho.

Uč.: *"Napište do písanek slova začínající slabikou ne! ...Ale Tondo, pro Tebe to také platí, neválej se po lavici a piš jako ostatní!"*

Učitel svými opakovanými výroky neustále apeluje na to, aby si žák uvědomil, že je nyní součástí skupiny a není ve třídě sám.

Uč.: *"Copak můžeš takhle vstávat? To kdyby udělali všichni!"*

Žák má navíc možnost si rovněž tuto skutečnost prožít o přestávkách a při vyučování v průběhu skupinových her a cvičení nebo při hodnocení svých výkonů. K uvědomování skutečnosti, že nyní jsem pouze jedním z žáků první třídy a nemám zde žádné výlučné postavení, přispívá i řeč dalších autorit ve škole.

*Ředitel např. v rozhlasovém hlášení děkuje třídám za účast v soutěži - nikoliv pouze jednotlivcům, kteří se z každé třídy soutěže zúčastnili.*

Obsah verbálního projevu učitele je často zdůrazněn jeho pohybem, gestikou nebo mimikou a mnohdy celá situace implicitně obsahuje i morální apel na žáky.

*Učitelka rozhořčeně odejde ze třídy, protože **třída nemá připraveny na lavicích potřebné pomůcky** - ve skutečnosti je nemají připraveny pouze jednotlivci.*

Je známo, že školsky nezralé děti reagují převážně v bezprostředním personálním kontaktu a především na přímé výzvy - vyžadují individuální komunikaci. Často se u nich setkáváme s tykáním dospělým osobám - např. učiteli.

V některých případech však učitel může nevědomě svými formulacemi pokynů přispívat k dezorientaci i školsky připravených žáků v otázce adresáta jejich projevů a činností, které jsou na nich požadovány. Je pravděpodobné, že rozlišování toho, zda určitou činnost žák vykonává pro učitele nebo pro celou třídu, může mít odlišný vliv např. na jeho výkonovou motivaci, alespoň na počátku školní docházky. Je rozdíl, jestli je pokyn pro konkrétního žáka učitelem opakovaně formulován jako *"Romana nám přečte"* nebo je tento pokyn učitelem opakovaně formulován jako *"Romana mně přečte"*. Volba formulace může vycházet ze zkušenosti učitele s reagováním žáka na jeho pokyny, ale může být také náhodná. Pokyn *"Romana mně přečte"* akcentuje adresáta - učitele a současně latentně i výlučnost konkrétního žáka oproti ostatním žákům v tomto okamžiku. (Tento žák může něco vykonat pro učitele). Užívání osobního

zájmena v první osobě množného čísla vede nejen k označování všech žáků ve třídě, pro které žák danou činnost vykonává, ale zahrnuje i učitelku, která se tím stává také členkou skupiny. Tato skutečnost zvyšuje pravděpodobně i přitažlivost skupiny pro žáky, protože autorita učitele je žáky v první třídě téměř bezvýhradně přijímána. Současně "členství" učitele ve skupině reprezentuje pro žáky na počátku školní docházky především ochrannou funkci skupiny, neboť vstupem do školy se děti ocitly bez ochrany domova a třídní skupina může tímto způsobem poskytovat kompenzaci za tuto ztrátu, i když kompenzaci kvalitativně odlišnou.

V řeči učitele se dále rovněž objevují výroky, které posilují sociální prestiž získané role žáka oproti roli předškoláka:

*"Jen předškoláci počítají na prstech, my už ne!"*

*"Obrázky nepotřebujeme, jsme už školáci!"*

*"To byl úkol opravdu pro předškoláky a ne pro vás!"*

Později se ze školáků stávají správní školáci:

*"Jsme sami správní školáci a každý si to umí spočítat sám."*

*"Většina by to měla vidět (výsledek úlohy), ale my si to jako správní školáci vypočítáme."*

K posilování sociální identity žáků přispívá také to, že symbolické označení třídy učitelka používá v řeči jak ve smyslu prostorového vymezení třídy, tak ve smyslu personálního vymezení členské skupiny.

*Učitelka sděluje žákům: "Přijde 1.B na televizi" - ve smyslu přijdou děti, které navštěvují třídu, která je označena 1.B.*

**Druhým** momentem pomáhajícím fixovat vznikající pocit sounáležitosti se skupinou je způsob organizace života ve třídě. Přidělování krátkodobých rolí žákům ve třídě také zabezpečuje plynulost vyučování. Žák má možnost prožít situace, kdy se stává potřebným a nepostradatelným členem skupiny a je rovněž odpovědný skupině za plnění přidělených úkolů, které s krátkodobou rolí souvisejí - získává pocit spoluúčasti na životě třídy. Učitelem vypracovaný systém služeb a přidělování krátkodobých rolí mimo jiné vede i k nové rytmizaci života ve třídě než je rytmizace časová. Rozčleňuje pobyt žáka ve třídě na období, kdy má službu a je odpovědný za plnění určitých úkolů učiteli a ostatním spolužákům, a na období, kdy tuto odpovědnost nemá. Orientaci v tom, pro koho svěřené úkoly vlastně vykonává, může žák získat opět od učitele.

*"Kdopak má službu na tabuli? ...Smaž to pořádně ať můžeme pracovat. ....Vidíš jak to zdrželo ostatní? Příště to udělej pořádně!"*

*"Nezalil jsi kytky Oldo. To chceš, aby uschly a my si tady připadali jako na poušti?"*

Vykonávání jakékoliv služby ve třídě, od zalévání květin, mazání tabule, přes starost o klíče od šatny, k doplňování kalendáře a rozdávání sešitů, činí žáka ve třídě v daný moment "privilegovaným" a značné úsilí, které většina žáků vynakládá, aby určitou službu získali, souvisí pravděpodobně i s tím, že v této situaci se žák jakoby navrací zpět do doby, kdy v rodině tuto výlučnou pozici měl a nebyl jen jedním z mnoha dětí ve skupině. Rovněž je zajímavé, že žáci usilují hlavně o takové služby, jejichž plnění jim občas dovoluje porušit určitá pravidla, která platí pro ostatní žáky. Jít při vyučování do šatny a odemknout ji nebo např. později, kdy už není tolerováno pobíhání po třídě při vyučování, je pro žáky přitažlivé rozdávát sešity. Na druhé straně právě proto, že nyní je žák členem skupiny, má také možnost současně posilovat osobní identitu poznáním a prožitím pocitu vlastní potřeby pro ostatní žáky. Egocentrická orientace vývoje Já je u žáků první třídy ještě silná, ale způsob organizace života ve třídě včetně přidělování krátkodobých rolí je jedním z impulsů vedoucích k její změně.

Za **třetí** významný moment, který žákům "připomíná", že se stali jedním z členů skupiny, považují verbálně sdělované hodnocení výkonů a chování celé třídy (dále globální hodnocení), které učitel používá v průběhu celé první třídy, ale častější výskyt tohoto způsobu hodnocení

žáků jsem zaregistrovala na počátku školního roku a v I. pololetí. Globální hodnocení poskytuje žákům informaci o chování a úrovni výkonů dosahovaných ve třídě a umožňuje jim

z tohoto hlediska eventuálně srovnávat svou třídu s ostatními prvními třídami. Globální hodnocení výkonů a chování celé třídy je důležité tím, že je adresováno všem žákům třídy a že je prezentováno stejným způsobem pro všechny žáky. Při globálním hodnocení učitel používá pouze diferencující výroky typu *"většina, mnozí"* bez bližšího určení, kdo z členů skupiny patří nebo nepatří do této většiny nebo mezi mnohé. Globální hodnocení tak rovněž může poskytovat "ochranu" těm, kteří dosud nezvládají plně požadavky učitele na kvalitu a kvantitu výkonů nebo si plně neosvojili pravidla chování ve třídě, protože jednotlivci nejsou označeni a zveřejněni. Globální hodnocení se týká výkonů žáků v různých oblastech i jejich chování ve třídě, má zobecňující charakter a je vyjádřeno verbálně:

*"Vám to vůbec dneska nešlo!"*

*"Psali jste hezky, ale to čtení!"*

*"Vidíte, když si doma čtete, že to jde rychle a nepletete se."*

*"Včera jsem opravovala sešity a většina to měla správně."*

*"Dneska jsem smutná, celou dobu jste hlučeli."*

Na začátku školního roku je často kladné globální hodnocení výkonů a chování třídy doplněno odměnou, kterou dostává každý přítomný žák. Odměna má zpočátku materializovanou podobu, jsou jí často bonbóny, obrázky a pohlednice. Tento způsob odměňování žáků zůstává zachován i později, kdy odměna nabývá spíše názorné podoby - razítek. Razítko vyjadřuje rovněž kladné hodnocení výkonů nebo chování žáků a je ceněno výše než odměna ve formě bonbónu nebo obrázku. V době, kdy začíná být učitelem používáno, se žáci snaží získat razítek co možná nejvíce a razítko má motivující vliv na výkonnost žáků. Vyšší prestiž razítka než materializované odměny je identifikovatelná např. o přestávkách, kdy se žáci vzájemně chlubí tím, kolik už mají razítek, nebo mi přímo nabízeli notýsek k prohlédnutí.

*"Já už jich mám devět"* chlubí se mi Milena před Jiřinou.

*"Já jich mám taky dost, ale byla jsem nemocná"*, dodává Jiřina, protože tuší, že to tolik asi nebude.

Později, pravděpodobně to souvisí s frekvencí rozdáváných razítek a skutečností, zda učitel používá razítko pouze ke globálnímu hodnocení nebo začíná diferencovat a používá ho i k hodnocení individuálních výkonů jako předstupu ke známkování, přestává mít pro žáky takovou přitažlivost. Dítě, které plní roli žáka, očekává, že bude hodnoceno především individuálně, což mnohé děti spojují se známkováním (*"budu dostávat jedničky"*) a představou "opravdového školáka". Pro školsky zralé dítě známkování, na které je ve třídě také postupně připravováno, pravděpodobně nepředstavuje žádné ohrožení do okamžiku, než je používáno, naopak, tento okamžik je dětmi spíše radostně očekáván. To, zda se vlastní známkování stane nebo nestane později pro dítě stresujícím faktorem, je spíše ovlivněno reakcí rodičů, vrstevníků a širšího sociálního prostředí na výsledky známkování, nebo způsobem jeho aplikace, než nepřipraveností dítěte na tento způsob hodnocení svých výkonů a chování. Kultura a tradice daného školského systému, v rodině převážně budovaná představa dítěte o škole a užívané výchovné praktiky rodičů se pravděpodobně nejvíce uplatňují v našem kulturním rámci na utváření představy dětí o škole také jako o místě, kde bude permanentně hodnoceno - známkováno.

Odměna za práci, kterou dostávají všichni žáci ve třídě v názorné podobě razítka, se proto také postupně stává pro žáky méně přitažlivá a motivující. Jedná se o přechodové období v hodnocení mezi globálním a individuálním (učitel hodnotí výkon nebo chování konkrétního žáka ve třídě), které školsky zralé děti zejména očekávají. Z hlediska utváření sociální a osobní identity dítěte je individuální hodnocení významné v tom, že žák získává zpětné informace o kvalitě svých výkonů a správnosti svého chování, což posiluje nebo může oslabovat jeho sebevědomí a dále má možnost své výkony srovnávat s výkony svých vrstevníků, spolužáků.



Žák se permanentně ocitá v situaci, která ho stimuluje k tomu, aby opakovaně kognitivně a afektivně zpracovával základní fakt, že není ve třídě sám, ale že je součástí skupiny dalších dětí. Jestliže individuální hodnocení naplňuje představu dětí o roli žáka, smysl přechodu a "oddálení" nástupu individuálního hodnocení spočívá v tom, že je dobrou k tomu, aby se žák co nejvíce přiblížil k situaci, kdy jeho výkony a projevy chování ve škole budou hodnoceny, a orientoval se ve skutečnosti, že do značné míry podle svých výkonů a projevů chování bude také učitelem akceptován a přijímán. Na jedné straně velká nedočkavost a přání dítěte dostat už jedničku, aby role "opravdového" žáka byla naplněna, na druhé straně jeho poznání, že kladné hodnocení mohou dostat já, ale také všichni ostatní žáci, a to pouze za výkon nebo chování, které odpovídá požadavkům učitele, považujeme za nový moment, který do hodnocení vnáší období přechodu mezi globálním a individuálním hodnocením. Při globálním hodnocení, které je vyjádřeno pouze verbálně, žáci nic nedostávají, toto hodnocení není nikde zachyceno, je pomíjivé ("Jednička je vidět"). Razítko v notýsku, obrázek nebo bonbón se může druhému ukázat, žák se jimi může pochlubit, razítka se mohou sčítat a srovnávat jejich počet s množstvím razítek, které mají ostatní žáci ve třídě. To samé platí o jedničkách. Jejich přitažlivá síla, kterou mají pro žáky, se projevuje zejména na počátku první třídy a má pravděpodobně vztah k úrovni kognitivního vývoje dětí. Podle Piageta (1970) se dítě ve věku 6 - 7 let nachází v kognitivním vývoji v závěru etapy označované jako etapa názorného myšlení a na prahu etapy konkrétních operací. Protože názorné myšlení se zakládá na bezprostředním vztahu mezi schématem zvnitřněné činnosti a vnímáním předmětu, názorný doklad hodnocení (razítko, jednička) nejvíce vyhovuje obvyklé úrovni vývoje myšlení dětí tohoto věku, a je pravděpodobně proto žáky akceptovatelnější než globální hodnocení vázané pouze na řeč. ("Slova k dětem nemluví", poznamenala naše učitelka v rozhovoru o hodnocení a známkování v první třídě). Vyšší sociální prestiž jedničky než razítka je dána nejen tím, že s ní žáci spojují svou představu opravdové školy, ale pravděpodobně i tím, že s nástupem známkování vzniká mezi žákem a učitelem nový, "závazný" vztah, v kterém učitel zastupuje instituci školy a žák používá služeb této instituce podle pravidel, která vymezují vzájemná práva a povinnosti. V tomto smyslu vzniká v okamžiku zavádění individuálního hodnocení mezi žákem a učitelem institucionální vztah.

*Je skutečně pozoruhodné, jak jednička má v prvních měsících školního roku pro žáky téměř magickou moc. Žák jí může získat po vynaložení určitého úsilí (je mu pochvalou a odměnou za námahu) a současně jí získává od autority, kterou bezvýhradně přijímá. Žák v první třídě doslova sbírá jedničky a zdá se, že se učí pro známku, pro vlastnictví jedničky. Tato motivace k učení u některých žáků přetrvává jako hlavní po celé období školní docházky. Co všechno způsobuje, že někteří žáci se učí relativně rádi a pozitivně prožívají poznávání a jiní se učí hlavně jen pro známky a k poznávání mají ambivalentní pocity? Do jaké míry může učitel ovlivnit motivaci žáka k učení a do jaké míry je již fixována dispozičně a sociálně, zejména výchovnými praktikami rodičů a rodinným a sociálním prostředím, v kterém dítě vyrůstá? Co vše je v tomto věku ve hře a působí na dítě při utváření osobní autonomie a při vyhraňování pocitů dimenze internalismu - externalismu "místa ovládnutí" (locus of control)?*

*Při jiném výzkumu jsem navštěvovala půl roku poslední třídu mateřské školy. Kromě vlastního programu s dětmi jsem měla možnost pozorovat je při volné hře. Objevovala se zde také hra na školu. Zajímavé bylo, že tato hra obtížně začínala, protože se vždy narazilo na neřešitelný problém - kdo bude dělat paní učitelku. Nikdo se této role nechtěl vzdát a všechny děti si přály být nikoliv žáky, ale paní učitelkou. V odpovědích na otázku, proč chtějí být paní učitelkou, zaznělo také, že může dávat jedničky a opravovat sešity. Jakoby ten, kdo jedničky "přiděluje", vykonával akt, který v mysli dětí staršího předškolního věku a u prvňáků vyvolává úctu spojenou s představou obrovské převahy "přidělovatele" nad ostatními.*

**Čtvrtý** důležitý moment, který přispívá u žáka ke vzniku vědomí jeho příslušnosti ke skupině, souvisí s didaktickými postupy, vyučovacími metodami a učebními pomůckami, které používá učitel. I když primárně slouží jiným účelům, sekundárně mohou ovlivňovat jak školní socializaci, tak utváření osobní identity. Při výuce prvňáků jsem se často setkala s tzv. společně vykonávanými činnostmi. Instrukce, vyzývající k společnému hlasitému čtení vět nebo slov, společnému sdělení výsledků příkladů, společnému psaní písmen ve vzduchu, společnému poslechu pohádky, společnému vytváření koláže, společnému hodnocení výkresů i společnému úklidu, jsou střídány se soutěžením v menších skupinkách nebo s prací ve dvojicích. Obsah instrukcí se také mění: buď se postupuje od celku k části (např. nejprve se čte celá věta společně, pak tutéž větu přečtou jednotlivé řady a nakonec jednotlivci), nebo se postupuje opačným směrem (jednotlivec přečte větu, pak celá řada a nakonec celá třída společně). Změna instrukce souvisí s tím, zda se probírá nová látka nebo zda se pouze opakuje látka již probraná. Jestliže se probírá nová látka, upřednostňuje se postup druhý, rychlejší a bystřejší žáci mají možnost reagovat jako první. Při opakování učiva je instrukce opačná a učitelka vyžaduje nejprve např. společné čtení, než dostanou slovo jednotlivci. V tomto případě se dostávají ke slovu především slabší žáci, aby se vícenásobným opakováním zvýšila pravděpodobnost fixace učební látky. Je však třeba rozlišovat činnosti vykonávané **současně** všemi žáky a činnosti vykonávané **společně**. Současné hlasité čtení věty všemi žáky nemusí ještě vyvolávat žádné vědomí společné činnosti, to vzniká zejména při možnosti aktivně přispět k výsledku skupiny a je zřejmé při různých soutěžích ve skupinách nebo v situacích, kdy jsou děti účastníky emocionálně nabitě události (sledování televizního programu, poslech pohádky, společná návštěva divadla nebo sáňkování o hodině tělesné výchovy).

Ke vzniku pocitu sounáležitosti se skupinou žáků ve třídě přispívají i třídní rituály. Je jím např. způsob, jakým se ve třídě "slaví" narozeniny a svátky jednotlivých žáků. Většina dětí je zvyklá z domova, že v tyto dny dostávají od rodičů a příbuzných dárky. Jiný způsob oslavy probíhal v naší třídě, který byl založen na obdarovávání opačným. V den svého svátku nebo svých narozenin žák přinesl všem ostatním z domova dárek (většinou bonbóny, sušenky, ale také malé kalendáře), tedy oslavenec obdarovával ostatní a nikoliv naopak. Třída oslavenci zase zazpívala písničku, kterou si mohl sám vybrat. Žák se stává v těchto okamžicích středem pozornosti a ocitá se současně v situaci, kdy všichni ostatní žáci ve třídě zpívají nebo tleskají jen jemu. Odlišná organizace a obsah vyučovacího dne je praktikován např. při loučení před prázdninami. Větší prostor je např. určen pro hry nebo tématicky zaměřené soutěže a učitelka přichystává dětem "překvapení" (neplánované sledování pohádky v televizi nebo delší poslech čtené pohádky apod.). I tyto okamžiky žák prožívá společně s ostatními a v těchto situacích jakoby docházelo k zvýšení pocitu sounáležitosti se skupinou, a to právě ve chvíli, kdy se na určitý čas třída rozchází.

*Romana: "To je škoda, že teď budou prázdniny." L.H.: "Proč?" Romana: "Teď je to tu hezký, všichni si povídáme a taky hrajeme."*

Utváření pocitu příslušnosti ke skupině však může být procesem dramatickým a pro jedince ne bez rizika. Rizikem např. pro žáka je, že ač on sám se se skupinou identifikuje, skupina ho může nebo nemusí přijmout. Možnost nepřijmout skupinu jako členskou má však také žák. Wallon (1985 - cit. podle Štech, 1995) hovoří jednak o situaci "vnuceného my", které se utváří v rodině a jedinec zde nemá možnost volby a "nevnučeného My", které je výsledkem přijetí nebo nepřijetí skupiny jedincem. Procesem konstruování složek identity, které vznikají v důsledku volby jedince, se později zabýval Baumeister (1987).

## Můj učitel a spolužáci

V předcházející části jsem se zmínila o skutečnosti, že dítě v první třídě a v prvních letech školní docházky akceptuje učitele jako novou autoritu, která vstupuje do jeho života. Jeho téměř bezvýhradné přijetí, až zbožňování učitele se v první třídě projevuje v chování žáků v různých situacích a také v dětských interpretacích jednání učitele.

Rozdělení původně totální autority rodičů na autoritu rodičů a učitele, ke kterému vstupem do školy dochází, je kvalitativně odlišné než v předškolním věku, pokud dítě navštěvovalo mateřskou školu. Za poslední dva až tři roky výrazně pokročilo v oblasti kognitivního, emocionálního a sociálního vývoje, ale nejen proto zjišťujeme odlišnosti v přípravě pro vstup dítěte do uvedených institucí - mateřské školy a základní školy. Protože totiž dítěti chybí zkušenost s životem mimo svou rodinu, vstupuje do mateřské školy s "nižším očekáváním" a jakoby emočně neutrálně. Průběh adaptace na mateřskou školu spočívá v přivykání si na neznámé prostředí a neznámé osoby, které dítě postupně přijímá s většími nebo menšími problémy. Pokročilý vývoj dítěte při vstupu do školy umožňuje rodičům a dalším osobám, které jsou s dítětem v kontaktu, realizovat "přípravu na školu" jednak v delším časovém úseku a jednak "komplexněji". Rozdíl spočívá i v tom, že termín vstupu do školy je dán, kdežto termín vstupu do mateřské školy si rodiče volí podle rodinné situace. Výsledkem působení okolí na dítě před vstupem do školy je, že škola získá pro dítě obrovskou přitažlivost a má pro něho daleko vyšší sociální prestiž než škola mateřská. Vstup do školy je doprovázen převážně kladnými emocemi, velkým očekáváním rodičů i dětí, které již jsou vybaveny řadou informací o tom, jak to ve škole chodí a co se tam děje. Vyšší sociální prestiž školy je dále zdůrazněna samotným aktem zápisu do školy a skutečností, že rodina předem chystá řadu věcí a předmětů, které jsou se vstupem do školy spojeny, od tašky po nůžky.

Představu o učiteli a jeho činnostech má už dítě před vstupem do školy rovněž rámcově vytvořenou. Čerpá jednak ze své zkušenosti z mateřské školy a jednak z informací od dospělých osob a sourozenců. Tato informovanost "o škole" dále stimuluje představivost dítěte v tomto směru. Co však dítěti dosud chybí, je přímá emocionální zkušenost s pobytem ve škole. Dítě pracuje pouze s plastickou představivostí (Vygotskij, 1967), pro kterou je charakteristické, že se vytváří na základě prvků přejatých zvnějšku a vnějších dojmů. Absence přímé zkušenosti způsobuje, že s emocionální představivostí (Vygotskij, 1967) se u dětí před vstupem do školy neseťkáme. Představy dětí o škole lze zjistit z rozhovorů s dětmi nebo jsou identifikovatelné v hrách dětí na školu. Obliba her na školu u předškoláků je značná. Přehrávání si role učitele s činnostmi, které dítě považuje u učitele za charakteristické, umožňuje nahlédnout i do jejich představ o úloze učitele ve třídě. Ve hrách předškolních dětí na školu jsem však nikdy nezaregistrovala náznak jiných činností učitele, které by děti imitovaly a které učitel rovněž vykonává, než ty činnosti, které souvisejí s jeho autoritou a vnímanou "převahou" nad žáky (hodnocení, známkování, opravování a napomínání žáků). Zdá se, že dítě předjímá skutečnost, že ve škole bude nejen neustále hodnoceno, ale i učitelem přijímáno podle kvality svých výkonů a nikoliv automaticky, tak jak tomu bylo převážně v mateřské škole. Tuto skutečnost je možné dokumentovat dále na několika situacích, v kterých se děti také snaží získat pozornost a přízeň autority - učitele.

Nejprve si všimněme silné tendence žáků první třídy být fyzicky blízko u učitele. Tato tendence žáků je nápadná v průběhu celé první třídy, ale výrazněji se projevuje v prvním pololetí. Při různých úkolech, které žáci plní společně např. u tabule, může být učiteli toto jejich "lepení se" na něho nepřijemné:

*"Nelezte na mě všichni!", "Vy mě vytlačíte na chodbu, lepiťe se na mě, jděte dál!"*

Žáci poslechnou, ale velmi brzy se celá situace opakuje. Jakoby na začátku první třídy byla škola v mysli žáků reprezentována především osobností učitele a teprve později, kdy žák poznává možnosti pro sociální kontakty s vrstevníky a usiluje o získání pozice ve skupině, je tato představa rozšířena i na vrstevnickou skupinu. Počáteční tendence k fyzické blízkosti s

učitelem je rovněž patrná o přestávkách, kdy se ke stolu učitelky nahrnou žáci a bez zjevných důvodů prodlévají v její blízkosti nebo usilují o její pozornost. Lnutí k autoritě a dospělé osobě, která je v třídě, se rovněž projevovalo ve vztahu k výzkumníkům. Žáci žádali, abychom si sedali k nim do lavice. Zejména děvčata hlídala, s kým jsme ještě při svých pobytech ve třídě nasedli. Rovněž zasedací pořádek ve třídě je pravděpodobně žáky vnímán odlišně na začátku a konci školního roku. Jeho význam ve smyslu prostředku k zaručení blízkosti učitele se oslabuje s přibližujícím se koncem školního roku. Jestliže na začátku školního roku žáci radostně přijímají možnost sedět v prvních lavicích blízko u učitele, později k této možnosti jaksi zlostejní. Souvisí to patrně s poznáním, že tato místa jsou učitelem většinou "rezervována" pro žáky, kteří vyžadují častý individuální přístup, a s poznáním "výhod" zadních lavic.

*Tonda: "Paní učitelka sem nevidí!"*

Potom se přemísťuje vytoužená lavice více do středu řady a na její konec.

Zjevnou tendenci dětí vyhledávat učitele a být v jeho fyzické blízkosti je možné interpretovat jako příklon žáků k autoritě, která je "tvůrcem" pravidel života ve třídě, pravidel, která jsou na jedné straně pro žáka restriktivní a direktivní, ale na druhé straně tato autorita poskytuje ochranu v "neznámém" prostředí a usnadňuje žákům život ve třídě. Vyhledávání fyzické blízkosti učitele je totiž často doprovázeno snahou o navázání verbálního kontaktu a citovou blízkost. Kromě prostého sdělování informací o událostech v rodině je často registrovatelné chlubení nebo žalování. O funkci dětského chlubení a žalování z hlediska jeho přínosu pro žáka píše v následující kapitole. Zde se zmiňuji o funkci a vlivu těchto jevů na dění ve skupině.

Vnímání a interpretování školy, která pro žáky zpočátku vystupuje zejména v personifikované podobě učitele, mimo jiné vede žáky pravděpodobně k častému vyhledávání jeho osoby a k neustálé tendenci navazovat s ním kontakt. S jistou nadsázkou se dá říci, že tato tendence žáků tíhnout k autoritě ve třídě provokuje mezi nimi "soutěžení" o pozornost učitele. Typické jsou ty situace o přestávkách, kdy se jeden žák něčím učiteli chlubí, nebo na jiné dítě žaluje a okamžitě dochází k lavinové reakci, kdy se ostatní přidávají a chtějí se rovněž něčím pochlubit, nebo recipročně žalovat něco na žáka, který žalovat začal. V případě chlubení strhává žák pozornost učitele na sebe a ostatní se v zápětí snaží následným chlubením získat pozornost učitele pro sebe a "přetrumfnout" žáka, který se chlubit začal. Tento "boj" v případě žalování nabývá u žáků spíše charakter pokusu o snížení "dobrého mínění" učitele o jiném žákovi, při kterém se používá i neadekvátního srovnávání a argumentace:

*Julka: "Paní učitelko, Tonda mě bouchnul do zad."*

*Uč.: "A co jsi mu dělala ty?"*

*Julka: "Nic." ...*

*Přířítí se Tonda a volá: "To není pravda, ona mně schválně shodila z lavice penál!"*

*Uč.: "Tak toho nechte a jděte si připravit věci na příští hodinu!"*

Avšak ani jeden, ani druhý nebyl s výsledkem žalování spokojen, protože se učitelka nepřiklonila na žádnou stranu, a to jim neumožnilo zažít pocit převahy či vítězství nad druhým. Pokračují v rozhovoru, který učitelem již byl v podstatě ukončen:

*Julka: "Ale on má s sebou ve škole toho psa, co nemá nosit!"*

V tomto momentu, kdy ten druhý nebyl náležitě "potrestán", začala Julka uvádět to, o čem se domnívala, že povede k vyřešení celé situace podle její představy. Tonda reagoval podobně:

*"Ty jsi zase opisovala a nemáš tužku!"*

Z hlediska vlivu na dění ve třídě se zdá, že chlubení má širší dopad než žalování. Žalování se odehrává většinou mezi dvěma žáky a učitel má mít podle představ žáků roli arbitra, který určí viníka. Učitelé však současně vštěpují žákům pravidlo chování ve třídě, podle kterého žalování není ve škole přípustné, a často odmítají naslouchat žalování jednoho žáka na druhého.

Samotný akt žalování také na sebe upoutává pozornost většinou jen těch žáků, kterých se týká nebo nanejvýš těch, kteří jsou voláni, aby "svědčili" ve prospěch jedné strany. Žalování má pak často charakter "ověřování" toho, zda např. určité pravidlo stále platí a zda platí pro všechny žáky. Při chlubení se setkáváme s širším repertoárem adresátů, kterým je chlubení určeno. Žáci se totiž chlubí nejen učitel, ale zdá se, že uspokojení získávají i ze vzájemného chlubení mezi sebou. Učitel či jiná dospělá osoba má v tomto případě spíše funkci "posluchače a obdivovatele" a nikoliv funkci "arbitra nebo ochránce". Posluchačem a obdivovatelem mohou být také spolužáci, kdežto arbitr a ochránce je spojován s dospělou osobou. Chlubení spíše považují jako jednu z forem soupeření o pozici ve skupinové struktuře, protože se tento jev vyskytuje jak v přítomnosti učitele, tak i v jeho nepřítomnosti. Žalování, které se vyskytuje ve třídě převážně tehdy, když je učitel nebo jiná dospělá osoba přítomna, považují spíše za jeden z projevů chování dětí při vstupu do školy, který je ovlivněn jejich původní představou o škole. Ta dítěti vystupuje především v personifikované podobě učitele. Snaha učitele o předání a vštípení pravidla "nežalovat" sekundárně odvádí žáky od jejich počáteční tendence řešit své problémy za pomoci autority. To, že žalování a následné hledání ochrany u autority v těchto situacích postupně ze života skupiny mizí, pravděpodobně souvisí se změnou v chápání úlohy učitele ve třídě a s osvojením pravidel života ve třídě. Pokud u žáka nedochází k posunu v chápání role učitele a jeho autority, daleko častěji se dostává takový žák do situací, kdy neví, kde ostatní čtou, počítají nebo co se má dělat. Tento žák reaguje většinou pouze na přímý pokyn učitele, nebo je osoba učitele stále v centru pozornosti takového žáka. Učitele žák např. stále fixuje zrakem, ale nevnímá jeho pokyny:

*Uč.: "Když koukáš pořád na mě, tak nemůžeš vědět, kde čteme a co čteme."*

*Uč.: "Ty čteš jenom pro mě? Nikdo tě neslyší!"*

*Uč.: "Nekoukej na mě a dělej co jsem říkala. Ostatní to už mají skoro hotové."*

Vstup do školy je také současně vstupem do vrstevnické skupiny spolužáků. Jaké formy interakce mezi žáky se vyskytují právě v první třídě, kdy se začíná teprve struktura skupiny utvářet a žák o svou pozici ve skupině teprve usiluje? Zaznamenané interakce mezi žáky jsem rozdělila do dvou skupin. První skupinu označuji pracovními kontakty a situace, druhou skupinu jako volné kontakty a aktivity žáků. V obou případech dochází k přímé komunikaci mezi jednotlivými žáky ve třídě nebo mezi podskupinami žáků, ale v úkolových situacích řídí a reguluje vzájemné kontakty žáků učitel, který je využívá podle svých didaktických záměrů. Tyto kontakty se stávají součástí vyučování. Ve volných kontaktech, ke kterým vztahují zejména přestávkové aktivity žáků, dochází ke vzájemnému styku spontánně a situačně.

Pro úkolové kontakty jsou v první třídě charakteristické situace soutěžení a méně již situace spolupráce. Soutěžení je jinou cestou, kterou se žák dozvídá o kvalitě a kvantitě svých výkonů ve srovnání se spolužáky, než je přímé hodnocení těchto výkonů učitelem. Soutěžení umožňuje žákovi, aby sám tyto výkony porovnával a hodnotil. V procesu porovnávání výsledků své činnosti a činnosti ostatních žáků poznává, že konečný výsledek výkonu soutěžící skupiny nebo dvojice žáků závisí na kvantitě a kvalitě výkonů všech žáků patřících k dané skupině a on sám se více či méně podílí na tomto celkovém výsledku. To je nový jev, se kterým se žák v první třídě díky ostatním spolužákům setkává. Obvykle se spojuje s utvářením pocitu odpovědnosti za svou práci vzhledem k ostatním členům skupiny. Zvýšená výkonová motivace žáků v soutěživých situacích, tak zjevná v mladším školním věku, na jedné straně umožňuje vyniknout žákovi v určité konkrétní činnosti a na druhé straně situace soutěžení vyžaduje od žáka podat dobrý výkon i v činnostech, v kterých tolik nevyniká, má-li jeho skupina uspět při hodnocení. Při individuálním hodnocení v podobě známkování získává žák od učitele zpětnou informaci o kvalitě svých výkonů. V situacích soutěžení sice také učitel hodnotí, která skupina žáků byla nejlepší, nejrychlejší apod., ale jednotlivci se ocitají v nejistotě, protože většinou nezískávají

konkrétní informaci o tom, jak si vedli právě oni a jak přispěli nebo nepřispěli ke konečnému umístění celého družstva. Žák se tedy učí postupně hodnotit své výkony prostřednictvím srovnání svých výkonů s výkony žáků, kteří s ním byli ve skupině. Tyto situace podmiňují také nástup reflexe, která vede žáka myšlenkově za hranice bezprostředního života (Helus, 1982).

Žáci jsou už v první třídě velmi kritičtí k výkonům ostatních. Při soutěžení skupin se jakoby tato kritičnost mění na "hlídání" toho, aby družstvo protivníka přesně dodržovalo pravidla soutěže zadané učitelem, aby "nešvindlovalo". Soutěže, v kterých je kromě rychlosti důležitá i správnost reakce, vyvolávají častěji polemiku a diskuse mezi žáky různých družstev, zejména po skončení soutěže samé, a přetrvávají i o přestávkách.

*Klára: "My jsme byli stejně lepší, protože Lojzík chyběl a neumí to ještě. Takže vás bylo víc!"*

*Julka ..mlčí a pak říká: "My jsme byly první, učitelka to říkala!"*

Všeobecná obliba soutěžení u žáků tohoto věku souvisí pravděpodobně také s dosud nehierarchizovanou strukturou skupiny, protože se soutěžení stává prostředkem k získání sociální pozice a napomáhá tak k vlastnímu strukturování skupiny.

*Podle informací učitelky si žáci např. "stěžují", když delší dobu není žádná soutěž realizována, velmi často také možnost vyhrát soutěž nebo být první je pro žáka daleko důležitější než úkol sám (např. pro Jiřinu) a jiné to svádí k porušování pravidel soutěže (Šárka při soutěži předběhla v řadě Julku atp.)*

V identitní rovině soutěžení umožňuje žákovi poznávat jeho silné a slabé stránky srovnáváním vlastních výkonů s výkony spolužáků a podle výsledku tohoto srovnávání posilovat své sebevědomí. Žák mohl např. prožívat v některých soutěžích nepříjemné pocity z nedostatečnosti svých výkonů, zážitky, které vedou k sebereflexi, zamyšlení nad sebou a k poznávání vlastních možností a mezí. Často je nemilosrdnost výsledků srovnávání a sebepoznávání vyvažována možnostmi a šancí žáka uspět v některých jiných oblastech činnosti. Možnost soutěžení žáků v různých oblastech je z tohoto hlediska pravděpodobně žádoucí, protože jsou-li organizovány soutěže pouze v jedné oblasti činnosti žáků a v druhých nikoliv, vytváří to často šanci uspět pouze několika stále stejným žákům, což může být pro ostatní demotivující. Při realizování skupinových soutěží plní skupina současně i svou ochrannou funkci pro horší žáky, kteří mohou zažít pocit vítězství v oblastech, v kterých nevynikají. Při soutěžení se mohou od žáka již vyžadovat konkrétní znalosti nebo rozvíjet jeho dovednosti, a tím se soutěžení stává obecnějším prostředkem utváření jeho osobnosti. V tomto smyslu můžeme hovořit o univerzálním vlivu soutěžení na rozvoj osobnosti žáků.

V úkolových kontaktech se komplementárně k soutěžení objevuje i další jev, kterým je kooperace dětí při školní práci. Ve srovnání se soutěžením není tato kooperace doprovázena výraznými emocionálními projevy a dochází k ní většinou na přímou výzvu učitelky. Na začátku školního roku učitelka žáky vede k samostatné práci (pracuj sám!), v pololetí se objevuje již požadavek k spolupráci ve dvojicích.

*Uč.: "...pracujeme ve dvojicích, nemáme tolik kartiček!"*

nebo

*Uč.: "Které lavici se podaří vytvořit nejvíce slabik?"*

V první třídě se v úkolových kontaktech setkáváme s kooperací spíše v podobě činnosti prováděné současně dvěma žáky, např. ve dvojicích, při které ale každý žák řeší úkol sám za sebe bez komunikace se svým sousedem. Požadavek kooperace při řešení úkolu, jehož výsledek je společný a na kterém se podílejí oba členové dvojice, nebyl v naší první třídě příliš častý. V první třídě se vyskytuje kooperace žáků spíše v podobě ochoty pomoci druhému žákovi, zapůjčit určitý předmět nebo učební pomůcku, což může být přípravnou etapou, která předchází vlastní kooperaci při řešení úkolu. Ochota pomoci druhému dítěti se projevuje např. na přímou výzvu učitele:

Uč.: "Tonda nemá pero. Kdo mu půjčí?"

Uč.: "Kdo půjčí Romaně pero?"

Nebo se objevuje mezi žáky při vyučování a o přestávkách spontánně:

*Žák si např. sám všimne, že sousedovi chybí nějaká pomůcka, a sám, bez upozornění učitele, mu nabídne její zapůjčení. Tato pozornost k druhému žákovi se vyskytuje nejen u žáků, kteří jsou ve fyzické blízkosti, sedí spolu v lavici, ale objevuje se také mezi žáky, u kterých je zjevná určitá vzájemná náklonnost bez ohledu na jejich pohlaví. (Leona půjčuje pero Tondovi, Jiřina si s Julkou vzájemně půjčují pastelky a tužky, Jiřina pomáhá Slávce v situacích, kdy Slávka neví, kde se čte apod.)*

Ke kooperaci v podobě ochoty pomoci lze přiřadit i opisování, resp. vědomé umožnění opisování, s kterým se můžeme setkat v druhém pololetí první třídy. V okamžiku, kdy žák nechává opisovat, zaujímá jakoby nadřazený i ochranný postoj vůči druhému žákovi a to posiluje jeho vědomí významnosti a nezbytnosti pro druhého přesto, že učitelka opakovaně připomíná školní pravidlo o neopisování. Často je ale formulováno tak, že se týká spíše těch žáků, kteří opisují, ale ne těch, kteří dávají opisovat.

*Učitelka opravila listy s příklady z matematiky a ptá se Kláry, jestli opisovala od Julky, protože obě mají stejné chyby. Obě shodně tvrdí, že žádná neopisovala. Později o přestávce mi Julka říkala, že Kláře dává někdy opisovat, když to Klára neumí, ale ona prý neopisuje vůbec.*

Opisování je v první třídě do značné míry ovlivněno situačně. Zasedacím pořádkem, existencí aktuálního konfliktu mezi žáky nebo apelací učitele na nepřípustnost takového chování. V situaci konfliktu mezi žáky je někdy toto pravidlo bráno jako záminka pro zdůvodnění neochoty dát opisovat. Neochota dát opisovat představuje v konfliktu jednu z emocionálních reakcí na situaci, ale žák ji prezentuje jako snahu dodržet pravidlo vštěpované učitelem.

*Informace od učitelky: Hned počátkem ledna jsem byla nucena pro nekázeň rozsadit Romanu a Milenu. Holky si prý něco udělaly, o přestávkách se spolu pořád praly a dohadovaly se i při vyučování. Po vyučování jsem si je zavolala a chtěla od nich vědět co se stalo. Dověděla jsem se pouze, že jedna chce od druhé stále opisovat a ta druhá se snaží jí v tom zabránit, protože se to přece nedělá. Obě však tvrdily, že opisovat chce především ta druhá.*

Někdy žák až ostentativně dával najevo svoji neochotu dát sousedovi opisovat. Např. tím, že doprostřed lavice stavěl různé překážky zamezující opisování - sešity, knížku nebo penál. Nepodařilo se mi zjistit jiné důvody tohoto počínání, kromě konfliktu mezi žáky. Tato neochota dát opisovat demonstrována stavěním překážek velmi často zmizela hned následující vyučovací hodinu. Nedůslednost v projevech chování žáka byla zjevná a patrně souvisí s labilitou jeho emocí v tomto vývojovém období.

Rozdíl mezi opisováním, které se žák snaží spíše skrývat, a dáváním opisovat je v tom, že většinou je učitelem potrestán ten žák, který opisuje. Opisování tak vystupuje jako těžší prohřešek proti školním pravidlům než dávání opisovat, protože je učitelem častěji sankcionováno. Snad i proto se žáci také brání nařčení z toho, že opisovali. Otázkou však také je, jakou "osobní újmu" přináší opisování, napovídání, nechávání opisovat nebo využívání napovídání a jaký dopad má pak takové chování do identitní roviny.

Umožnit sousedovi opisování není také ostatním tak nápadné jako napovídání, které představuje další podobu kooperace v první třídě. Přesto, že za napovídání je žák napomínán a trestán, setkáváme se s ním téměř neustále. Žáci se vlastně ani nesnaží napovídání skrývat. V tom je rozdíl mezi napovídáním a opisováním. Pravděpodobně pro žáky první třídy je zpočátku obtížné oddálit reakci v případě, když ví, nebo se domnívají že znají odpověď na otázku, a proto tak bez zábran napovídají. Potom však by napovídání bylo nezáměrnou kooperací. V naší

první třídě jsem také nezaregistrovala, že by žák, který napovídání spolužáků využívá, byl určitým způsobem potrestán. Učitelka na takovou situaci spíše nereagovala nebo pouze požádala vyvolaného žáka, aby se posadil a dával pozor. Je zde opět rozdíl v tom, že za opisování se tresty udělují, kdežto využívání nápovědy se více méně nehodnotí. Problematicnost spočívá v tom, že se jakoby za "těžší" prohřešek proti školním pravidlům považuje opisování a napovídání (žák v prvním případě neví a v druhém případě ví), kdežto dávání opisovat a využívání nápovědy (žák v prvním případě ví a v druhém případě neví) se považuje pravděpodobně za prohřešek "mírný". Pravidlo chování ve třídě, opakovaně vštěpované žákům -neopisovat a nenapovídat-, vystupuje zpočátku pro žáka jako pouhý poznatek, který nespojuje příliš s vlastním chováním, které by jím mělo být ovlivněno.

*Uč.: "Děti ví, že nemají opisovat a napovídat, ale stejně to pořád dělají."*

Kooperace i vzájemná empatie mezi žáky je zřetelná o přestávkách při volných aktivitách. Společné trávení času o přestávkách je příležitostí pro skupinové hry a příležitostí pro důvěrnější kontakt s druhým žákem.

*Při honičce Jiřina upadla, uhodila se a začala brečet. Honička skončila tím, že ostatní děvčata dostala nápad, že udělají z rukou sedačku. Jiřina si na ní sedla a ostatní děvčata ji odnášejí jako raněnou. Jiřina přestala brečet a směje se tomu.*

Pozoruhodné je, jak děti mezi sebou v první třídě o přestávkách navazují vzájemný kontakt. Signálem k navázání kontaktu je daleko častěji kopnutí, praštění nebo píchnutí druhého žáka než verbální signál. Zejména oblíbená aktivita o přestávkách - vzájemné honičky - takto vznikají a často končí rvačkou. Tyto aktivity vnímá vnější pozorovatel nejen z hlediska jejich frekvence, jsou prostě časté, ale jeho pozornost upoutává jejich surovost a neurvalost. Pro žáky, u kterých jsem pozorovala obtížnější navazování verbálního kontaktu s druhým, např. v důsledku slovní neobratnosti, může být kopnutí určitou náhražkou za nedostatek této dovednosti.

*Tonda např. nemluví, ale hned jedná. Strčí neočekávaně do Jardy, aniž by s ním měl spor nebo s ním předtím mluvil, a honička začíná. Ta za chvíli končí stejně rychle jako začala a teprve potom si spolu kluci o něčem povídají.*

Rvačka navíc umožňuje žákům porovnat své fyzické síly s ostatními a opakovaně dosahované výsledky v této aktivitě mají vliv na míru sebedůvěry žáků v této oblasti, což se promítá do utváření jejich psychofyzické a osobní identity. Avšak samotná rvačka jen výjimečně končí ublížením druhému žákovi. Vzájemný fyzický kontakt v podobě rvaček mezi žáky v první třídě je velmi nápadný a příčinou pravděpodobně není jen pouhá potřeba pohybové aktivity, která by jejich existenci mohla zcela vysvětlit. Kromě potřeby pohybové aktivity může být prostřednictvím honiček a rvaček např. uspokojována i potřeba kontaktu s lidmi. Ve vztahu k dospělým se pak ve škole projevuje silnou tendencí žáků být fyzicky blízko učiteli a ve vztahu k vrstevníkům tendencí k přímému fyzickému kontaktu.

*Jinou variantou projevu této potřeby, kromě honiček a rvaček, může být registrovaná snaha neustále se doslova válet po ostatních žácích, která se projevovala u Jiřiny.*

Žáci, kteří jsou spíše pozorovateli dění ve třídě než jeho iniciátory, takové chování svých spolužáků obdivují a fandí jim. Slávka se dokonce pokoušela jejich chování imitovat. Nedostatečnost její kompetence v různých oblastech školního života, způsobená podle slov učitelky primárně nepodnětností rodinného prostředí a teprve sekundárně dispoziční výbavou, způsobila, že tato dívka teprve ve škole začínala objevovat různé varianty projevu chování, které byly pro ostatní žáky naprosto samozřejmé, a začínala napodobovat chování ostatních i obsah jejich verbálních projevů.

1. *Žáci se o přestávce mezi sebou často honí, ale Slávka se do honiček sama nezapojuje a ostatní ji příliš nepostrádají. Slávka většinou o přestávce sedí a pozoruje. Během honičky se stalo, že Julka s Jiřinou začaly před tabulí poskakovat na místě a něčemu se smály. Za chvíli*



pokračovaly v honičce a tato poskakující vložka v rámci honičky se stala minulostí. Když honička skončila, děvčata se věnovala jiné zábavě. Slávka pomalu vstává, jde před tabuli a tam si nenápadně zkouší poskakovat. Potom se vrací do lavice.

2. Ke konci přestávky se několik děvčat shromáždilo u dveří, jedna vykoukla na chodbu a pak volá na celou třídu: "Úča už jde!" Většina žáků rychle utíká do lavic. Tuto situaci si dobře zapamatovala Slávka. Další přestávku se ji pokusila přesně napodobit, ale nedovedla správně časově odhadnout okamžik akce, aby byla účinná. Začala asi uprostřed přestávky. Vykoukla na chodbu a ne příliš hlasitě vykřikla: "Úča už jde!" a běžela na své místo. Málokdo tomu věnoval pozornost, (možná proto, že ji nikdo téměř neslyšel, nebo možná proto, že tento signál žákům časově nesouhlasil - měla být přece ještě přestávka). Učitelka navíc do třídy vůbec nepřišla. Viděla ji Slávka na chodbě nebo si jen zkoušela "scénku"?

3. Učitelka se vždy na začátku týdne žáků ptala, jak prožili víkend a co dělali. Slávka na začátku školního roku odpovídala v tom smyslu, že byla doma, že si hrála apod. Později, v listopadu a prosinci, se postupně z odpovědí ostatních žáků dovídala, co se vlastně všechno může během soboty a neděle dělat. Na podzim někteří žáci uváděli, že byli pouštět draka. Slávka stejnou aktivitu zahrнула rovněž do repertoáru svých odpovědí. Učitelka nám potom říkala, že nevěří tomu co Slávka odpovídá. Ví prý určitě, že Slávka nikam s rodiči nechodí a je většinou doma. Navíc se ukázalo, že Slávka své odpovědi stereotypně opakuje. Ještě v lednu např. tvrdila, že byla v neděli pouštět draka.

Žákům je často ve škole učitelem připomínáno a vysvětlováno pravidlo chování, které zakazuje "prát se s ostatními". Rvačky jsou považovány za nepřijatelné agresivní chování a už s ohledem na bezpečnost žáků je snaha o jejich eliminaci. Zkoumáme-li však situaci rvačky, zjistíme, že je rozdíl v účelu "opravdové rvačky", která je prostředkem řešení konfliktu mezi žáky, od "kočkování", které se mnohdy svou neurvalostí příliš neliší od rvaček, ale jehož smyslem není snaha silou vyřešit konflikt, jeho příčiny spíše spočívají v potřebě kontaktu s druhými a ve vybití energie, má smysl samo v sobě. Pro "kočkování" a honičky je také typické, že vznikají náhle a náhle zanikají. Žáci v "kočkování" nerozlišují vítěze nebo poraženého, v "kočkování" se totiž většinou nic neřeší. Velmi často je ukončení a smazání předchozího dění doprovázeno rituálním vzájemným objetím, které stvrzuje "jako" usmíření. "Kočkování" je spíše vzájemnou hrou, a nikoliv soutěžením kdo z koho. V konkrétních projevech je však z hlediska vnějšího pozorovatele ve své brutalitě téměř totožné s opravdovou rvačkou. K opravdovým agresivním rvačkám, v kterých např. dojde k ublížení druhému dítěti, dochází spíše sporadicky.

Během celého školního roku jsem zjistila pouze jeden případ, kdy došlo k poranění. I v tomto případě došlo k ublížení neúmyslně díky nekoordinovanosti pohybů dítěte, které se po tomto incidentu samo omluvilo postiženému a staralo se o jeho ošetření.

Výhrůžky a výkřiky dětí při honičkách a kočkování však u vnějšího pozorovatele nevyvolávají dojem nevinného hraní dětí.

"Já tě také jednou uškrtním!"

"Já tě zabiju!"

"Neplivej na mě!"

"Skunku, skunku!"

"Rozmáčknu tě, prdeláči!"

Jejich smyslem je v tomto případě vydráždit a vyprovokovat druhého k aktivitě a reakci.

Jiným typem volných přestávkových kontaktů mezi žáky jsou ty, jejichž projevy signalizují vzájemnou citovou rezonanci. Pro pozorovatele nevystupují tak zřetelně do popředí, jsou mnohdy nenápadné a mají jemné nuance. Projevy vzájemné náklonnosti velmi kontrastují s neurvalostí rvaček i "kočkování".

1. Klára a Šárka leží vedle sebe na koberci uprostřed třídy a Šárka hladí Kláru. Blanka se k nim přidává, hladí Kláře vlasy, pak si bere hřeben a češe ji. Vše probíhá v klidu a v uzavřené skupince tří děvčat.

2. Zjevná vzájemná náklonnost Jiřiny a Julky a jejich snaha o permanentní kontakt. Společně trávené přestávky nevyplňují pouze aktivity v podobě her a honiček, ale také si často spolu o přestávkách např. něco prohlížejí nebo o něčem povídají.

3. Vytvořila se rovněž větší dívčí skupinka, která často udává rytmus a obsah dění o přestávkách (Jiřina, Julka, Klára, Romana, Milena a občas se přidává Šárka). Typické pro tuto skupinku je, že její členky vymýšlejí a realizují o přestávkách mnohé aktivity, které pak strhávají k následování ostatní děti včetně kluků.

4. Vzájemná přitažlivost Leony a Tondy. O přestávce si např. společně čtou slabiky z nástěnky, Leona často iniciativně půjčuje Tondovi chybějící pomůcky apod. Když se Leona vracela při vyučování od tabule do lavice, pohládla Tonda prsty po hlavě atd. Podle sdělení učitelky, Leona a Tonda často spolu chodí ve dvojici, když někam třída jde. Tuto vzájemnou náklonnost je možno dokumentovat i událostí z ledna. Leona, která dosud nosila delší vlasy, přišla do školy ostříhána "na kluka". Tato změna se Tondovi zjevně nelíbila, protože mě žádal, abych Leoně já řekla, ačkoliv Leona stála vedle, že jí to vůbec nesluší. Na mou otázku, co se mu na tom nelíbí, odpověděl: "Je to ošklivé, protože má teď velké zuby."<sup>1</sup> Bylo to poprvé, kdy jsem byla svědkem toho, jak v první třídě kluk hodnotí vzhled dívky. Jaký může mít takové sdělení dopad na utváření psychofyzické identity? Nešlo o snahu Tondy vyprovokovat Leonu k přestávkové aktivitě, např. k honičce, jinost a "vážnost" této nové situace byla zřejmá. Leona mlčela a šla si sednout do lavice. Pravděpodobně pro žáky v první třídě veškeré události, které se vztahují k výměně prvních zubů, se bezprostředně dotýkají utváření jejich jáských pocitů.

5. Byla jsem rovněž ve třídě přítomna situaci, v které se projevil silný zájem děvčat o nového chlapce a jejich vzájemná rivalita při získávání jeho pozornosti. Chlapec byl pouze o rok starší. Děvčata se snažila upoutat pozornost Karla různým způsobem. Romana měla snahu prohlížet si s ním knížku, Jiřina měla tendenci se s ním prát a provokovala ho kopáním, Milena se snažila nejprve ukazovat mu notýsek, potom však přešla na hru na honěnou tím, že mu jednoduše podrazila nohy a Karel ji okamžitě začal honit a chtěl jí to oplatit. Stala se tím neúspěšnějším děvčetem v upoutávání jeho pozornosti, protože Karel se nadále věnoval pouze honičce s ní, i když ostatní měly snahu se k nim přidat. Milenu však vzápětí potrestaly hlasitým výsměšným pokřikem:

"Milena miluje Karla, Milena miluje Karla!" Skupina spolužaček si "hlídá", aby některá z nich nebyla příliš úspěšná v určitých aktivitách. Odvetná reakce ostatních dokládá, že již na počátku formování struktury skupiny má skupina vliv na regulaci chování jednotlivců. Milena si jde pomalu sednout. Tato událost rovněž dokládá, že již v první třídě existuje zájem o druhé pohlaví, který může být vyjádřen v různých podobách, např. poměrně neurvalým způsobem, a jestliže je ostatními spolužáky u někoho odhalen, je zveřejněn i konkretizován, což vede k zesměšnění takového žáka, má to za následek často i okamžitou změnu jeho chování. Náklonnost se tají, protože skupina takové projevy odmítá (pěkně holky s holkama a kluci s klukama).

Obdarovávání ostatních žáků je rovněž jedním ze způsobů, který umožňuje navázat vzájemný kontakt. V naší třídě se vyskytovaly situace, v kterých bylo běžné, že žák obdarovával ostatní (zmiňovali jsme se např. o narozeninách či svátku dítěte). Avšak stávalo se, že žák přinesl určité dárky pro některé z dětí ve třídě i mimo tyto výjimečné situace.

---

<sup>1</sup> Myšleno nikoliv jako "zuby" po špatném ostříhání, ale jako zuby skutečné.

*Např. Slávka přinesla po vánocích do školy cukroví a nabízela ho některým děvčatům. Jindy opět Slávka přinesla atraktivní svačinu a rozdávala ji nejbližším sousedkám v lavici. Leona zase přinesla všem žákům obrázky. Váhala s jejich rozděním a prohlížela si je i při vyučování než se k tomu odhodlala.*

Co tyto nečekané dary vyvolávají u ostatních? Zjevné je upoutání pozornosti k darovanému předmětu a k osobě, která dar dává. Dary ostatním žákům "mimo plán" nosili především ti žáci, kteří zaujímali spíše marginální postavení ve skupině. Snažili se tím připoutat pozornost ostatních a byl to jejich způsob boje o pozici ve skupině?

*Při hře na "mašinky" se např. děti za Leonu nezapojují. Kromě kontaktů s Tondou se her a honiček o přestávkách málo zúčastňuje.*

Dar je v tomto případě prostředkem, který na čas umožňuje takovému žákovi stát se středem pozornosti. Užítí daru pro tento účel má však krátkodobou účinnost a následující přestávku se jím málokdo již zabývá. Upoutání pozornosti je pochopitelně jen jedna z mnoha možných funkcí darování. Utváření avidity, dimenze osobnosti použité Le Sennem při vypracování typologie Jáství, má svůj počátek pravděpodobně také v tomto věkovém období, kdy dítě začíná odlišně prožívat a přesněji diferencovat mezi situacemi, kdy daruje, a situacemi, kdy je obdarováno. Zaměřenost některých žáků v marginálním postavení ve struktuře skupiny na darování se pravděpodobně v tomto věku více vztahuje k snaze zaujmout ve skupině vyšší sociální pozici než k jejich vyspělejší sociální citlivosti oproti ostatním spolužákům.

Žák však může dlouhodoběji pozornost ostatních získat jiným způsobem, než je dar. Např. tím, že přinese do třídy zajímavou věc, se kterou se dá hrát o přestávce.

*Milena přinesla do školy pátku a pingpongový míček. To vyvolalo okamžitý zájem ostatních. Všichni si chtějí zkusit hrát pingpong na lavici nebo pinkají míček ve třídě vzadu o zed'. Tato zábava vydrží některým i během dalších přestávek. Milena je hrdinkou dne.*

*Někdo z kluků přinesl do třídy knížku o divokých zvířatech. Všichni kluci si o přestávce v hloučku knihu s velkým zájmem prohlíželi. Byl to jeden z prvních momentů, kdy jsme viděli všechny kluky takhle dlouho pohromadě.*

Pozornost ostatních získá rovněž ten, kdo má nějaký vtipný nápad, který se dá napodobovat a ve třídě realizovat.

*Šárka dostala při výtvarné výchově nápad spočívající v tom, že začala k oku přikládat stočený pruh modelíny, který představoval kukátko, a říkala přitom "kuk". Ostatní žáci ji začali se smíchem okamžitě napodobovat.*

Žáci, kteří umí upoutávat pozornost ostatních spolužáků, současně získávají i ve skupině významnější pozici. Na druhé straně žáci, kteří se takto nedovedou prosazovat, svou pozici nemohou získat a jsou vytlačováni na okraj skupiny. Otázkou je, co kromě malých dovedností v sociální oblasti způsobuje, že jsou tito žáci ostatními přehlíženi nebo nevědomě odmítáni. Z poznámek o třech děvčatech, která měla ve třídě se začleněním do skupiny určité potíže, vyplynulo, že se na těchto jejich problémech podílel nedostatek zkušeností z běžného života a menší spontánnost projevů chování. Poznámky se týkaly zejména jejich verbálního projevu, který byl ostatním nesrozumitelný, ve kterém se projevovala absence poznatků běžná u dětí tohoto věku a potřebná ke správné odpovědi. Dále byla zjevná jejich desorientace v sociální oblasti, neschopnost rozlišovat situace a reagovat adekvátně v přiměřeném časovém horizontu na pokyny učitele a podněty vrstevníků. U Šáši byly také nápadné její spíše chlapecké zájmy (karate, které občas o přestávkách zkoušela na Vítkovi, a byla za to napomínána) a přání (k vánocům si přála elektrický vláček), což může signalizovat její problémy při identifikaci s ženskou rolí. Občas působila dojmem, jakoby nevěděla, zda je kluk nebo holka. K tomuto dojmu přispívalo i to, že chodila vždy ostříhána "na kluka", až teprve ke konci školního roku začala nosit častý holčičí účes prvních tříd - "culíky". V jejím případě i v případě Leony se začala vstupem do školy jejich psychofyzická identita jakoby teprve utvářet. Chování těchto

děvčat bylo spíše nenápadné, ale ostatním připadalo divné a někdy směšné, což u některých vedlo k menšímu vyhledávání kontaktů s nimi.

Již v první třídě je také patrné, jak k ústřední roli žáka, kterou všechny děti vstupem do školy automaticky získaly, některé z nich přibírají role další.

*Např. Vítek, který hodně kontaktuje děvčata a je u nich oblíben, začíná postupně plnit roli "třídního šaška a miláčka děvčat". Vítek se zdá s novou rolí spokojen a tato role zvyšuje jeho sociální prestiž ve třídě. Při honičkách ve třídě ho děvčata velmi často honí a pak "mydlí". Jindy se zase ozval pokřik dívek: "Klára miluje Vítku". Učitelka ho také chválila o přestávce za to, že si v Paláci kultury, kde třída byla na pořadu, v rámci kterého se děti učily tancovat, dokázal jako jediný ze třídy vybrat k tancování děvče. Ostatní děti tancovaly se stejným pohlavím. Učitelka Vítku napomíná: "Vítku, pracuj s klidem a nech ty svoje srandičky!"*

O tom, že má Vítek také v oblíbě i "srandičky" záludnější, svědčí tato situace:

*Vítek bere tajně sešit Šárce, zatímco ona něco hledá v tašce. Sešit jí strká do lavice a sleduje, co bude Šárka dělat. Ta neudělala nic, protože sešit nepostrádala.*

Mnoho děvčat ze třídy usilovalo o dlouhodobé plnění role, kterou bych nazvala "stálý pomocník učitelky", a nespokojovalo se s jejím krátkodobým plněním v době služby. Jejich až překotná snaha pomoci učiteli, např. při rozdávání sešitů a jiných pomůcek, je někdy doprovázena hádkami mezi děvčaty o tom, která z nich daný úkol plní nejlépe:

*Klára: "Dej mně ty sešity, já to umím rychleje!"*

*Romana: "Já mám teďko službu, to je moje!"*

*Jiřina: "Vy se tady hádáte a já to budu mít hned."*

Začleňování dítěte do vrstevnické skupiny je na počátku školní docházky náročné a nové i proto, že u dětí může přetrvávat egocentrická orientace ve vývoji jejich Já a teprve vstup do této vrstevnické skupiny způsobuje a ovlivňuje její změnu.

## HODNOTA DÍTĚTE JAKO ŽÁKA

Podle teorie psychosociálního vývoje E.H. Eriksona se dítě vstupem do školy ocitá ve zcela nové situaci, kterou nazývá produktivní (Erikson, 1950). Pro tuto situaci je podle Eriksona charakteristické, že se v ní dítě učí získávat uznání tím, že plní úkoly a vyrábí věci. Znamená to, že si v těchto situacích jednak osvojuje základy technologií a to ve skupině vrstevníků, což mu umožňuje porovnávat své výsledky činností s výsledky ostatních dětí, a jednak se v nich vyvíjí pocit sounáležitosti se skupinou.

Při svém pobytu v první třídě jsem mohla zaznamenat některé projevy žáků, které slouží k upoutání pozornosti ostatních a k získání pocitu výlučnosti ve skupině (k vyčlenění žáka ze skupiny), a situace, v kterých žák používá sice stejné projevy chování, ale v jiném kontextu, a které žákovi umožňují potvrdit a ověřit jeho hodnotu jako žáka. Tehdy, když sebeprosazující projevy žáka se objevují zřetelně v kontextu úkolových situací, je jejich smyslem získat zpětnou vazbu od učitele, resp. ujistit se o své hodnotě jako žáka. Sebeprosazující projevy, které se u dítěte vyskytují vně úkolových situací, zejména při volných aktivitách např. o přestávkách, považují spíše za egocentrické projevy osobnosti dítěte. Dětský egocentrismus bývá obecně považován za charakteristický znak dětské mentality, ale někteří autoři považují tento rys právě u šestiletých dětí za nedostatečně prokázaný (Příhoda, 1977) nebo upozorňují, že právě v tomto věkovém období dochází k útlumu jeho projevů (Piaget - podle Příhoda, 1977).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Egocentrismus zde chápeme jako zaměřenost jednání a myšlení na sebe samého (sebestředná orientace), kdy Já není schopno zaujmout pozici druhého.

Takovými situacemi, které umožňují posílit vědomí hodnoty dítěte jako žáka, jsou např. situace různých soutěží. Žáci soutěží pro vítězství a současně jim soutěžení umožňuje poznat a zjistit, kdo je např.: nejrychlejší ve třídě v ..., nejlepší ve třídě v ..., umí ..., dovede ..., atp. Orientují se tím ve svých schopnostech, dovednostech a jejich kvalitách a samotné vítězství uspokojuje i jejich egocentrickou orientaci, protože vítězný žák se stává na krátký okamžik středem pozornosti ostatních, stává se "slavným".

*Slávka, která byla považována učitelkou i psychologkou za dítě školsky nezralé, se v situacích soutěží projevuje jinak než ostatní. Neprojevuje žádné spontánní nadšení z faktu, že se bude soutěžit, a přistupuje k této situaci lhostejně. Někdy přímo účast v soutěži odmítala s tím, že nerada soutěží.*

Tendence dítěte k opakovanému potvrzování své hodnoty jako žáka, zejména v prvních měsících školního roku, se projevuje i tím, že zpočátku jakoby obtížně rozlišovalo situace soutěžení od ostatních, jakoby celé vyučování a pobyt ve škole byl jednou velkou soutěží. Avšak o pravé soutěži mluvíme jen tehdy, když učitelka zformuluje pravidla a na její pokyn se soutěž při vyučování realizuje, ať už se jedná o individuální soutěžení, nebo soutěž družstev. Individuální soutěžení se ale také přenáší při vyučování do úkolů, které nejsou učitelem vůbec inzerovány jako soutěž. Vzniká tím jiné soutěžení, které nazývám spontánní. Je velmi časté zejména v prvním pololetí první třídy, kdy se používá k hodnocení výkonů žáků kritéria rychlosti. S tím, jak se postupně rozšiřuje rejstřík kritérií pro hodnocení, kdy už např. pro získání jedničky nestačí být pouze první, ale uplatňují se kritéria správnosti, čistoty provedení atd., mizí i projevy spontánního soutěžení. Přetrvávají u těch žáků, kteří svou školní práci stále podřizují pouze rychlosti, aniž by ji ovlivňovala kritéria další, která se při hodnocení už uplatňují. Být první za každou cenu a ve všem je pak určující pro jejich chování při školní práci.

*Spontánní soutěžení vznikalo ve třídě často při psaní a doplňování výsledků příkladů nebo doplňování písmen slov. Učitelka tyto úkoly zadávala při vyučování jako samostatnou práci a vůbec takové úkoly neprezentovala žákům jako soutěž. Ta však přesto spontánně vznikala. Žáci se snažili být mezi prvními a své prvenství demonstrovali např. i tím, že honem utíkali ke stolku a dávali učitelce sešity s vypracovaným úkolem. Učitelka tento způsob plnění úkolů, který je orientovaný na rychlost, postupně korigovala a opakovaně zdůrazňovala další kritéria, která vstoupila do hodnocení.*

*Uč.: "Dneska se snažíš, když chceš ale jedničku, tak musíš pracovat pečlivě!"*

*Uč.: "Komu se to podaří napsat bez škrtání, má u mne bonbón!"*

*Uč.: "Kdo to bude mít všechno správně, dostane jedničku dvakrát podtrženou, ostatní dostanou razítka!"*

*Uč.: "Jiřino, já tě roztrhnu jak hada! Hlavně že jsi první, ale máš to všechno špatně!"*

Žáci se v první třídě rovněž učí regulovat a oddalovat své reakce. Osvojují si např. pravidlo, které upravuje vzájemnou komunikaci žáka s učitelem a podle kterého se má žák přihlásit, když chce něco říci. Spontánní vykřikování se postupně přestává tolerovat. Význam pravidla v sociální rovině je regulovat komunikaci při vyučování. Tento jeho smysl, který si žáci osvojují nejdříve, vede k postupné eliminaci vykřikování při vyučování a k navození řádu do komunikace mezi žákem a učitelem. Zvládnutí tohoto pravidla je důležitým krokem v osvojování role žáka a posiluje především jeho sociální identitu. Děletrvajícím nerespektováním a nepochopením sociálního významu tohoto školního pravidla lze, podle mého názoru, považovat za projev egocentrismu dítěte, které jedná spontánně, reaguje okamžitě a nebere v úvahu ostatní.

Vykřikování odpovědí v úkolových situacích dávám do souvislosti s počáteční silnou tendencí žáků být první, kdy pro hodnocení výkonů a aktivit je pro ně nejdůležitější rychlost.

Pravidlo "hlásit se" však není jen pravidlem pro navazování verbálního kontaktu s učitelem. Žáci se mají také naučit, aby se hlásili při vyučování tehdy, když znají odpověď na položenou otázku, nebo když daný úkol "umí". Hlášení se tak pro učitele stává často první informací o tom, zda žáci probírané látky rozumí, a stává se tak i korektivem jeho činnosti. Pro žáky je to jedna z možností jak demonstrovat i prezentovat před třídou své znalosti. Demonstrace a možnost sebezprezentace je významná pro zvyšování hodnoty dítěte jako žáka. Překotné hlášení a snaha o vyvolání, se kterým se v prvních třídách setkáváme, svědčí o tom, že se žáci opakovaně domáhají potvrzení své hodnoty žáka. To však samozřejmě neznamená, že se hlásí jen ti žáci, kteří znají odpověď nebo se domnívají, že ji znají. Často jsme mohli pozorovat opak.

*Stávalo se to např. při hodinách matematiky, kdy se žáci měli hlásit, až když vypočítali příklady, které učitelka uváděla. Současně měli ukázat kartičku s výsledkem. Mnozí žáci však ukazovali kartičky podle toho, jakou kartičku viděli u spolužáků, kteří reagovali jako první. Pokud někdo z prvních hlásících se žáků udělal chybu, stejnou chybu často dělala řada dalších.*

I "předstíraná" demonstrace znalosti školní látky a vykonávání školní práce slouží žákům k potvrzení si své hodnoty a vysvětlovat výše uvedený jev pouze nápodobou ostatních je pravděpodobně neúplné. Les rukou může samozřejmě poskytovat ochranu pro ty žáky, kteří neví, ale přesto se hlásí. Hlášení umožňuje žákům potvrdit si svou hodnotu jako žáka zejména v úkolových situacích, když ho používají jako signál o své připravenosti k prezentování znalostí. U těch žáků, u kterých hlášení je zejména projevem nápodoby chování ostatních nebo kteří ho častěji užívají a chápou pouze jako regulativu pro verbální chování, nemá hlášení pravděpodobně bezprostřední vztah k zvyšování si hodnoty dětí jako žáků.

Velmi zajímavá situace nastává, když jsou žáci vyzváni, aby zhodnotili výkony nebo výtvary ostatních dětí ve třídě. Tato výzva učitele vyvolává mezi žáky velký zájem o tuto roli hodnotitele, která je jim na chvíli propůjčena. Změna sociální totožnosti může být mimo jiné pro žáka lákavá také proto, že mu umožňuje vyjádřit se k výkonům ostatních, získat na okamžik nad nimi "převahu". Taková situace stimuluje u žáků spíše chování, které jakoby intuitivně vycházelo z předpokladu, že se tím naopak zvyšuje pro něho šance, aby jeho výkon byl učitelem vyzdvižen a pochválen. Prakticky se to projevuje tím, že žák první třídy v roli hodnotitele výkonů ostatních je velmi "kritický."

*1. Žáci se střídají a píší na tabuli určité slovo. Jednotlivci pak mohou posoudit, zda jsou slova správně napsaná. Ti shledávají ve všech slovech "chyby" - od sklonu písmen přes jejich velikost, nedostatečné smyčky, až po chybně tečky nad i. Učitelka musela žáky korigovat a naopak konstatovala, že všichni napsali slova správně i hezky (tečka byla jen slabá), a zdůrazňovala, že psát na tabuli jde hůře než do sešitů, protože na tabuli nejsou linky.*

*2. Učitelka na tabuli napsala několikrát jako vzor číslo 7. Další žáci zkoušejí napsat sedmičku vedle. Učitelka potom vyvolala Jardu, který sedmičku na tabuli nepsal, a dala mu červenou křidu. Jeho úkolem bylo, aby sedmičky opravil, pokud si myslí, že je na nich něco špatně. JarDA červeně opravil všechny sedmičky včetně těch vzorových, které napsala učitelka. Proti přísnému posuzování svých výkonů nikdo z žáků neprotestoval ani verbálně, ani svým chováním nedával najevo nesouhlas. V okamžiku, kdy byl do role hodnotitele jmenován Lojzík, se opakuje totéž. I šestky učitelky nejsou podle Lojzika bezchybné. Zdá se také, že žákovi v první třídě především záleží na tom, jak jeho výkony hodnotí učitel, a propůjčení role hodnotitele jinému žákovi má pro něho menší význam.*

*3. Při hodinách výtvarné výchovy, kdy se v závěru hodiny žáci mohli často vyjadřovat a hodnotit výkresy ostatních, bylo učitelkou opakovaně zdůrazňováno, že se výkresy hodnotí podle toho, jak jsou hezké, a každý žák mohl vybrat ten výkres, který se mu nejvíce líbí. V těchto situacích, kdy při hodnocení ustupuje nebo se neuplatňuje kritérium správnosti, se*

*kritičnost žáků k výkresům ostatních neprojevovala a převládalo pozitivní hodnocení práce ostatních.*

Rovněž situace, v kterých učitel žádá žáky o pomoc, napomáhají k fixaci pocitu hodnoty dítěte jako žáka. Je to např. příležitostné rozdávání sešitů při vyučování. O tuto činnost je zejména mezi děvčaty velký zájem, ale tímto úkolem byla v průběhu roku pověřována opakovaně jen skupinka žáků. Stali se v této činnosti "privilegovanými". Tím, že je žák do některé činnosti opakovaně obsazován, může získat nejen pocit výlučnosti, ale i častější "ujištění" o své hodnotě jako žáka, než ten žák, který tyto činnosti vykonává pouze v době služby.

*Šárka velmi pomalu rozdává sešity. Nemá službu na rozdávání sešitů, ale přesto ji o tuto práci učitelka požádala. Na ironickou poznámku učitelky, aby rozdávání urychlila, Šárka nereaguje a rozvážně pokračuje dál. Její přístup k plnění tohoto příležitostného úkolu, kterým byla výjimečně pověřena, může mimo jiné znamenat, že Šárka prodlužuje chvíli, kdy je na ni upřena pozornost a kdy pokračování výuky závisí na její činnosti.*

*Také jsem byla svědkem situace, kdy dvojice, která byla pověřena příležitostným rozdáváním, měla mezi sebou spor, protože údajně jedna dívka druhé "kradla" sešity, aby jich měla více na rozdávání.*

Výše uvedené situace a projevy žáků se vyskytují většinou při vyučování a vztahují se současně k osvojování role žáka. Ve škole je však řada situací, které jsou vzdálené vyučování a plnění různých úkolů, pro jejich výskyt jsou charakteristické zejména přestávky a volné aktivity žáků. V nich se rovněž vyskytují sebesprosazující projevy žáků, kdy snahou je vyčlenit se ze skupiny ostatních nikoliv výkonem, ale upozornit na sebe a upoutat pozornost ostatních jiným způsobem. Takové projevy, které nejsou bezprostředně vyvolány při vyučování úkolovými situacemi, považujeme za výraz přetrvávajícího egocentrického zaměření osobnosti dítěte. V první části statě jsem se o některých takových projevech již zmiňovala v souvislosti se získáváním sociální prestiže a pozice dítěte ve skupině. V této části statě se zmíním o některých těchto projevech nikoliv z hlediska jejich sociálního významu pro začleňování žáka do skupiny, ale z hlediska opakované tendence žáka vyčleňovat se ze skupiny.

I když jsem označila jev chlubení spíše za jev se sociálním významem související s bojem o získání sociální pozice žáka ve skupině, otázkou zůstává, co ještě dále chlubení přináší a umožňuje žákovi. Samotným aktem chlubení se totiž žák dostává do centra pozornosti ostatních a to je situace, která dětem tohoto věku většinou vyhovuje. Chlubení podle mého názoru přináší žákům uspokojení z toho, že prezentují svoji domnělou výlučnost bez korekce poznání, že ve škole již tuto výlučnost ztrácejí. Bezelstně "popírají" objektivní školní situaci, která neumožňuje trvale dominovat jen jednomu žákovi. Akcentace sebe a předmětů patřících dítěti je zejména v prvních měsících školní docházky značná.

*Nejčastěji se žáci na začátku první třídě chlubí předmětem, který vlastní, nebo dovedností. K předmětům, kterými se žáci chlubili nám nebo spolužákům, patřily např. tričko, mašle, různé hračky, knížka, obrázky z náboženství, taška, razítko přinesené z domova, kinder vajíčko atd. Zejména novost předmětů se stává důvodem k chlubení a vyžadování pozornosti. Rovněž nová kompetence, kterou dítě získalo většinou tím, že se něčemu naučilo mimo školu, vede k chlubení a k jejímu přímému demonstrování:*

*"Podívejte se, už umím provaz!"; "Naučila jsem se včera hvězdu!"; "Já už dělám kotrmelec rovně, podívejte se!"; "Já už píšu perem!"*

Zvláštní místo zaujímá chlubení se určitou zvláštností, od odřeného prstu, přes významné události v mimoškolním životě (rozvod, narození bratříčka nebo sestřičky), k vypadlému zubu a rovnátkům. Samotný fakt, že dítěti vypadávají první zuby a touto skutečností se chlubí, opět naznačuje, že je to v životě dítěte významná událost, která má vztah k formování jeho

psychofyzické identity, protože ho jakoby definitivně posouvá mezi školáky i z hlediska jeho fyzického vývoje a zvyšuje tím i jeho sebevědomí.

Na konci první třídy je možné registrovat posun v obsahu chlubení. Osvojování role žáka se promítá i do chlubení, které se obsahově soustřeďuje na školu a dění ve škole. Žáci se např. chlubí známkami v notýsku, výkresy, školními pracemi nebo knihami.

K častému výskytu chlubení nebo upozorňování žáka na sebe v jakékoliv formě dochází dále v situacích, kdy žák ztratil vědomí kontinuity dění ve třídě. To, že žák nezná a nerozumí souvislostem školního dění nebo neprožil s ostatními určité události a situace (výlet, společné sáňkování, návštěva divadla nebo kina atp.) v důsledku své nepřítomnosti z důvodu nemoci, ho odkazuje do role "nezasvěceného" a handicapuje jeho interakce ve skupině. Reakcí může být právě zvýšená snaha takového žáka upoutávat na sebe pozornost a tím "zvrátit" nepříznivou pozici a "vyrovnat se" s ní. U žáků déle nepřítomných ve škole se po jejich návratu objevuje častější vyrušování a "zlobení", nepozornost a neklidnost, vykřikování a úniky do náhradních činností v průběhu vyučování. To nutí učitele k častějšímu individuálnímu přístupu k žákovi při vyučování a k jeho systematictějšímu sledování. Žák se tak může jednak rychleji ve škole adaptovat a jednak je i mimo jiné uspokojován jeho egocentrismus, který v této situaci může být náhradou za jeho "nezasvěcenost".



## ZÁVĚR

V empirických datech, které jsem měla k dispozici, jsem se snažila hledat střety a průsečíky mezi obvyklou vývojovou linií žáků, školními socializačními faktory a vznikajícími identitními posuny, které se objevily u žáků sledované třídy v prvním roce školní docházky. Snaha po identifikaci událostí, situací a determinant změn, často opakovaně se projevujících a vyskytujících v různých variantách v této první třídě, vedla spíše k extenzivnímu přístupu zpracování dat a celé statě, ale zdaleka se nepřibližuje reálné složitosti, pestrosti a bohatosti života žáků ve škole.

Vstupem do školy je žák konfrontován s novými požadavky a pravidly pro své chování, je nucen se adaptovat na nový rytmus života a orientovat se v neznámém prostoru školy i třídy. Vstupem do školy žák zejména přichází do nového sociálního prostředí, v kterém se setkává s novou autoritou - učitelkou, jejíž požadavky se učí respektovat. Dochází dále ke střetu stávající orientace ve vývoji Já žáků se sociálními situacemi, které neumožňují stejným způsobem uspokojovat egocentrické potřeby.

V průběhu celé první třídy se žáci především permanentně ocitají v úkolových situacích, v kterých jsou jejich výkony nebo chování různými formami hodnoceny. To, že docházelo k vývoji hodnocení od globálního k individuálnímu, vytvářelo podmínku pro sebereflexi a vznik sebehodnocení žáků. K sebeuvědomování docházelo současně vlivem vzájemného sociálního srovnávání žáků ve vrstevnické skupině. Učitel byl žákovi nejdůležitějším průvodcem a zasvěcovatelem v nové etapě jeho života a stával se pro žáka představitelem a zprostředkovatelem poznání nových morálních zásad, které upravují mezilidské interakce a odpovídají jeho nové životní pozici, ve které se žák ocitl. Na jedné straně ovlivňoval formování a vznik pocitu příslušnosti žáka k dané školní skupině a na straně druhé mu otevíral prostor pro samostatnou volbu "členství" ve skupině.

Opakovaně se vyskytující situace nebo sledy událostí ve škole stále "posouvají" vývoj žáka směrem k alocentrismu a na konci první třídy se začínají objevovat nové prvky chování žáků svědčící o identitních změnách. U některých žáků se např. objevuje aktivní spoluúčast na životě třídy (oproti konformitě nebo nápodoby chování ostatních). Hlavní role školáka se diferencuje a to vytvořilo možnosti nejen pro vstupování do nových rolí, ale i pro vědomé vystoupení z těchto rolí. To, že žák měl opakovaně příležitost krátkodobě např. "změnit svoji sociální totožnost", mu umožňovalo stavět se do pozic druhého, pomáhat druhým a poznávat druhé, se současným poznáváním svých silných a slabých stránek, se promítalo do změn v osobní a sociální složce identity dětí. Získaný status žáka a role školáka přinášející dítěti vyšší sociální prestiž se postupně zhodnocovala o poznání vlastní hodnoty jako žáka.

## LITERATURA:

- Baumeister, R. F.: How the Self Became a Problem: A Psychological Review of Historical Research. *Journal of personality and social Psychology*. 1987. 52.1. s.163-176.
- Bromley, D. B.: *Psychológia ľudského starnutia*. Smena, Bratislava 1974.
- Erikson, E. H.: *Childhood and Society*. Norton, New York 1950.
- Helus, Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1982.
- McAdams, D. P.: The Development of a Narrative Identity. In: Buss, D.M.-Cantor, N: *Personality Psychology, Recent Trends and Emerging Directions*. SpringerVerlag, New York 1989, p. 160-174.
- Miller, D.R.: The study of social relationships: Situation, identity, and social interaction. In: Koch, S. (Ed.): *Psychology: A study of a science*. McGraw-Hill, New York 1963.
- Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1970.
- Příhoda, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I, vývoj člověka do patnácti let*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1977.
- Štech, S.: Teorie "duševního života" Henri Wallona. *Československá psychologie*. 1995, 39, 5, s.385-399.
- Švancara, J. a kol.: *Diagnostika psychického vývoje*. Avicenum, Praha 1980.
- Vygotskij, L.S.: *Voobrazení i tvorčestvo v detskom vozrastě*. Prosvěščenije, Moskva 1967.