

Dvořák, Dominik; Vyhnálek, Jan; Starý, Karel

**Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: longitudoální studie rizikového žáka**

*Studia paedagogica*. 2016, vol. 21, iss. 3, pp. [9]-39

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-2>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/135916>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# TRANZICE A TRANSFER VE VZDĚLÁVACÍ DRÁZE: LONGITUDINÁLNÍ STUDIE RIZIKOVÉHO ŽÁKA

## TRANSITIONS AND TRANSFERS IN EDUCATIONAL PATH AT CZECH SCHOOLS: A LONGITUDINAL STUDY OF AN AT-RISK PUPIL

DOMINIK DVOŘÁK, JAN VYHNÁLEK, KAREL STARÝ

### Abstrakt

*Česká základní škola spojuje v jedné organizaci primární a nižší sekundární vzdělávání. V důsledku toho mohou být podceňena rizika přechodu (tranzice) mezi stupni základního vzdělání. Cílem tohoto výzkumu je prostřednictvím kauzistiky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami upozornit na některé problémy tranzice a naše zjištění porovnat s poznatky pocházejícími z jinak organizovaných vzdělávacích systémů. Souvisejícím tématem, které chceme otevřít, jsou přestupy (transfery) žáků mezi školami.*

*Longitudinální kvalitativní studie sleduje žáka ze středostavovské rodiny, který trpí tikovou poruchou a specifickými poruchami učení, v průběhu jeho přechodu do nižší sekundární školy, při přestupu do další školy a konečně po vstupu na střední školu. Hlavním zdrojem dat byly rozhovory s žákem a jeho matkou opakovaně prováděné v průběhu šesti let. Doplňkovým zdrojem informací je školní dokumentace a zprávy z vyšetření v poradenských a zdravotnických zařízeních.*

*Přes některé příznivé okolnosti vedl přechod na druhý stupeň ke konfliktu rodiny a školy, provázenému i zhoršením zdravotního stavu žáka. Rodina se rozhodla pro přestup do jiné školy, která deklarovala větší míru inkluzivnosti. Vyšší míra tolerance vůči projevům poruch v nové škole se však v delším časovém odstupu zdá být zaplacená nižší náročností výuky a horšími sociálními vztahy ve třídě. V důsledku odlišné organizace českého školství v popisovaném případě vrstevnické vztahy nehrály důležitou roli při tranzici, ale sociální problémy se projevily při transferu do jiné školy. Celkově se potvrdily zahraniční poznatky o rizikovitosti tranzice pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*

### Klíčová slova

*přechod mezi stupni vzdělávání, přestup, meziškolní mobilita, rizikový žák, speciální vzdělávací potřeby, Česká republika*

### Abstract

*Since Czech primary and lower secondary schools comprise both primary and secondary levels, the dangers involved in pupil transition from one level to another can be overlooked. The aim of this paper is to draw attention to some of these dangers via a case study of a special needs pupil and to compare our findings with those describing differently organized systems of education. The paper also opens a discussion on the topic of pupil transfer between individual schools.*

*This paper is based on a qualitative longitudinal study describing how a middle-class pupil affected by ADD and a tic disorder transitions first from a primary to a lower secondary level, then transfers to another school, and finally transitions to an upper secondary level. The main source of our data are interviews with the pupil and his mother that were repeatedly conducted over a six-year period. The paper also relies on additional sources of information in the form of school, advisory, and medical documentation.*

*Despite some favorable conditions that accompanied the first transition, it resulted in a conflict between the pupil and the new level and the pupil's worsened health. As a result, the family decided to transfer the pupil to a different school which claimed higher levels of inclusion. Yet a higher degree of tolerance towards the pupil's special needs came at the cost of a less-demanding education and worse relationships in the classroom. The paper shows that unlike in other educational systems, peer relationships did not play a significant role in the pupil's transition; this was not a case of social problems influencing the transfer. Ultimately, the paper confirms the conclusion of research from other countries that shows that school transitions are potentially risky for pupils with special educational needs.*

### Keywords

*primary-secondary transition, transfer, school mobility, at-risk pupil, special educational needs, Czech Republic*

V zahraničí se již zhruba čtvrt století věnuje značná pozornost přechodu žáků z primární do (nižší) sekundární školy jako potenciálnímu rizikovému faktoru z hlediska vzdělávacích výsledků, postojů ke škole, další vzdělávací dráhy i celkové pohody žáků. V poslední době jsou také studována specifika přechodu znevýhodněných a rizikových skupin žáků, kam patří i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Zahraniční poznatky jsou ovšem jen v omezené míře přenositelné do českého prostředí, mj. vzhledem k rozdílné organizaci školního vzdělávání, a tedy i kontextu, v němž přechod probíhá.

Cílem našeho výzkumu proto bylo prostřednictvím kvalitativní longitudinální studie podrobněji z perspektivy žáka a jeho matky popsat průběh přechodu mezi stupni u žáka Dana (ve výpovědích matky označovaného též jako Daniel) se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v plně organizované základní škole. V průběhu výzkumu došlo k další změně v Danově vzdělávací dráze, když z iniciativy rodiny přestoupil do jiné školy. Tento přestup byl kauzálně svázán s předchozí tranzicí, proto jsme jeho popis zařadili do studie. Výsledná kazuistika by mohla v našem prostředí přispět k oživení tématu přechodů a přestupů mezi školami i podpory (rizikových) žáků v jejich průběhu.

## Východiska

Pro komplexní jev postupu z nižšího stupně vzdělávání na vyšší užíváme české označení *přechod* jako analogii antropologického termínu *passage* a v anglosaské pedagogické literatuře preferované *tranzice* (srov. Walterová & Greger, 2011, s. 55–56). Pokud výslovně neuvedeme jinak, přechodem (tranzicí) rozumíme v tomto článku systémový přechod z 5. do 6. ročníku základní školy. Vývoj našeho případu nás vedl také k zájmu o události, kdy jedinec mění svou třídu či školu v netypický moment. Tento non-normativní případ, kdy žák „uvnitř“ určitého stupně vzdělávání (nebo dokonce v průběhu školního roku) mění školu, budeme v souladu s terminologií v zahraniční literatuře označovat jako *transfer*, česky *přestup* (*Školský zákon*, 2004, § 49, odst. 1). Užívá se i termín *meziškolní mobilita* – buď v širším pojetí zahrnujícím přechody i přestupy (popř. převedení) žáků, anebo v užším pojetí, kdy jde pouze o transfery mimo systémově určené body.

### *Tranzice*

Vzdělávací dráha konkrétního žáka obsahuje určité normativní a celé věkové kohortě společné přechody (tranzice) – vstup do mateřské a primární školy, pro část populace přechod do jiné školy po 5. ročníku (týká se těch, kdo zahájili docházku ve škole neúplně organizované nebo jsou přijati na víceleté gymnázium), přechod do vyšší sekundární školy (Hoskovcová & Krejčová, 2016).<sup>1</sup> Tyto přechody jsou většinou vynucené strukturou vzdělávací soustavy, přesto jsou považovány za rizikový moment z hlediska školní úspěšnosti i psychosociální pohody žáka. Systémově se dané přechody často kryjí s vývojovými (růstovými) přechody. Přechod do sekundární školy odpovídá nástupu dospívání, a proto se mezi problémy vyvolanými vývojovým a systémovým přechodem dříve nerozlišovalo a soustavná pozornost se tranzici věnuje až od devadesátých let minulého století (Anderson et al., 2000; Galton, 2000).

V Česku je přechod mezi primární a nižší sekundární školou ukryt „uvnitř“ jednotné instituce a značná část žáků zůstává i v jedné organizaci, byť i tam může docházet ke značným turbulencím – např. přechody do osmiletých gymnázií dopadají jak na odcházející, tak i na zůstávající žáky, když vedou k velkým změnám ve složení tříd či k jejich slučování (Krejčová, 2011; Straková & Greger, 2013). Většina zahraniční literatury (přehledové studie např. Tilleczeck, 2007; Topping, 2011) reflektuje situaci, kdy tranzice do sekundární

---

<sup>1</sup> Za specifický případ lze považovat i přechod ze školy do praxe (Test et al., 2009).

školy je zároveň přechodem do nové samostatné organizace, do jiné budovy nacházející se často v jiné lokalitě, a v neposlední řadě do velmi věkově i sociálně heterogenního prostředí.<sup>2</sup> Našim podmínkám jsou blíže skandinávské práce o tranzici, např. v Norsku část dětí přechází do sekundární školy v rámci tzv. kombinovaných škol (Bru et al., 2010; Kvalsund, 2000) a ve Finsku v administrativně jednotných základních školách (Pietarinen, 2000).

Topping (2011) si povšiml, že výzkum tranzice vycházející z pohledu učitelů se více zaměřuje na návaznost kurikula nebo prospěch, popř. vzdělávací výsledky, zatímco žáci vnímají citlivěji sociální a emoční aspekty přestupu. Obdobně Jindal-Snape a Miller (2008) upozorňují, že různí aktéři mohou přikládat různý význam různým stresorům: dospělí věnují pozornost dopadu závažných změn, zatímco dětmi mohou být více vnímány drobné, ale často se opakující konflikty s učiteli a kamarády. V českém prostředí konfrontovali očekávání různých aktérů ve škole v období vstupu na druhý stupeň Štech a Viktorová (1994), východiskem jim byl právě pohled dospělých (učitelů a rodičů). Perspektivu učitelů a ředitelů sledovali i Černý (2011) a Holubová (2011). Starý a Kubalová (2011) popsali prožitek tranzice z perspektivy běžných žáků, data byla získána transverzálně a retrospektivně. K individuálním zvláštnostem při tranzici přihlížejí poradenští psychologové (Krejčová, 2011).

Žákovská očekávání spojená s přestupem jsou směsí optimismu a obav. Jak jsme řekli, v mnoha zahraničních vzdělávacích systémech tranzice obligatorně znamená nástup do jiné, obvykle větší školy. Absolvent primární školy, který si v posledním roce zvykl na to, že patřil mezi nejstarší žáky ve škole a více či déle se znal se všemi spolužáky ve třídě, se náhle ocitá jako nejmladší mezi stovkami dospívajících, v nově sestavené třídě s mnoha neznámými dětmi. To se děje ve věku, kdy nabývají vrstevnické vztahy mimořádnou důležitost (Krejčová, 2011). V Česku k této změně v mnoha případech nedochází (a neochota opustit známé spolužáky může být i důležitým motivem setrvání ve stejné základní škole, viz Starý & Kubalová, 2011), proto lze čekat, že v českém prostředí budou hrát i v subjektivním prožívání relativně významnější roli akademické a organizační problémy, které u jedinců s poruchami pozornosti, jako je náš případ, budou dále zvýrazněny. Sociální problémy naproti tomu budou klíčové při přestupu do jiné školy (viz následující podkapitola).

<sup>2</sup> Typickým případem jsou anglosaské *secondary schools*, ve Spojeném království např. část populace dokonce v tomto věku stále nastupuje do tradičních internátních (*boarding*) škol, viz též literární Bradavice.

Řada žáků se s většinou tranzitorních obtíží po nějaké době vypořádá a část z nich pak funguje lépe než v primární škole, avšak pro určité skupiny žáků může být přechod do sekundární školy zlomem v jejich vzdělávací dráze, kdy se zvýrazní dosavadní problémy (Štech & Viktorová, 1994, s. 98) a začne jejich odcizování škole (Anderson et al., 2000; Hloušková, 2014). Spolu s žáky s problémovým chováním nebo pocházejícími z etnických menšin patří při tranzici k rizikovým skupinám žáci se SVP (Forlin, 2013; Hannah & Topping, 2013; Hughes, Banks, & Terras, 2013), takže jedinci, „kteří byli dobře začleněni do primární školy, často bývají po několika týdnech v sekundární škole přeraženi [do speciální školy] nebo znovu přestupují do jiné školy“ (MacBeath et al., 2006, s. 61). K tomu došlo i v našem případě.

#### *Transfer a meziškolní mobilita*

Vnitrostátní<sup>3</sup> migrace žáků provázená v mnoha případech přestupem mezi školami není zanedbatelným jevem<sup>4</sup> a se strategickými přestupy programově počítají dokonce některé varianty vzdělávacích politik (volba školy, kvazi-trh ve vzdělávání). Přesto náš pedagogický výzkum ani školní praxe přestupům žáků zatím příliš pozornosti nevěnují. K výjimkám patří analýza vzdělávacích drah Romů, která sleduje i srovnávací skupinu neromských žáků (Gabal Analysis and Consulting, 2009) a v níž autoři mluví o *fluktuaci*. Také ve výzkumu Štecha a Viktorové (1994, s. 74, 98 aj.) se objevily případy přestupů mezi školami časově blízké hranici mezi prvním a druhým stupněm.

Zahraněční literatura se tématem transferů, označovaných obvykle pojmem *meziškolní mobilita* (MM, *school mobility*) nebo *žákovská mobilita* (*pupil mobility*), zabývá již od první poloviny dvacátého století. Větší pozornosti se rozsahem i dopadem významnému jevu dostává od sedmdesátých let; od devadesátých let jsou výzkumy stále přesnější, díky většímu rozlišování typů přestupů, převaze kvantitativních longitudinálních výzkumů (Mehana & Reynolds, 2004) a propracovanějším statistickým přístupům (Gasper, DeLuca, & Estacion, 2012). Ve výzkumech převažuje zkoumání vztahu mezi přestupy žáků a jejich školními výsledky, v menší míře se sledují dopady na sociální začlenění žáka, další aspekty jeho vývoje a dopad na školu jako takovou.

<sup>3</sup> Pomíjíme vzdělávání dětí cizinců, popř. uprchlíků, kde bude situace nepochybně v jistých ohledech specifická v důsledku jazykových a kulturních rozdílů. Na druhou stranu poznatky o transferu českých žáků mohou být přínosné i pro migrující cizince, kteří přicházejí do ČR nebo dále přestupují mezi školami.

<sup>4</sup> V roce 2011 byla vnitrostátní migrační aktivita nejvyšší právě u dětí, z každého tisíce dětí 0–14 let se jich 34 přestěhovalo do jiné obce (Český statistický úřad, 2012, s. 10).

Přestupy žáků jsou (v USA a Spojeném království, odkud pochází naprostá většina výzkumů) poměrně častým jevem, kterému škola, nastavená spíše jako instituce předpokládající, že složení žáků bude po celý vzdělávací cyklus neměnné (Lash & Kirkpatrick, 1994), nevěnuje odpovídající pozornost (Kerbow, 1996). Dopad přestupů na začlenění a výsledky jak mobilních, tak stabilních žáků i celých škol je nezanedbatelný (National Research Council, 2010; Reynolds, Chen, & Herbers, 2009; Rumberger et al., 1999). Málo výzkumů se zabývá důvody a samotným procesem přestupu. Je to dáno především převahou kvantitativních korelačních výzkumů, které i přes longitudinální design, často velký rozsah vzorku, kontrolu vysokého počtu intervenujících proměnných a stále sofistikovanější statistické modely nemohou postihnout transfery v jejich detailu. Vědecká komunita si tento nedostatek stále více uvědomuje a vyzývá ke kvalitativnímu výzkumu MM (Gasper et al., 2012). Cenné jsou proto mezi kvantitativními studiemi ty výzkumy, které zpracovávají data z rozhovorů, detailních dotazníků nebo vycházejí z jiných forem poznání případů MM, a mohou tak samotný jev více přiblížit (Demie, Lewis, & Taplin, 2005; Kerbow, 1996; Lash & Kirkpatrick, 1994; Rumberger et al., 1999). Přestože velká část přestupů souvisí se stěhováním rodiny, překvapivě vysoké procento přestupů souvisí se školou samou (Lee & Burkam, 1992; Mantzicopoulos & Knutson, 2000; Rumberger, 2003; Rumberger et al., 1999; Zamora & Moforte, 2013) a je spojeno s nastavením školy, která mobilitu přímo nebo nepřímo podporuje, nebo je formou úniku žáků z nepříznivého prostředí (reaktivní mobilita), včetně útěku před šikanou (Carson, Esbensen, & Taylor, 2013; Gasper et al., 2012), v menší míře hledáním kvalitnějšího vzdělávání (strategická mobilita – Rumberger et al., 1999).

Transfer ovlivňuje sociální začlenění žáka v mnohem větší míře než tranzice, zejména v období adolescence. Nově příchozí žáci se často nezačleňují do skupiny stabilních žáků a mají tendenci vytvářet menší oddělené skupinky (South & Haynie, 2004), vybírají si za přátele spolužáky sociálně špatně začleněné nebo zůstávají sociálně izolovaní (Dupere et al., 2015). Nižší sociální kapitál mobilních žáků negativně ovlivňuje jejich školní výsledky (Ream, 2005). V dopadu přestupu na celkovou pohodu žáka a jeho vzdělávací výsledky je od vlivu samotného přestupu (efekt nového žáka, *new-to-school effect*) obtížné odlišit další faktory, spojené s typem rodiny žáků, kteří častěji mění školu (Pribesh & Downey, 1999). Zatím jen málo studií se cíleně zabývá spojením MM se specifickými vzdělávacími potřebami, které mohou souviset s psychiatrickými poruchami (DeVylder et al., 2015; Singh et al., 2014), syndromem CAN (Eckenrode et al., 1995), umístěním v pěstounské péči (Pears et al., 2015; Sullivan, Jones, & Mathiesen, 2010) nebo sociálním vyloučením rodiny (Fantuzzo et al., 2012).

### *Výzkumný problém*

Cílem práce je z perspektivy žáka se zdravotním postižením a jeho rodiče popsat přechod do české sekundární školy a doplnit tak domácí spíš na makroúroveň zaměřené, popř. transverzální studie (Dvořák et al., 2010; Walterová et al., 2011), které nepřihlížely k individuálním charakteristikám žáků nebo sledovaly spíše rozdílné strategie facilitace přechodu v různých školách (Starý & Kubalová, 2011). Dále je popsán přestup (transfer) téhož žáka do jiné školy hlavního vzdělávacího proudu, neboť v české literatuře fenoménu přestupů a mimoškolní mobility nebyla v poslední době věnována pozornost.

### **Metodologie**

Výzkumnou strategií vhodnou pro studium vnímání a zvládání změn a kontinuity sociálního světa v čase je longitudinální kvalitativní výzkum (QL – Holland, 2011; Neale, 2012; Neale, Henwood, & Holland, 2012). I v českém prostředí je tento přístup využíván (Pražská skupina školní etnografie, 2005) včetně studia počátku druhého stupně (Štech & Viktorová, 1994). V našem výzkumu využíváme schopnost QL popsat nejen vnímání změny, ale současně – v důsledku ontogeneze i učení jedince – změnu vnímání. Sledujeme tedy nejen vnímání událostí ve školní dráze z perspektivy aktérů, ale opakovaným dotazováním „na totéž“ také změnu interpretace a hodnocení téže události v čase.

Náš výzkum je zaměřen na žáka Dana s vícerym zdravotním znevýhodněním a postižením, který ve školním roce 2009–2010 navštěvoval 5. ročník městské základní školy. Čekala ho tranzice: buď na víceleté gymnázium, nebo na druhý stupeň stejné školy. Případ je zvolen jako extrémní (Sedláček, 2007; Yin, 2014), neboť jsme předpokládali, že specifické vzdělávací potřeby žáka mohou zvýraznit obecnější problémy přechodu, které mohou v menší míře prožívat i jiní žáci. Při volbě případu jsme rovněž zohlednili dostupnost, neboť matka žáka i žák sám jevíli zájem o účast ve výzkumu.

Výsledná podoba studie se však liší od našeho původního záměru a očekávání. Do určité míry je to důsledkem náhody či „šťístka“, na jehož roli podle Alvessona a Gabriela (2013) pozapomínáme a které výzkumníkům může přihrát nové téma. Při publikování se obvykle zakrývá skutečnost, že jsme zdokumentovali cosi, na co jsme narazili víceméně náhodou a co nebylo v našich výzkumných otázkách. Studie se tak nedržela pevného plánu a nakonec pokrývá (i) jiné téma, než jsme původně plánovali. Taková flexibilita či oportunistus jsou charakteristické pro studie „v reálném čase“ (Vardaman, Amis, & Gondo, 2010), kdy předem není jasné, jak se sledovaný případ vyvine.



Tabulka 1

*Průběh případu a provedené rozhovory*

Termín	Událost	Rozhovor
2010, prázdniny	přechod z 5. do 6. ročníku (První škola)	D2010A – Dan M2010A – matka O2010A – starší bratr
2010, září, první týden školy	první týden běžné výuky v 6. ročníku	D2010B – Dan M2010B – matka
2010, září, třetí týden školy	návrat z adaptačního kurzu na počátku 6. ročníku	M2010C – matka
2011, březen	přestup na Druhou školu v pololetí 6. ročníku	M2011 – matka
2014, leden	9. ročník Druhé školy	D2014 – Dan M2014 – matka
2016, duben	2. ročník střední školy	D2016 – Dan M2016 – matka

Základním zdrojem dat jsou opakované rozhovory s Danem a jeho matkou<sup>5</sup> (tabulka 1). Případové studie a další formáty empirického výzkumu v sociálních vědách často sledují přítomné události, avšak problém stojící v jádru studie může být nahlížen retrospektivně. V našem případě se však jedná o prospektivní studii, kde byla data sbírána alespoň v některých případech krátce po událostech. To má výhodu, že není potřeba spoléhat se na paměť (kromě přirozeného zapomínání mohou být nepříjemné události „přepisovány“, vytěsňeny), respondenti nemají potřebu zpětně přizpůsobovat své výpovědi tomu, jak situace dopadla (Švaříček, 2010). I u výzkumníků je při průběžné analýze nižší riziko, že interpretace budou uvádět do souladu se známým vývojem případu. Otevřenost situace ponechává prostor pro více různých interpretací a hustý teoretický popis. V rozhovorech jsme se přesto vraceli i k událostem již dříve zdokumentovaným, abychom sledovali změny jejich hodnocení ze strany respondentů a abychom doplňovali a ověřovali naše interpretace, jak je typické pro kvalitativní zkoumání. Výzkumný proces tak byl kumulativní (Neale, Henwood, & Holland, 2012).

<sup>5</sup> Otec na počátku do výzkumu nebyl zahrnut, protože se z pracovních i osobních důvodů do řešení Danových problémů se školou nezapojoval. Situace se v průběhu doby změnila, otec se např. během docházky do Druhé školy začal účastnit psychotherapeutických sezení u psychoanalyticky orientované psychiatričky.

Na druhou stranu být účasten událostí zároveň výzkumníka zbavuje výhody odstupu, při sběru dat nelze tak snadno rozlišit, co bude pro další vývoj případu důležité. Longitudinální výzkum v reálném čase je víc intruzivní, vyžaduje opakovaný vstup do zkoumaného systému, a přináší etické problémy. V našem případě se projevil latentní konflikt mezi vztahem, který se nutně během výzkumu vytváří s respondenty, a postupně vznikajícími interpretacemi, jež nebyly vždy pro rodinu příznivé. Někdy jsme tak například nenašli odvahu konfrontovat respondenty s rozpory v jejich výpovědích z různých časových okamžiků. Praktické obtíže vznikají například díky tomu, že dlouhodobý výzkum je obtížné realizovat v rámci běžných grantových projektů (Vardaman et al., 2010).

Zejména na počátku výzkumu dostává v naší zprávě velký prostor pohled matky. Přestože poradenská vyšetření v té době uvádějí u Dana nadprůměrnou verbální inteligenci a vyjadřovací schopnosti a domníváme se, že výzkumníci navázali s žákem dobrý vztah, byla jeho vyjádření často velmi kusá. Mohou se na tom podílet jak vývojově podmíněná omezení typická pro práci s dětským respondentem, tak specifika dané rodinné situace s velmi angažovanou matkou. (Rozhovory jsme vedli vždy odděleně s matkou i syny.) Ve vyšším věku se Dan už k některým starším událostem nechtěl nebo nedokázal vrátit, v 9. ročníku uvádí: *Upřímně řečeno, já už ani nevím, proč jsem odešel [z První školy]* (D2014).

Druhým zdrojem dat byly dokumenty poskytnuté rodinou (zprávy z psychiatrických, psychologických a speciálněpedagogických vyšetření, vysvědčení, testové výsledky, sešity). Data představujeme jako poměrně lineární naraci s obsáhlými citacemi aktérů, která umožňuje ukázat vzájemnou propojenost chování, přesvědčení a identity. V analýze se mimo manifestní obsah sdělení snažíme být citliví k jazyku a metaforám, popř. řečnickým figurám (Švaříček, 2010), které respondenti používají.

Slabinou našeho přístupu je absence pohledu dalších aktérů, zejména školy. Jedním z hlavních důvodů byla obava, že by náš vstup do školního prostředí ovlivnil průběh studovaných procesů a mohl by komplikovat vztahy mezi aktéry v již tak vyhrocených situacích. Snažili jsme se proto zvýšit věrohodnost naší studie triangulací výzkumníků, kdy jsme v rámci autorského týmu konfrontovali své poznatky a interpretace situace. Přesto je celou studii nutné považovat především za zprávu o vnímání přechodu a přestupu matkou a (v rostoucí míře) i žákem. Zájem o žakovskou perspektivu odpovídá současnému trendu sociálních věd obecně (Štech, 2016) a zaplňuje mezeru v dosavadním českém výzkumu tranzice.

## Příběh

Dan je mladším ze dvou sourozenců, v době začátku výzkumu jeho starší bratr Ondřej navštěvoval 8. ročník stejné První školy. Danův otec je voják z povolání, matka pracuje v galerii. V zaměstnání jsou oceňováni pro inteligenci a tvořivý přístup. Oba vystudovali vysokou školu při zaměstnání až po narození obou chlapců, což pro rodinu znamenalo značnou zátěž. Rozhodnutím záhy založit rodinu a mít děti si značně zkomplikovali profesní dráhu. To přináší riziko kompenzačního uspokojování potřeb rodičů prostřednictvím synů.

V rodině matky se ve vyšší míře vyskytovaly poruchy pozornosti a chování i specifické poruchy školních dovedností. Matka také jako Dan od dětství trpí astmatem. Starší z obou sourozenců, Ondřej, je dlouhodobě dispenzován na pracovišti dětské psychiatrie s projevy hyperaktivity a dyslexie. Přestože zdědil po rodičích intelektuální zájmy, jeho neklid, nesoustředěnost i nekonformnost přinášely zejména na druhém stupni stále konflikty s učiteli a zhoršení Ondřejových známek. Otec voják je určitým protipólem matky umělkyně, práce na směny s delšími pobyty mimo domov spolu s jistou rezervovaností vůči vehementní angažovanosti manželky vede k tomu, že se v našem příběhu přímo neobjevuje. S Danem má však velmi dobrý vztah.

U Dana byl ve 3. ročníku v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) diagnostikován nadprůměrný intelekt (jak ve verbální, tak názorové složce) a mírné dyslektické zatížení. Při přezkoumání (z iniciativy rodiny) v druhém pololetí 5. ročníku byl potvrzen nadprůměrný intelektový vývoj a přetrvávající mírné dyslektické a dysortografické obtíže (vynechávání písmen a znamének, občasná záměna písmen), dysgrafické písmo na základě poruchy vizuomotorické koordinace. Specifické poruchy učení nebyly v takovém rozsahu, aby opravňovaly k integraci ve smyslu § 16 školského zákona. Závěrem jsou paušální doporučení vyplývající ze zjištěných obtíží: *prodloužený výklad / procvičování, rozlišování chyb specifických a pravopisných, kontrola pochopení zadání úkolu, preferování ústního projevu, tolerance klasifikace, zohlednění horší kvality písma, v ČJ jako specifické metody práce doplňování gramatických jevů místo diktátů, psaní znamének současně s písmenem, poskytnutí delšího časového limitu pro psaní, v matematice kontrolu pochopení zadání a instrukce* (zpráva z PPP 2010).

Tiková porucha se u Dana projevuje v závislosti na míře stresu více či méně výrazným mrkáním, pokašláváním a škytáním. Psycholog, který Dana kvůli tikům v druhém pololetí 4. ročníku vyšetřoval, ho charakterizuje jako křehkého, citlivého a vnímavého. V kontaktu a komunikaci se Dan vyznačuje ochotou ke spolupráci, komunikativností, vstřícností až snaživostí, známkami perfekcionismu. Snaží se vyhovět, upřednostňuje potřeby druhých před vlastními. Na emoční zátěž reaguje regresí a známkami zvýšené úzkosti. Celkově se projevuje pomalým tempem, které je důsledkem

preciznosti a důkladnosti. Dan se vědomě a cíleně zapojuje do kolektivu spolužáků, se kterými sdílí jejich zájmy, jazyk i projevy subkultury. Vůči spolužákům jako skupině je ale zároveň kritický a má určitý nadhled (zpráva z vyšetření). Obdobně se jevil i nám.

#### *První škola*

První škola, kde Dan absolvoval první stupeň, je střední až větší (cca 450 žáků), nyní se třemi paralelními třídami na prvním a dvěma paralelními třídami na druhém stupni v rezidenční vilové čtvrti blízko centra velkého města. Po absolvování 5. ročníku část žáků odchází na osmiletá gymnázia. Dopravní dostupnost není úplně komfortní, další škola je vzdálena více než kilometr. Většina žáků do školy dochází ze spádové oblasti, socioekonomický status obyvatel je většinou poměrně vysoký, což přináší pověst výběrové školy. Tomu se však škola brání a prezentuje se jako škola otevřená pro všechny. V roce 2012/2013 vykazovala 30 integrovaných dětí, z toho 20 se specifickými poruchami učení. Škola pravidelně nechává testovat své žáky agenturou SCIO, celkové výsledky zveřejňuje na webových stránkách. Péče o nadané žáky probíhá formou individuálních učebních plánů a mimořádně nadaným jedincům je umožněno v některých předmětech navštěvovat hodiny ve vyšším ročníku. Vedení školy je stabilizované, v době počátku výzkumu ředitelka vedla školu již 13 let. Škola se dlouhodobě zaměřuje na osobnostní výchovu a cizí jazyky (na prvním stupni nabízí výuku některých předmětů v angličtině). Při přechodu na druhý stupeň pořádá týdenní zážitkový kurz a v rozvrhu je jedna hodina týdně vyčleněna pro práci třídního učitele. Školní poradenské pracoviště tvoří dva výchovní poradci, metodik prevence a školní psycholog.

#### *Očekávání spojená s tranzicí*

Dan se před nástupem do 6. ročníku spontánně těšil na *starý kamarády*, z předmětů *asi na matiku (sice z ní nemám moc dobrý známky, ale baví mě to)*, na *sportovky a na těláke*, obavy zato budila *nenáviděná čeština (D2010A)*. Strach měl i ze střídání učeben, protože dosud to zažil jen při angličtině a na tělocviku, až do 5. ročníku měli na všechny předměty s výjimkou angličtiny jednoho učitele. Příprava na přechod vypadala tak, že jim třídní učitelka *tak trošku říkala, jaký to bude, že se s tím [učitelé na druhém stupni] tolik nepáraj* (D2010A). Matka by od školy očekávala, že se příprava v 5. ročníku bude týkat zkoušek na víceleté gymnázium, to se ovšem podle ní vůbec nedělo *naprosto záměrně, protože základky nemají zájem, aby děti udělaly přijímačky* (M2010A).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Dan se ucházel o přijetí do osmiletého gymnázia, ale neuspěl.

Před začátkem 6. ročníku matka vyjadřuje obavy na základě zkušenosti se starším synem s podobnou poruchou: *Daniel je hodně chytrý kluk, ale má své specifické problémy a s tím balíčkem problémů bude třeba seznámit všechny ty nové učitele, takže mě čeká takový obíhací kolečko okolo kantorů [...], protože v tuhle chvíli neexistuje nějaký efektivní systém, abych to řekla třeba školnímu psychologovi a on by s tím seznámil všechny učitele. A tím pádem jsem připravená na to, že budu vnímána jako lebece úzkostná a obtěžující matka, [protože] kantorů to nevnímají dobře, a mají tendenci dokazovat, no on nemá jen to specifické postižení, ale on se tomu nevěnuje, protože zapomíná. Nejsou schopni pochopit, že rozptýlená pozornost je jasným průvodním znakem těch poruch. Cílem matky je dosáhnout toho, aby dítě nebylo postibováno výsledně známkou za rozptýlenější pozornost (M2010A).<sup>7</sup>*

#### *První úspěchy a problémy*

Po prvním týdnu ve škole si Dan užívá nového, tranzicí získaného statusu (*Je fajn, že už se cejtím jako větší*). Nevýhodou nové situace je velký počet učitelů a jejich někdy protichůdné pokyny a rady (*jeden je přísnější, druhý je hodnější a brozně se to mele*). Při stěhování ze třídy do třídy někdy dostaneme poznámky, protože ve třídě už je učitel a říká: „Všem poznámku, nejste připraveni na hodinu“ (D2010B).

To potvrzuje obavy matky: *Chápu, že učitelé si potřebují vytvořit disciplínu na začátku školního roku, ale jestliže má Daniel dyslexii, tak těch poznámek se nám asi vyrobí během roku dost. Dan má během prvních tří dnů již dvě poznámky, a přitom za každé tři poznámky je další stupeň kázeňského postihu. Dan je hodně úzkostný z toho, jak je všechno jiný, takže zatím mu připravím učení já sama do tašky. [...] Je mi jasný, že to nepůjde dlouho, ale abysme zmírnili jakýkoli nával úzkosti, tak to teď děláme takhle* (M2010B). Tento exekutivní styl pomoci může reálně odpovídat situaci dítěte, ale je spojený s rizikem vzniku či posilování závislosti (Hoskocová & Krejčová, 2016).

Ještě v září proběhl výjezdový adaptační kurz. Dan se z něj vrátil s tím, že ředitelka (která se účastní pravidelně) *je hodná*. Sžil se s třídní učitelkou, s výchovnou poradkyní pro 2. stupeň a se školní psychologkou. Matka soudila, že Dan se teď ve škole *může cítit lépe – má tam čtyři učitele, se kterými osobně docela pobyl* (M2010C). Dan rekapituloval doma kurz určitými šablonovitými výroky (*přijí se dozvěděl hodně sám o sobě a svém fungování v kolektivu – M2010C*).

<sup>7</sup> Matka si je vědoma, že učitelé nemají rádi aktivní rodiče, kteří mají tendenci ovlivňovat jejich jednání. Současně se potvrzuje mimořádná pozice známek v komunikaci rodina–škola: pro učitele jsou nástrojem ovládnutí/odměňování rodičů. Zároveň učitelé známky bagatelizují a vytvářejí v komunikaci překážky tomu, aby rodič mohl známky ovlivňovat (Šedřová, 2009; Štech & Viktorová, 1994).

V matce adaptační pobyt vzbudil naději, že žáci jsou během tranzice školou systémově podpořeni a že tento přístup bude trvat i nadále, neboť další podobné pobyty škola organizuje i ve vyšších ročnících (v 6. a 7. ročníku dokonce dva ročně).

### *Kříže a transfer*

Naděje na úspěšný přechod se však z pohledu matky nenaplnily. V běžném školním provozu po návratu z kurzu narůstala nedorozumění mezi žákem, rodinou (matkou) a učiteli. Matka neúspěšně bojovala o přijetí své definice dítěte/situace školou (Štech & Viktorová, 1994), snažila se *vykomunikovat, aby byly tolerované jeho specifické potřeby, aby za nepřinesený úkol nebyla natvrdo pěťka*. Danova úzkost rostla, *pořád něco neměl v pořádku a učitelé pořád vysvětlovali, že je třeba děti vést k zodpovědnosti* (M2011). Příznivě nakloněná třídní učitelka zřejmě nedokázala problém vyřešit – vzhledem k tomu, že vyučuje výtvarnou výchovu a je poměrně mladá, zdá se, že má relativně nižší status ve sboru. Hlavní slovo měli vyučující naukových předmětů (čeština, matematika) – *a to je základ, to je každý den* (M2011).

Kříže vyvrcholila v prosinci, kdy Dan byl měsíc nemocný, zhoršilo se mu astma, ale rozvinuly se i deprese. Podle matky mu to po návratu *škola spočítala* – [Daniel] *nevěděl, co všechno se bude známkovat, známkovaly se sešity* (M2011). Dan při dopisování sešitů (pravděpodobně čistě z nepozornosti) okopíroval vše včetně slohového cvičení svého spolužáka, a to bylo označeno za podvod. Dan pod vlivem léků ve škole usínal a matkářka na něj křičela, *at' za ní maminka přijde, když [ráda tak často] chodí do školy* (M2011).<sup>8</sup> Matka se poměrně rychle rozhodla *vykašlat na starou školu a investovat energii do hledání nové školy* (M2011). V pololetí 6. ročníku tak Dan přestoupil na Druhou školu, kde se zdály být vytvořeny systémové podmínky pro větší respekt k individuálním potřebám žáků.

### *Druhá škola*

Druhá škola působí v historickém centru velkého města. Okolí školy tvoří hotely, restaurace, památky a úřady, kterými jsou poněkud vytěšňovány byty. Dopravní dostupnost je velmi dobrá a v blízkém okolí jsou nejméně tři další základní školy. Oproti První škole, kam převážně docházeli žáci z okolní vilové čtvrti, se sociální původ žáků jeví více heterogenní. Velikostí se

<sup>8</sup> Zjevně probíhá mocenský boj mezi rodičem a školou (Viktorová, 2011), ve kterém dílčí epizody slouží jako příležitost pro jednu či druhou stranu k vymezování vlastní autority.

podobá První škole (cca 400 žáků). Nadaní žáci prvního stupně jsou v některých předmětech vyučováni v oddělených skupinách pod vedením specializovaného pedagoga. Ve vedení školy došlo rok před Danovým nástupem ke změně, když odešla do důchodu ředitelka, která školu dlouhodobě budovala a vtiskla jí současnou podobu. Novou ředitelkou je její bývalá zástupkyně, takže je předpoklad kontinuity koncepce. Škola se v konkurenčním prostředí prezentuje jako prostředí zaměřené rovněž na žáky se specifickými potřebami v učení (školní speciální pedagog, dle možnosti asistenti pedagoga) a věnuje zvýšenou pozornost komunikaci a spolupráci s rodiči.

Matka oceňovala, že *úkoly nemají ze dne na den, mají na to delší limit. Když ho Dan nepřinese, může ho přinést do dalšího dne. [...] Dozor tam je, ale je prováděný jiným způsobem, do kterého se Dan víc vejde. Občas přinese poznámku za zlobení, ale akceptuje to.* [V První škole] *se trápil, když poznámky padaly furt, nepochopitelně. I v nové škole ovšem docházelo ke kolizím v akademických předmětech – ačkoli má všechny papíry na dyslexii, tak ho paní učitelka nechala psát diktát, tak jsem ji prosila, aby mohl dělat doplňovačky.* Důležité se jeví, že *škola je zvyklá, že se rodiče ozývají, člověk se necítí jako potíživista, když se ozve* (M2011). Rozpoznáme narativní schéma srovnání „špatných odborníků“, na něž narazil Dan v První škole, a „dobrých odborníků“ v Druhé škole (Blažek & Olmrová, 1985).

Z prvních výpovědí matky se zdálo, že se Dan dobře zařadil i mezi vrstevníky, i když nová sociální skupina byla odlišná kvalitativně i kvantitativně – 30 žáků oproti 18 žákům v 6. ročníku První školy. Do 5. ročníku bylo v Danově třídě 25 žáků. Matka to zpočátku vnímala pozitivně, v důsledku většího počtu žáků *jsou podstatně samostatnější, takže Dan mi poskočil* (M2011). Později se ovšem matčino hodnocení zcela mění a počet dětí ve třídě Druhé školy je *nejzásadnější* problém prohloubený tím, že *s třídou nepracovali, když tam byly nějaké problémy* (M2014). Longitudinální výzkum zde zachycuje změnu ve vnímání této situace v různých obdobích, která může mít více interpretací. Oba pohledy se nemusí vylučovat – když se třídou ve škole *nepracují* (M2014), opravdu žákům nezbyvá nic než se naučit problémy řešit *samostatně* (M2011). Možná se i Druhá škola dostává do role „špatných odborníků“ a dochází k přepisování vzpomínek v negativním smyslu, nebo bylo prvotní vnímání ovlivněno haló efektem.

Šlo také o žáky s jiným rodinným zázemím, a postupně se ukázalo, že výuku dost komplikuje, když *plno dětí má složitý rodinný situace, [žáci] mají opravdu naloženo* (M2014), takže v 9. ročníku Dan třídu hodnotil už jako *lidí, kteří na všechno kašlou, školou proplouvaj* (D2014). Zřejmě se negativně projevil mj. odliv žáků na víceletá gymnázia, který je v městském prostředí Druhé školy výrazný. Avšak také skutečnost, že jen některé školy v systému – jako právě Druhá – si získaly status více inkluzivních, více otevřených k potřebám žáků se SVP, mohla vést k problému disproporcionálního zastoupení (Giangreco, Doyle, & Suter, 2014). V takových „běžných“, ale inkluzivních školách

a třídách se pak soustředí více žáků se SVP, než odpovídá jejich průměrnému výskytu v žákovské populaci, což zpětně vlastně popírá princip inkluze.<sup>9</sup> Ve Druhé škole navíc uplatňují diferenciaci (viz výše), což uvedený problém nejspíš dál posiluje (Causton & Theoharis, 2013).

#### *Další krize*

Zpočátku matka byla spokojená s pojetím výuky, *třeba v zeměpisu vedou děti k porozumění, a teprve pak na tu kostru větší konkrétní encyklopedická fakta* (M2011). Přesto se právě zeměpis stal polem jedné z dalších krizí, v matčině vyjádření *bitev*. Na konci 6. ročníku se mírně zlepšuje prospěch a z vysvědčení mizí trojka z obávané češtiny, ale objevuje se trojka právě ze zeměpisu. Podle matky *se začaly zase drobnobledně probírat geografické poměry Čech do pojmenování každý vrásy a propadliny, tak mi to přišlo jako zbytečné úsilí. Navíc v tom nebylo jako možný zažít úspěch. Všechno se to naučit nešlo, a když se Daniel nenaučil všechno, nosil trojky* (M2014).

Matka podstatně změnila své hodnocení Druhé školy: *Šli jsme tam, protože se ta škola všude prezentuje, jako že integruje děti se specifickými poruchami. Ukázalo se, že to v podstatě není pravda a že každá úleva typu, aby dysgrafik nepsal diktát, byla teprve výsledkem dlouhých bojů a střetů* (M2014). Avšak Danovy názory se postupně emancipují a stávají se ve srovnání s matkou méně vyhrocené, korigují ji. Například přístup češtinářky vysvětluje Dan tím, že mají ve třídě dva chlapce se závažnějším postižením, o nichž soudí, že jsou *lehce retardovaný, jeden je epileptik, druhý je otloukánek ve třídě, a těm důsledně [sic!] dává kratší diktáty. Tyhle upřednostňuje, protože jsou na tom fakt špatně s tou dysgrafií a dyslexií. Mně třeba, ačkoli máma za ní párkrát byla [...], jestli mi bude dávat doplňovačky nebo kratší diktáty, tak většinou to dělá, ale občas se stane, že píšu celý diktát, nebo nemám doplňovačku, ale to samozřejmě nevádí, to je banalita* (D2014). Podobně matčinu kritiku výuky přírodopisu v devítce (nám se jeví podle dostupných zjištění oprávněná) Dan relativizuje poukazem na vliv neukázněného a nemotivovaného prostředí třídy. Za povšimnutí stojí, že dospívající Dan jako by ani ze strany školy, ani ze strany rodiny/matky nedostával prostor pro to, aby o podmínkách svého vzdělávání (hodnocení) sám vyjednával či se podílel na jejich stanovení.

Když vládne pocit, že hlasu žáka není nasloucháno, že pokusy rodiny o komunikaci obtěžují školu nebo ohrožují obraz dítěte v očích učitelů, stává se alternativou odchod (Matland, 1995). Matka uvažovala o další změně školy, což však Dan tentokrát již odmítl, *nebude se znovu učit fungovat v jiný škole*

<sup>9</sup> Obdobný případ popsali Dvořák et al. (2015) jako výchozí situaci jejich Malé školy.



(M2014). Zdá se, že v tom hrály roli pracně vybudované vztahy ke kamarádům, ale i ke kamarádkám či přímo láska ke konkrétní dívce ve třídě. Stejně tak ovšem Dan nechtěl znovu zjišťovat požadavky jednotlivých učitelů, *odladovat, jaký mají nároky a tak* (M2014). Matka se proto zaměřila na *cílenou podporu Daniela*, protože pochopila, *že drubej stupeň je opravdu problém českého školství, děti tam zbejvaj, jak se to přebírá furt gymnázií, nedá se to řešit jinak než co nejspolehlivější podporou od rodičů* (M2014).

### *Střední škola – happy end?*

Na konci 9. ročníku byl Dan přijat na Střední školu, kam už docházel jeho bratr Ondřej. Jde o malou školu (120 žáků ve čtyřech ročnících), která se výrazně inspiruje alternativní pedagogikou. V rámci omezené dostupnosti dat umožňujících porovnání českých škol se jeví výsledky jejích žáků (státní maturita, SCIO) celostátně jako vynikající, přes alternativní ladění je tedy zřejmá náročnost v akademické oblasti. Škola je velmi časově náročná a to hodnotí shodně Dan i matka jako základní problém, takže Dan bývá často fyzicky vyčerpaný, nemá čas na sport (který byl a je pro Danovo sebepojetí důležitý). Ovšem požadavky školy jsou tentokrát vnímány jako smysluplné a učitelé v hodnocení na vysvědčení zdůrazňují Danovo nasazení při plnění úkolů. Částečně to souvisí také s identitou, kterou si Dan buduje – již od přijímacího pohovoru zdůrazňoval, že se liší od svého bratra Ondřeje tím, že *není mistrem improvizace, a v prvním ročníku si cíleně dal záležet, aby bylo jasné, že pracuje i doma a je při věci* (M2016). Danovi přitom asi lépe vyhovuje systém práce v rozsáhlejších projektech, který Střední škola uplatňuje, než rychlé střídání předmětů a vyučujících.

Dan oceňoval na nové škole zásadní změnu sociálních vztahů: zatímco v Druhé škole šikana a výsměch *byly ve třídě na denním pořádku* (D2016), zejména v prvním ročníku Střední školy se všichni snažili vycházet si vstříc. Ve druhém ročníku se trochu projevilo, že dřívější soulad byl poněkud nepřírozený, a konfliktů přibývalo. Přesto jsou Dan i jeho matka se školou nadále velice spokojeni, i když se Danův prospěch v základních předmětech spíše zhoršil (přibýlo trojek).

## **Analýza a diskuse**

Ve shodě s dosavadním výzkumem (Tilleczek, 2007; Topping, 2011) můžeme vymezit tři okruhy anticipovaných nebo aktuálních problémů souvisejících s mobilitou: sociální, organizační a akademické (kurikulární).

### *Sociální aspekty*

Jak jsme zdůraznili, v Česku při tranzici mnoho žáků zůstává uvnitř relativně stabilní sociální skupiny – své třídy.<sup>10</sup> To byl i Danův případ. Na konci páteho ročníku odešlo několik spolužáků na víceletá gymnázia, ale nedošlo ke sloučení s paralelní třídou stejného ročníku ani k příchodu žáků z jiných škol, a počet žáků ve třídě tak klesl z 25 na 18.<sup>11</sup> Stabilita vrstevnických vztahů pro Dana hrála v anticipaci přechodu důležitou roli. Obecně ji lze konceptualizovat jako sociální kapitál (Weller, 2007) či sociální oporu, i když podle Krpouna (2012) je opora ze strany spolužáků nespolehlivá, někdy i kontraproduktivní, a v opravdu vážných problémech zejména chlapani oporu hledají u rodičů. S odstupem se skutečně objevily náznaky, že během první krize spolužáci Dana možná příliš nepodpořili. Podle matky při první krizi před pololetím v 6. ročníku, kdy *byl takovej celej omordovanej, hotovej*, Dan se cítil<sup>12</sup> *vyrstnaděnej z kolektivu asi tím, jak mu bylo blbě, zatímco v novém kolektivu se nadechl na to, že to bude fajn. Ty děvka, když přišel někdo nový, tak se na něj sesypaly, a Danovi se tam strašně líbilo* (M2014). Dan se ovšem zpětně přiznává, že *si musel vypůjčit roli vtipálka, aby do nové třídy zapadl, a zařadit se do party největších ubožáků, ale pak se propracoval do party, kde chtěl být*. Nelíbilo se mu být vnímán jako *kluk, který nemá žádný problémy, je vždycky veselej*, ale soudil, že takovou roli musí hrát, protože *někdo nestojí o kamaráda introverta, který si tam něco šušká pod vousama a o ostatní svět se nezajímá. Všichni maj rádi lidi extrovertní, který jsou zábavný* (D2014).

Prostředí nové třídy je proto hodnoceno ambivalentně. Matka zpočátku uvádí, že žáci Druhé školy *jsou ostrější*, ale kdyby Dan *vyrostl* v poněkud skleníkovém prostředí na První škole, *tak se pak nikde nechytne*. Drsnější kolektiv *mu víc sedí, já tomu nerozumím* (M2014). Ukazuje se ovšem, že zprávy o sociálních vztazích ve třídě žáci doma podávají méně než o akademických aspektech (Smetáčková, 2011) a matka nemusela mít do situace relevantní vhled. Když se totiž blíží konec 9. ročníku a přijímací zkoušky na střední školu, Dan říká,

<sup>10</sup> Protože rodiče často volí mateřskou i základní školu nejbližší bydlišti, mohou děti být ve třídě s podobnou skupinou spolužáků od tří do patnácti let i dále a společně tak absolvovat několik přechodů. Na prvním stupni bývají žáci zařazováni i do oddělení družiny stejně jako do tříd. Tráví tak celý školní den „mezi svými“.

<sup>11</sup> Walterová a Greger (2011, s. 63) připomínají, že i u nás asi 10 % žáků současně s přechodem na druhý stupeň musí změnit školu, protože dosud chodili do základní školy neúplně organizované. Tito žáci pak musejí řešit i adaptaci na novou sociální skupinu, do níž se začleňují, a pro ně tyto naše úvahy neplatí. I oni by si zasloužili větší pozornost výzkumu a praxe.

<sup>12</sup> Uvádíme zde zprávu matky, protože Dan o událostech na První škole příliš nemluvil (viz výše) a v průběhu krize se nám nepodařilo provést rozhovor.

že výuka trpí, protože *kollektiv se nechce učit* (D2014): Současní spolužáci jsou *brožně fajn, protože tam jsou kámoši, ale nejsou to studijní typy, našel bych tam tak tři studijní typy*. [Na První škole spolužáci] *věděli, že se musej učit, aby se dostali na střední a mohli pak dělat něco, co je baví. Což já začínám chápat* (smích). Dan intuitivně potvrzuje význam peer efektů pro vzdělávací efektivitu školy. Jeho nový postoj se nám v 9. ročníku zdál jen deklarovaný, bez viditelnějšího vlivu na aktuální chování, ale po přechodu do Střední školy se ukázalo, že má reálné důsledky pro jeho školní práci. Po zkušenosti s novou sociální skupinou středoškoláků se Danovo hodnocení vztahů v bývalé třídě ve Druhé škole dále negativně vyhrtilo.

#### *Organizační (procedurální, fyzické) aspekty*

Problémy dané přechodem do jiné budovy (dojíždění) nebo její části a střídáním učeben (*nevím, kde je jaká třída*, D2010B) běžně záhy ustoupí do pozadí, žáci se naučí navigovat v novém prostředí. Ovšem u žáků jako Dan v důsledku jejich specifických poruch zůstává trvalý a pervazivní deficit schopností (sebe)organizace komplikující mj. management domácích úkolů a pomůcek i schopnost včasné přípravy na hodinu o přestávkách (Abikoff et al., 2013): *... tyhle zapomínací roztržití věci budou asi celkem v centru našeho zájmu, TO bude náš problém* (M2010B).<sup>13</sup> Ani tranzitní informace poskytnuté školou nejspíš nebyly příliš specifické.

Zahrnutí organizačních dovedností do hodnocení naukových předmětů či chování (poznámky za zapomínání) se zdá být jedním z klíčových bodů války s První školou. To ukazuje na roli hodnocení jako zásadního faktoru jak v celkové zkušenosti žáka, tak v komunikaci (mocenské hře) školy s rodinou (Šedřová, 2009). Přínos přestupu spatřoval Dan mimo jiné v tom, že v Druhé škole organizační problémy *neřešej, maj mnohem volnější přístup*. [Na První škole] *kdýž jsem neměl na začátku hodiny penál na lavici a žákovskou, měl jsem poznámku, že nejsem připravenej na hodinu. Tady, kdýž má někdo nohy na lavici na začátku hodiny a tašku, tak mu řeknou „Dej to dolů“ a je to v pohodě a jede se dál* (D2014).

Na hranici mezi organizačními a akademickými aspekty leží fakt, že ve všech předmětech se daleko víc píše. *Vškerý podklady pro učení si mají najednou zapisovat do sešitu. Děti se mají učit ze svých písemných poznámek* (M2010B). S tím má Dan kvůli specifickým poruchám problém. Ještě v devítce připouští, že rozsáhlé používání *interaktivních tabulí* vede k tomu, že *občas se přejede slajd a nestih-*

<sup>13</sup> Problémy s chybějícími pomůckami narušují výuku velmi často (Dvořák et al., 2010). Učitelé u „ideálních“ rodičů zdůrazňují hlavně péči o organizační stránku přípravy na školu (Šedřová, 2009, s. 33) – viz exekutivní pomoc matky výše.

*nu to opsat, tak si to dopisuju od spolužáků, co to stibají v pohodě. Ale teďka jsem změnil styl písma, předtím jsem psal psace, teď píšu tiskace, je to rychlejší, vyznám se v tom mnohem víc teďka, takže většinou to už stibám* (D2014). Na druhou stranu v Danových sešitech vidíme také to, že nejde jen o „opisování slajdů“, ale část poznámek dostávají žáci hotových ve formě kopírovaných přehledů nebo pracovních listů.

Bezprostředně po přechodu do 6. ročníku na První škole žáci absolvovali adaptační kurz, který byl školní psycholožkou rodičům představen jako *zážitkový program, kde si každý může ožkoušet tolik činností, že se určitě každý v nějaké najde* a ujistí se, že je v něčem dobrý, takže děti si *přivázejí domů plno diplomů* (M2010C). Na druhou stranu se tak kurz mohl minout s tím, v čem žáci dobří *nejdou*. Psychologická intervence zaměřená do oblasti celkového sebe-pojetí asi plně nenahradí podporu v oblasti deficitu organizačních dovedností či nízkého doménově specifického sebe-pojetí či vnímané zdatnosti (Danova obava z češtiny).

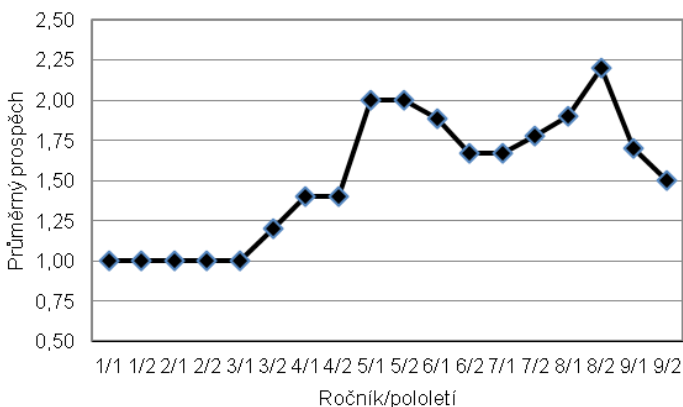
#### *Kurikulární/akademické aspekty*

Druhý stupeň znamená víc předmětů, učebnic, úkolů..., ale i vyšší míru abstrakce a celkové náročnosti učiva, např. nastupuje fyzika, v matematice se přechází od aritmetiky k algebře (Dvořák, 2011; Knecht, 2011). Skokově se mění způsob práce – např. učení z poznámek *se nás bude asi držet celý druhý stupeň, ale v tomto okamžiku je to náraz* (M2010B).

V prvním období po přechodu bývají akademické problémy poněkud zastíněny sociálními a organizačními aspekty, ale po adaptaci na novou skupinu, novou budovu, se mohou stát dominantní. Viděli jsme, že krize, které vedly k přestupu do Druhé školy a pak úvahám o dalším transferu, signalizovala vždy hrozba trojky.<sup>14</sup> Podobně když v češtině *padla trojka*, matka *okamžitě intervenovala* (M2011). Bylo by ovšem zjednodušené odsoudit to jako známkový fetišismus, matka se reálně bojí, že trojka uzavírá cestu k dalšímu studiu jak z hlediska Danových ambicí, tak reálných šancí na úspěch. Chce zabránit tomu, aby měl Dan *pocit, že ať bude dělat cokoli, tak dá tak tak trojku. Což mi připadá s jeho blavou opravdu neadekvátní a neadekvátní tomu úsilí, které jsme tomu věnovali*. Matka totiž soudí, že v důsledku opakovaných neúspěchů *Daniel kategoricky prohlašuje, že on na žádnou vysokou nepůjde, protože škola je hnusná* (M2011). Matka poměrně přesně vystihuje riziko, že bude nastartován proces odpoutání se od školy vedoucí k předčasnému odchodu ze vzdělávání (Hloušková, 2014).

<sup>14</sup> Možná i proto, že o vztahových problémech žáci doma obecně mluví méně (Smetáčková, 2011).

Bližší pohled na vývoj Danova prospěchu (graf 1, srov. tabulka 2 v příloze) ovšem ukazuje, že změna třídní učitelky na počátku 5. ročníku přinesla prudší zhoršení známek než pozdější přechod na druhý stupeň. Již na prvním stupni se totiž přístup učitelek k chlapcovým obtížím velmi lišil. *V první až třetí třídě paní učitelka bez problémů vnímala, že má Dan propadavý den, kdy prostě ho víc trápěj všechny jeho problémy, a vůbec nebrala v potaz ty jeho výsledky, zatímco paní učitelka, kterou měl v pátém ročníku, měla tendenci mi psát, že „poslední diktát opravdu dokazuje, že Dan problematice nerozumí“.* Nebyl vůbec argument, že dysortografie je, že píše účka přesně opačně, ačkoli v doplňovačce je napíše naprosto přesně a dokáže to vydefinovat, ty poučky (M2010A).



Graf 1

*Vývoj Danova prospěchu z naukových předmětů v základní škole*

Výborné známky odpovídají předmětům, které Dana baví, zejména proto, že je možné v nich vést dialog a samostatně přemýšlet (občanská nauka, zdravotní výchova), kde podává mimořádné výkony (tělesná výchova) nebo které vyučuje pedagog oblíbený pro své komunikační a didaktické schopnosti i pro dobrý vztah se žáky (fyzika). Sportovní úspěchy v reprezentaci školy, podporované tělocvikářem, jsou pro Dana důležitým faktorem v udržení kladného sebepojetí a při identifikaci se školou.

Odlíšnost přístupu jednotlivých učitelů k hodnocení předmětu/žáka odpovídá jiným zjištěním o malé koordinaci pedagogické práce v českých školách (Dvořák et al., 2010). Dokládá to i skutečnost, že vzdělávání Danova staršího bratra s obdobnými deficity ve stejné První škole matka hodnotí velmi pozitivně, v pozdějších fázích výzkumu připouští, že Dan odchodem z První školy akademicky leccos ztratil. Obecněji se prokazuje, že různí žáci

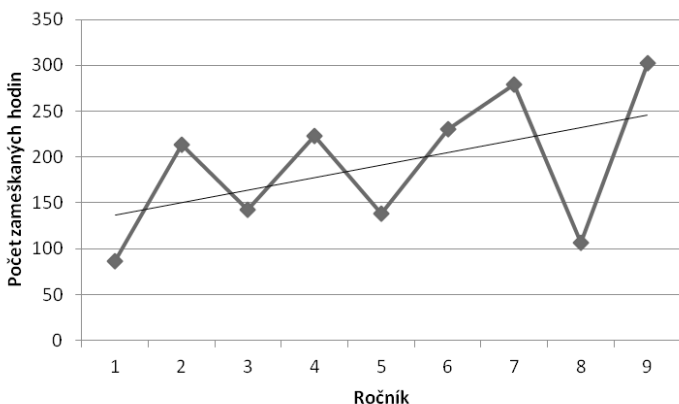
mohou v téže organizaci procházet „rozdílnými školami“. Zásadní roli v tom hrálo, že Ondřej a Dan měli „štěstí“ na jiné učitele hlavních akademických předmětů – češtiny a matematiky. Na druhou stranu oba bratři se shodují v hodnocení sociokulturního prostředí spolužáků z První školy.

\*\*\*

Danova školní docházka se zejména matce jeví jako nikdy nekončící válka plná *dlouhých bojů a střetů* o úlevy, o uznání jedinečnosti dítěte i s jeho deficitem (srov. Štech & Viktorová, 1994). Matka učitelům přisuzuje názor, že ona *bojuje za dítě, který je v podstatě líný* (M2010A). Výzkum částečně potvrzuje, že čeští učitelé mají tendenci podceňovat nadání žáků s poruchami učení a nepřipouštějí si to, že se jejich problémy promítají do více kognitivních domén, a tedy do různých předmětů (Portešová & Budíková, 2010). Ve Druhé škole si Dan moc nepolepšil, stále to není *úplně vybraná bitva*, ale na První škole měl *tak strašnou češtinářku matematikářku*, že *válčit* s nimi by podle matky bylo horší (M2014). Na druhou stranu nelze popřít, že matka v mnoha ohledech marně hledá pojetí obsahu a cílů vzdělávání, které podle našeho názoru odpovídá rozumným požadavkům na školu pro 21. století. Svůj (hyper)protektivní vztah i k synům reflektuje – *kdysi dojde na moje mláďata, budu stát v řady při nich, jsem tygřice, která roztrhá a sežere po proužkách každého, kdo by mi na ně chtěl sáhnout* (M2014). Tento silový charakter vztahu mezi rodičem a školou je poměrně typický (Viktorová, 2011).

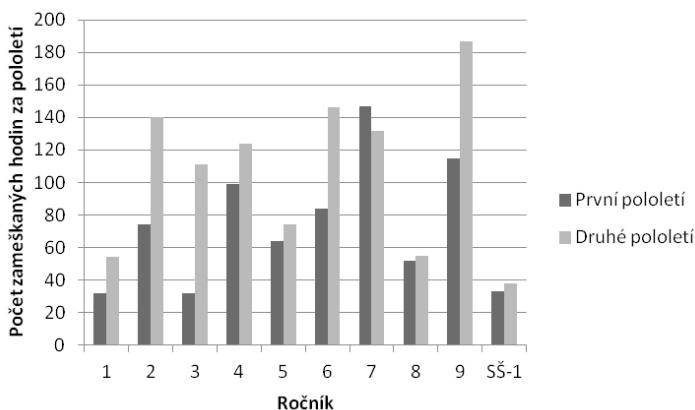
Čtenář mohl získat pocit, že zdrojem Danových problémů může být víc matka (a její nepřiměřené ambice) než škola. Ať by byly příčiny konfliktů se školou jakkoli subjektivní, jejich důsledky byly pro žáka velmi reálné. Dan byl po celou docházku do základní školy v péči pedopsychiatřů, od 4. ročníku byl medikován (Tiapra, tj. antipsychotikum/neuroleptikum tiaprid – tiky a celková sedace pro zklidnění pohotovosti k tikům; Seropram, tj. antidepresivum citalopram – na úzkostnou těžkomyslnost; citalopram ovšem Dan odmítl užívat). Po krizi v Druhé škole začal Dan docházet k analyticky orientované psychiatři, která zahájila psychoterapii, ale ponechala medikaci – Dan s ní navázal lepší vztah než s předchozím psychiatrem a souhlasil i s užíváním citalopramu. Psychoterapie i medikace pokračovaly až do přijetí na střední školu. Po celý druhý stupeň byl Dan hodně nemocný (graf 2a), několikrát ročně bral antibiotika. V 7. ročníku v důsledku vysokého počtu zameškaných hodin hrozilo, že Dan nebude klasifikován, a tak musel chodit do školy, děj se co děj, a tato varovná zkušenost vedla i ke zlepšení docházky v 8. ročníku za cenu, že Dan *chodil do školy i tehdy, když ještě dobíral léky a měl být doma* (M2014). Pokud bychom považovali zameškané hodiny za určitou proxy vztahu ke škole, tak vidíme v průběhu školní docházky typický trend trvalého zhoršování (Bru et al., 2010).

V této souvislosti je zajímavé, jak dramaticky se Danovy absence snížily po přechodu na střední školu (71 hodin za celý první ročník proti průměrným 230 hodinám ročně na druhém stupni) dokonce i přesto, že v prvním pololetí 1. ročníku střední školy byla část absencí způsobena úrazem, v jehož důsledku byl asi měsíc omezeně mobilní. Střední škola znamenala i konec psychoanalytické psychoterapie a ukončení medikace (tiapridu i citalopramu). Dan pro sebe našel přijatelnější alternativu léčby tiků – místo prášků akupunkturu (M2014), ačkoli nyní (druhý ročník) se k psychoterapii v omezeném rozsahu vrací. Pokles somatických i psychických obtíží a následně absencí v nové škole svědčí pro závěr, že krize ve vztahu žáka, rodiny a školy nebyly vyvolány pouze hyperprotektivní matkou.



Graf 2a

*Danovy absence v průběhu základního vzdělávání s naznačením celkového trendu*



Graf 2b

*Cyklický průběh počtu zameškaných hodin v jednotlivých pololetích*

Dan se postupně propracovává k vlastnímu, smířlivějšímu názoru na školu. Začíná si být vědom ambivalentnosti skutečností, s nimiž se setkává – např. inkluzivní, tolerantnější přístup učitelů na Druhé škole může mít svůj rub v celkově nižší úrovni výuky ve velmi heterogenní třídě (čímž zpětně rehabilituje První školu). Podobně je to s hodnocením sociální skupiny nové třídy. Dan také začíná aktivněji o své vzdělávací dráze přemýšlet a spolurozhodovat (odmítnutí dalšího přestupu z Druhé školy jako emancipace vůči matce). Danovo osobnostní zrání se ještě zvýraznilo po přechodu na Střední školu, kde se emancipoval i vůči svému staršímu bratrovi.

V zahraničí se transfery týkají významně více žáků z nízkopříjmových skupin (Machin, Telhaj, & Wilson, 2006), u nás více škol s vyšším podílem romských žáků (Gabal Analysis and Consulting, 2009), což může být vyvoláno mj. větší prostorovou mobilitou daných skupin obyvatelstva. Danův případ není z tohoto hlediska reprezentativní. Ukazuje spíše, jak ztráta důvěry matky k První i Druhé škole vedla ke strategickému hledání alternativ (Matland, 1995), což je postoj nalézáný spíše u vzdělanějších rodičů. Interpretujeme to jako projev širší krize důvěry k tradičním institucím (Štech, 2016) – rodina vyžaduje specializované expertní služby a zároveň zpochybňuje schopnost odborníků tyto služby poskytnout (Hasmanová Marhánková, 2014). Řešení bylo nalezeno v příklonu k alternativnímu pedagogickému systému (Střední škola) stejně jako k alternativní zdravotní péči (Danův odchod od biologicky zaměřených psychiatrů nejprve do psychoanalyticky laděné psychoterapie a posléze záměna farmakoterapie za akupunkturu).

#### *Metodologická poznámka*

Longitudinální kvalitativní výzkum se sběrem dat v reálném čase má potenciál hlubokého vhledu do případu, zároveň je však pro aktéry i výzkumníky poměrně náročný organizačně i emocionálně. Náš výzkum byl motivován základním výzkumem a do Danova případu jsme vstoupili „zvenčí“. Lepší podmínky pro sběr by se mohly vytvořit, pokud bude do výzkumného týmu zapojen klinik (psychiater nebo psycholog), který má aktéry v pravidelné péči a může získávat podstatně bohatší data o případu v rámci své praxe – samozřejmě za předpokladu souhlasu klienta a rodiny. Tak se také zaměříme v navazujícím výzkumu. Na druhou stranu, výběr případů založený na dostupnosti pro spolupracujícího klinika může být zkreslující v tom smyslu, že určité typy případů v jeho klientele nemusejí být zastoupeny.

Význam longitudinálního šetření (a případně srovnávací skupiny) vyplývá i ze závěrů Lohause et al. (2004), že se při výzkumu tranzice nebere dostatečně v úvahu efekt hlavních prázdnin, které obvykle předcházejí nástupu do nejnižšího ročníku sekundární školy. Podle těchto autorů jsou rozporné výsledky některých výzkumů efektů tranzice dány tím, že na počátku školního roku působí příznivý vliv odpočinku po prázdninách, který vyváží



i případný stres spojený s přechodem do nové školy. Avšak později, jak si žák uvědomuje zvýšené nároky nových učitelů, se úroveň stresu zvyšuje. Výsledky jednorázového šetření založené na výpovědích žáka o tranzici a adaptaci v novém prostředí proto mohou být výrazně ovlivněny dobou, kdy jsou data sbírána. Podle Lohause et al. (2004) má zátěž žáků jednak cyklický charakter, ale celkově se s rostoucím věkem zvyšuje. V té souvislosti je zajímavé všimnout si, že Dan až na 7. ročník (kdy mu hrozilo, že na konci roku nebude klasifikován) měl vždy více absencí ve druhém pololetí (graf 2b), ačkoli k tomu může přispívat i sezónní výskyt respiračních onemocnění.

Longitudinální sledování umožnilo podrobně popsat i dlouhodobé dopady změn a ukázalo, že jak tranzice, tak transfer měly obdobný průběh zahrnující počáteční nadšení a pak určitou „srážku s realitou“, kterou matka chtěla řešit v obou případech přestupem na další školu; podruhé však Dan již matčino řešení nepřijal. Kvalitativní šetření (QL) tady ukázalo svůj potenciál v mapování prožívání procesů změny, ale také změn v prožívání obdobných situací aktéry (v tomto případě Danem) v důsledku učení i zrání. QL tak umožňuje snížit některá rizika popisu dějů na základě příběhů vyprávěných jejich účastníky (Švarčíček, 2010).

Na druhou stranu naše studie postrádá perspektivu jiných aktérů (učitelé), včetně dopadu mobility na ostatní žáky ve třídách, odkud/kam Dan přestupoval. Naznačená témata či problémy by vyžadovaly další studium zaměřené jak na kvantifikaci studovaných jevů (např. různých typů transferů) v českém prostředí, tak na popis procesů u dalších typů žáků a z perspektivy různých aktérů.

## Závěr

Kazuistika ilustrovala problémy přechodu z primárního do post-primárního vzdělávání u žáka se specifickými vzdělávacími potřebami, které mohou mít obecnější platnost. Školská praxe začíná usilovat o podporu žáků v procesu tranzice (adaptační kurzy), ale tato podpora nemusí řešit všechny důležité aspekty přechodu a specifika různých žáků. Zatímco v zahraničí prožívají žáci nejcitlivěji diskontinuitu sociálních vztahů, ve studovaném případě tranzice v rámci plně organizované základní školy byly i žákem samým výrazněji prožívány kurikulární a organizační změny. Nově jsme se zaměřili na meziškolní mobilitu a upozorňujeme, že transfery nejsou zanedbatelným jevem ani v běžné žákovské populaci, vždyť často je transferován právě žák, který je současně vystaven i dalším rizikům (etnický původ, přestup do jiné školy může být spojen s rozpadem rodiny žáka apod.). V Danově případě se potvrdilo, že rizikovou skupinou jak v případě tranzice, tak transferů jsou žáci se SVP.

Širší sociální změny, citlivější diagnostika i pro-inkluzivní orientace vzdělávacího systému povedou k dalšímu růstu počtu žáků se SVP v běžných školách (Vaughn & Fuchs, 2003), včetně žáků s psychiatrickými diagnózami (MacBeath, 2006). V Danově třídě ve Druhé škole se to projevilo tím, že pokud učitelé poskytovali podporu či úlevy, pak je primárně zaměřili na ty žáky, kteří měli ještě vyšší stupeň či nápadnější projevy poruch a obtíží. Obecněji se úkoly spojené s inkluzí mohou dostávat do konfliktu s dalšími požadavky na změny, které generuje vzdělávací politika i společenská situace. V době, kdy jsme začali sledovat náš případ (školní rok 2010–2011), například stále ještě nabíhala kurikulární reforma značně náročná na čas a energii škol (zejména pokud nebyla pojata formálně). Učitelé a školy tak byli a jsou stále v konfliktu priorit (Berg, 2007; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015; Thomas, 2010) a přemíra požadavků může vést u některých učitelů i k rezignaci na jakoukoli snahu o změnu přístupů k výuce i k žákům (Terhart, 2013). Tak lze vysvětlovat, že se námi popsany příběh dosti shoduje s popisy podobných situací, které Štech a Viktorová (1994) zachytili před dvěma dekádami.

Z hlediska přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy je mimořádně důležitá koordinace přístupu a požadavků různých učitelů, kteří žáka se SVP budou v šestém a dalších ročnících vyučovat (Forlin, 2013). Tady se může stát problémem malá míra pedagogického řízení a vysoká autonomie jednotlivých učitelů v českém školství (Dvořák et al., 2010). Může být velkým problémem inkluzivní přístup, přijatý na úrovni systému či školy jako organizace, prosadit do jednotlivých tříd a do všech předmětů. Inkluze se tak na druhém stupni v některých školách může stát jen rétorickou figurou.

Anderson et al. (2000) považují při přechodu za zásadní riziko, když negativní zkušenost na počátku sekundární školy přeroste v trvalé odcizení mezi žákem a školou. Stejně to vnímala matka obávající se Danova *naprosto třeskutého odporu* (M2014) k představě jakéhokoli dalšího vzdělávání v důsledku opakovaných zážitků neúspěchu navzdory vynaloženému úsilí. Dosavadní vývoj případu ukazuje, že k tomu u Dana nedošlo a perspektiva přechodu na střední školu v něm rozvinula nový, odpovědnější postoj ke studiu. Domníváme se, že trvalá podpora matky, přes některé problematické aspekty, v tom hrála důležitou roli. To je ve shodě s dřívějšími poznatky (Forlin, 2013, s. 2) o kritickém významu rodičů pro překonání tranzitorních krizí u žáků se SVP. Nelze se pak vlastně divit, že skřípe domluva (Viktorová, 2011) a obtížně se nastavují hranice kompetencí mezi školou a rodiči, kteří cítí, že v případě problémů je odpovědnost za úspěch jejich dětí ponechána především na nich samých (Dvořák, Urbánek, & Starý, 2014).

## Poděkování

Studie je výstupem projektu GA ČR Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie (P402/12/G130).

Autoři děkují Danovi a jeho rodině za účast v dlouhodobém výzkumu. Poděkování patří také PhDr. Idě Viktorové, Ph.D., a redakci i recenzentům časopisu *Studia paedagogica* za připomínky k různým verzím textu.

## Literatura

- Abikoff, H., Gallagher, R., Huang, L., Lu, F., Murray, D. W., Petkova, E., & Wells, K. C. (2013). Remediating organizational functioning in children with ADHD: Immediate and long-term effects from a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [online], 81(1), 113–128.
- Alvesson, M., & Gabriel, Y. (2013). Beyond formulaic research: In praise of greater diversity in organizational research and publications. *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), 245–263.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33(4), 325–339.
- Berg, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: A descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 577–596.
- Blažek, B., & Olmrová, J. (1985). *Kráska a bolest: Úloha tvořivosti, umění a hry v životě trpčících a postižených*. Praha: Panorama.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519–533.
- Carson, D. C., Esbensen, F.-A., & Taylor, T. J. (2013). A longitudinal analysis of the relationship between school victimization and student mobility. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 11(4), 275–295.
- Causton, J., & Theoharis, G. (2013). Inclusive schooling: Are we there yet? *The School Administrator*, 70(2), 19–25.
- Černý, K. (2011). První a druhý stupeň optikou ředitelů ZŠ. In E. Walterová et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 251–268). Praha: Karolinum.
- Český statistický úřad (2012). *Migrace v hl. m. Praze v letech 2001 až 2011*. Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/C300277C83/\\$File/104035-12.pdf](http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/t/C300277C83/$File/104035-12.pdf)
- Demie, F., Lewis, K., & Taplin, A. (2005). Pupil mobility in schools and implications for raising achievement. *Educational Studies*, 31(2), 131–147.
- DeVylder, J. E., Oh, H. Y., Pitts, S., & Schiffman, J. (2015). Young for one's grade: A risk factor for psychotic experiences among adults in the National comorbidity survey replication. *Psychiatry Research*, 226(1), 352–356.
- Dupere, V., Archambault, I., Leventhal, T., Dion, E., & Anderson, S. (2015). School mobility and school-age children's social adjustment. *Developmental Psychology*, 51(2), 197–210.

- Dvořák, D. (2011). Kurikulum 1. a 2. stupně: Pohled na gramotnosti. In E. Walterová et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 82–102). Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Malá škola po pěti letech: Proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9–31.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. (2014). High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919–940.
- Eckenrode, J., Rowe, E., Laird, M., & Brathwaite, J. (1995). Mobility as a mediator of the effects of child maltreatment on academic performance. *Child Development*, 66(4), 1130–1142.
- Fantuzzo, J. W., LeBoeuf, W. A., Chen, C.-C., Rouse, H. L., & Culhane, D. P. (2012). The unique and combined effects of homelessness and school mobility on the educational outcomes of young children. *Educational Researcher*, 41(9), 393–402.
- Forlin, C. (2013). Transitions for students with special educational needs. [Special issue]. *Australasian Journal of Special Education*, 37(1), 1–3.
- Gabal Analysis and Consulting. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/1627\\_1\\_1](http://www.msmt.cz/file/1627_1_1)
- Galton, M. (Ed.). (2000). School transitions and transfer. [Special issue]. *International Journal of Educational Research*, 33(4).
- Gasper, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2012). Switching schools: Revisiting the relationship between school mobility and high school dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487–519.
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B., & Suter, J. C. (2014). Italian and American progress toward inclusive education: Common concerns and future directions. *Life Span and Disability*, 17(1), 119–136.
- Hannah, E. F., & Topping, K. J. (2013). The transition from primary to secondary school: Perspectives of students with autism spectrum disorder and their parents. *International Journal of Special Education*, 28(1), 145–160.
- Hasmanová Marhánková, J. (2014). Postoje rodičů odmítajících povinná očkování svých dětí: Případová studie krize důvěry v biomedicínské vědění. *Sociologický časopis*, 50(2), 163–188.
- Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 19(2), 11–38.
- Holland, J. (2011). Timescapes: Living a qualitative longitudinal study. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(3), Art. 9. Dostupné z <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110392>
- Holubová, M. (2011). Přejít mezi stupni z pohledu učitelů. In E. Walterová et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 232–250). Praha: Karolinum.
- Hoskovcová, S., & Krejčová, L. (2016). Tranzitorní momenty v životě dítěte. In L. Krejčová & V. Mertin (Eds.), *Škola jako místo setkávání* (s. 19–27). Praha: FF UK.
- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: A literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24–34.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217–236.
- Kerbow, D. (1996). Patterns of urban student mobility and local school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(2), 147–169.

- Knecht, P. (2011). Kontinuita kurikula mezi 1. a 2. stupněm v české ZŠ: Pohledy do RVP ZV a žákovských sešitů. In E. Walterová et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 103–136). Praha: Karolinum.
- Krejčová, L. (2011). Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska. In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání* (s. 114–133). Praha: Karolinum.
- Krpoun, Z. (2012). Sociální opora: Shrnutí výzkumné činnosti v české a slovenské oblasti a inspirace do budoucnosti – nadané děti. *E-psychologie*, 6(1), 42–50.
- Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 401–423.
- Lash, A. A., & Kirkpatrick, S. L. (1994). Interrupted lessons: Teacher views of transfer student education. *American Educational Research Journal*, 31(4), 813–843.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (1992). Transferring high schools: An alternative to dropping out? *American Journal of Education*, 100(4), 420–453.
- Lohaus, A., Elben, C., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24(2), 161–173.
- MacBeath, J., Galton, M., Steward, S., MacBeath, A., & Page, C. (2006). *The costs of inclusion*. London: University of Cambridge, National Union of Teachers.
- Machin, S., Telhaj, S., & Wilson, J. (2006). The mobility of English school children. *Fiscal Studies*, 27(3), 253–280.
- Mantzicopoulos, P., & Knutson, D. J. (2000). Head start children: School mobility and achievement in the early grades. *Journal of Educational Research*, 93(5), 305–311.
- Matland, R. E. (1995). Exit, voice, loyalty, and neglect in an urban school system. *Social Science Quarterly*, 76(3), 506–512.
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93–119.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2010). *Student mobility: Exploring the impact of frequent moves on achievement: Summary of a workshop*. A. Beatty, (Rapporteur). Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Neale, B. (2012). *Qualitative longitudinal research: An introduction to the Timescapes methods guides series*. Leeds: Economic and Social Research Council, Timescapes. Dostupné z <http://www.timescapes.leeds.ac.uk/assets/files/methods-guides/timescapes-methods-guides-introduction.pdf>
- Neale, B., Henwood, K., & Holland, J. (Eds.). (2012). Advancing methods and resources for qualitative longitudinal research: The Timescapes initiative. *Qualitative Research* (monotematické číslo), 12(1).
- Pears, K. C., Kim, H. K., Buchanan, R., & Fisher, P. A. (2015). Adverse consequences of school mobility for children in foster care: A prospective longitudinal study. *Child Development*, 86(4), 1210–1226.
- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: Developing schools on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 383–400.
- Portešová, Š., & Budíková, M. (2010). Postoje českých pedagogů k typickým charakteristikám nadaných žáků s dyslexií, k jejich identifikaci a vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(2), 55–76.
- Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.
- Pribesh, S., & Downey, D. B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance?. *Demography*, 36(4), 521–534.

- Ream, R. K. (2005). Toward understanding how social capital mediates the impact of mobility on Mexican American achievement. *Social Forces*, 84(1), 201–224.
- Reynolds, A. J., Chen, C.-C., & Herbers, J. E. (2009). *School mobility and educational success: A research synthesis and evidence on prevention*. Paper presented at the Workshop on the impact of mobility and change on the lives of young children, schools, and neighborhoods, Board on Children, Youth and Families, National Research Council, June 29–30, 2009, Washington, D.C.
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1), 6–21.
- Rumberger, R. W., Larson, K. A., Ream, R. K., & Palardy, G. J. (1999). *The educational consequences of mobility for California students and schools*. Research Series. Berkeley: University of California.
- Sedláček, M. (2007). Případová studie. In R. Švaříček, K. Šedřová et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 96–112). Praha: Portál.
- Singh, S. P., Winsper, C., Wolke, D., & Bryson, A. (2014). School mobility and prospective pathways to psychotic-like symptoms in early adolescence: A prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(5), 518–527.
- Smetáčková, I. (2011). Škola jako téma rozhovorů mezi dětmi a rodiči. *Studia paedagogica*, 16(2), 9–26.
- South, S. J., & Haynie, D. L. (2004). Friendship networks of mobile adolescents. *Social Forces*, 83(1), 315–350.
- Starý, K., & Kubalová, K. (2011). Přejít na druhý stupeň očima žáků. In E. Walterová et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 210–231). Praha: Karolinum.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.
- Sullivan, M. J., Jones, L., & Mathiesen, S. (2010). School change, academic progress, and behavior problems in a sample of foster youth. *Children and Youth Services Review*, 32(2), 164–170.
- Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství. *Studia paedagogica*, 14(1), 27–52.
- Školský zákon. (2004). Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: MŠMT.
- Štech, S. (2016). Co přinesl „obrat k dítěti“ a co naopak skryl? *Pedagogika*, 66(1), 73–82.
- Štech, S., & Viktorová, I. (1994). Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In Pražská skupina školní etnografie, *Typy žáků* (s. 53–107). Praha: PedF UK.
- Švaříček, R. (2010). Čas, vzpomínky a řečnické figury v rozhovoru. *Studia paedagogica*, 15(1), 147–176.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management*, 33(5), 486–500.
- Test, D. W., Fowler, C. H., White, J., Richter, S., & Walker, A. (2009). Evidence-based secondary transition practices for enhancing school completion. *Exceptionality*, 17(1), 16–29.
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 575–582.
- Tilliczek, K. (2007). *Fresh starts / False starts: A review of literature on the transition from elementary to secondary school*. Toronto: Report to the Ontario Ministry of Education.
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268–285.

- Vardaman, J. M., Amis, J., & Gondo, M. B. (2010). Real time cases. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *The Sage encyclopedia of case study research* (s. 783–785). Thousand Oaks: Sage.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137–146.
- Viktorová, I. (2011). Mimořádné události v komunikaci rodiny a školy. *Studia paedagogica*, 16(2), 27–47.
- Walterová, E. et al. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Walterová, E., & Greger, D. (2011). Škola 1. a 2. stupně v České republice a v zahraničí a přechody mezi oběma stupni. In E. Walterová et al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 51–66). Praha: Karolinum.
- Weller, S. (2007). ‘Sticking with your mates?’ Children’s friendship trajectories during the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 21(5), 339–351.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. 5. vyd. Thousand Oaks: Sage.
- Zamora, P. G., & Moforte, M. C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles Educativos*, 35(140), 48–62.

### **Kontakt na autory**

Dominik Dvořák

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

E-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

Jan Vyhňálek

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

E-mail: vyhnalekj@gmail.com

Karel Starý

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

E-mail: karel.stary@pedf.cuni.cz

### **Corresponding authors**

Dominik Dvořák

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles

University in Prague

E-mail: dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

Jan Vyhňálek

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles

University in Prague

E-mail: vyhnalekj@gmail.com

Karel Starý

Institute for Research and Development of Education, Faculty of Education, Charles

University in Prague

E-mail: karel.stary@pedf.cuni.cz

## Příloha

Tabulka 2

*Danův prospěch během dosavadní školní docházky*

Ročník	ČJ	AJ	Matem.	Prvouka	Vlastiv.	Přírod.		Třídni učitelka	
1	1		1	1				T1	
	1		1	1				T1	
2	1		1	1				T1	
	1		1	1				T1	
3	1	1	1	1		1		T1	
	2	1	1	1		1		T1	
4	2	1	1		1	2		T2	
	2	1	2		1	1		T2	
5	2	2	2		2	2		T3	
	2	2	2		2	2		T3	
	ČJ	AJ	Matem.	Dějepis	Výchova k občán.	Přírod./ Biologie	Zeměpis	Fyzika	Chemie
6	3	1	2	2	2	2	2	2	
	2	2	1	2	1	1	3	1	
7	2	2	2	2	1	1	2	2	
	2	2	3	2	1	1	3	1	
8	2	2	3	2	1	2	3	1	2
	2	3	3	2	1	2	2	2	3
9	2	1	2	1	2	2	2	2	2
	2	1	2	1	1	2	1	2	2
G1	3	3	2	sou- hrnně II. pol.	1	1	sou- hrnně II. pol.	sou- hrnně II. pol.	1
	2	2	3	2	1	2	2	1	sou- hrnně I. pol.
G2	2	3	3	sou- hrnně II. pol.	1	1	sou- hrnně II. pol.	1	sou- hrnně II. pol.

Pozn.: Z výchovných předmětů má Dan převážně jedničky, občas dvojku.



