

# **Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra psychologie**



**Přechod dětí z běžné základní školy na základní školu praktickou**

**Children's experience of transition from elementary to practical school**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí práce:**

**PhDr. et. Mgr. Veronika Pavlas-Martanová**

**Vypracoval:**

**Michal Voldřich**

**Praha 2011**

Prohlášení

„ Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze dne 1.4. 2011

---

Michal Voldřich

## Poděkování

*Chtěl bych na tomto místě poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. et. Mgr. Veronice Pavlas-Martanové za odborné vedení a její připomínky.*

## Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá zkušenostmi žáků s přechodem z běžné základní školy na základní školu praktickou. Text je rozdělen na dvě části, teoretickou a praktickou. V první části jsou prezentovány teoretické práce zabývající se edukací a psychologii dětí s lehkým mentálním postižením. Druhá část je věnována výzkumu, který byl realizován na jedné základní škole praktické. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pěti chlapci byla získána data, která byla následně analyzována pomocí metod zakotvené teorie. Výzkum ukazuje, jak chlapci vnímají svou studijní trajektorii v období před a po přechodu na základní školu praktickou a tím, co pro ně tato změna znamenala. Pozornost je přitom věnována problematice vztahu ke spolužákům, učitelům a učení.

## Abstract

This Bachelor thesis deals with transition of pupils from elementary to practical school for pupils with special needs. The text is divided into two parts – the theoretical one and the practical one. In the first part are presented theoretical works focus on education and psychology of children with mild mental handicap. The second part is devoted to research which has been conducted at one of the practical primary schools. Materials were obtained due (thanks) to semistructured interviews with five boys and were afterwards analysed with the methods of Grounded theory. This research indicates how the boys perceive their study path before and after crossing to practical primary school and what did this crossing mean to them. Main attention is paid on relationship issues with classmates, teachers and learning.

## Obsah

Úvod .....	3
A. Teoretická část.....	5
1. Základní škola praktická .....	5
2. Osoby s lehkou mentální retardací .....	6
2.1. Co je lehká mentální retardace.....	6
2.2. Některá specifika osobnosti dětí s mentálním postižením.....	7
2.2.1. Emoce.....	7
2.2.2. Sebehodnocení.....	8
2.3. Dítě s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole .....	9
2.3.1. E.H. Erickson – Iniciativa proti vině.....	9
2.3.2. Škola a žáci s mentálním postižením.....	10
2.3.2.1. Dítě s postižením ve škole .....	11
2.3.2.2. Dítě lehkým mentálním postižením na běžné základní škole .....	11
B. Praktická část.....	13
1. Metodologie .....	13
1.1. Výzkumný problém .....	13
1.2. Výzkumné otázky .....	13
1.3. Informátoři .....	14
1.4. Metody výzkumu.....	15
1.5. Historie výzkumu .....	16
2. Prezentace a analýza výsledků .....	17
2.1. Vztahy – spolužáci x kamarádi.....	18
2.1.1. Pozitivní vztahy .....	18
2.1.2. Ucházející vztahy: „...jako docela v pohodě“ .....	21
2.1.3. Negativní vztahy .....	24
2.2. Učení .....	29
2.3. Učitelé .....	41
2.4. Přejít, aneb jak jsem se dostal na základní školu praktickou .....	47
Diskuse .....	52
Závěr.....	56
Literatura.....	58

Přílohy .....	60
Příloha č. 1. ....	60
Příloha č. 2. ....	62

## Úvod

Situace každého žáka je jedinečná a každý, kdo projde školním vzděláváním, si s sebou nese svou vlastní zkušenost, která ho nějakým způsobem formuje. Takovou zkušenost má většina lidí, tedy alespoň v našem kulturně-historickém kontextu. Způsob, jakým škola působí na člověka a na jeho prožívání je dána mnoha faktory. Jedním z nich je samozřejmě přístup školy, jakožto instituce, která má své specifické poslání. Jazykem R.K. Mertona by se dalo říci, že má své manifestní a latentní eufunkce a dysfunkce, tedy zamýšlené, či nezamýšlené pozitivní a negativní důsledky. Co by v případě školního vzdělávání bylo onou manifestní eufunkcí? Zřejmě ochrana žáků, výchova k určitým hodnotám či předání nějakého poznání. Na to by se pak vázaly některé latentní eufunkce, například vznik přátelských vztahů. Odvrácenou stranou toho jsou některé negativní důsledky, jako je zážitek příkoří, či trápení, které mohou být jak zamýšlené, tak nezamýšlené. Já ve své práci nebudu hledat, co by mohlo být onou latentní, či manifestní funkcí. Důvodem, proč na tomto místě uvádím Mertonovu myšlenku, je, že když jsem se k tématu přestupu dětí na základní školu praktickou dostal, předpokládal jsem, že ve zkušenosti těchto žáků budu spíše nacházet stopy poukazující na latentní dysfunkce školy. Předpokládal jsem to především v oblasti vztahů s vrstevníky. Než jsem však začal s realizací samotného výzkumu, uvědomil jsem si, že tento můj předpoklad může ovlivnit celou práci a přinést zkreslená data. Začal jsem tedy pochybovat o tom, zda je vůbec možné předpokládat, že ve zkušenosti žáků bude vůbec nějaké trápení, jakožto nějaký nezamýšlený důsledek působení školy. Avšak je možné, že ve zkušenosti žáků se bude vyskytovat něco, s čím někteří reprezentanti vzdělávací instituce nepočítali a co by je překvapilo. Nedělám si iluze o tom, že data, která zde prezentuji, by mohla výrazně přehodnotit to, co již učitelé a poradenští pracovníci znají. Nicméně tak trochu doufám, že má práce může pomoci osvětlit, co tito žáci prožívají.

Cílem mé práce, není hledat faktory, které ovlivňují strukturu a podobu zkušenosti u daných jedinců. Naopak se chci zabývat samotnou zkušeností těchto žáků. Každý člověk je totiž svým způsobem „vržen“ do situace, se kterou se různými způsoby vyrovnává a zpracovává ji po svém a to je právě to, co mě bude zajímat. Situace dětí, které zažily takový přestup, je ve své podstatě výjimečná. Určitou část svého školního života prožili na půdě „běžné“ základní školy avšak z nějakého důvodu přestoupily na základní školu praktickou. To se mi jeví jako velký zásah do života a to nehledě na

důvody této změny. Otázky, které pak ženou můj zájem o toto téma jsou: „Co se odehrává v dítěti, když zažije takovou změnu? Jak si svou zkušenost konstruuje?“ Nejsem si jistý, zda budu schopen na to odpovědět v plném rozsahu, neboť to nedovolují možnosti této práce, ani povaha získaného materiálu. Nicméně se alespoň pokusím načrtnout, jaká je zkušenost těchto dětí.

## **A. Teoretická část**

### **1. Základní škola praktická**

Než přistoupím k psychologickým otázkám vztahujícími se k tématu této práce, pokusím se ukázat širší kontext, ve kterém se žáci, přecházející z běžné základní školy na základní školu praktickou, pohybují. Konkrétně se pokusím stručně charakterizovat situaci týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V současné situaci je především zapotřebí upozornit na nedávné legislativní změny. Ve stručnosti uvedu, jak je řešeno vzdělávání a jak jsou v legislativě rozlišováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávání a výchova v oblasti speciálního vzdělávání jsou řešeny na základě zákona č. 561/2004 Sb., a prováděcích vyhlášek. Pro potřeby této práce bude stačit, když uvedu vyhlášku č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Tyto legislativní úpravy přinesly mnoho změn, které jsou dodnes diskutovány a někdy i kritizovány. Nicméně to není tématem této kapitoly ani této práce. Proto uvedu, jak jsou dle této vyhlášky děleni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. V této práci je důležitá pouze první kategorie, tedy žáci se zdravotním postižením. Zde jsou zahrnuty i osoby s mentálním postižením. (zákon č. 561/2004 Sb.) Školský zákon uvádí, že tato skupina žáků má právo na vzdělání a přístup, který bude odpovídat jejich možnostem.

Dnes se ocitáme v situaci, kdy se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nabízí mnoho možností, nejen speciální školství. Jedná se například o různé formy integrace nebo inkluze, která se dnes stává čím dál aktuálnější. Zde se budeme zabývat pouze základní školou, která je zaměřená na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V této oblasti dochází v poslední době ke změnám v terminologii. Totiž instituce, kterou jsme znali jako „zvláštní škola“ se dnes nazývá základní škola praktická a „pomocná škola“ se transformovala v „základní školu speciální“. (Valenta, Müller, 2009)

Další změnou jsou tzv. Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které tvoří základ pro Školní vzdělávací programy, na jejichž podkladě se uskutečňuje

vzdělávání na základních školách. RVP pak tvoří jakousi páteř, nebo základní rámec, pro učební osnovy. Pro mou práci je důležitá „Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP)“, podle které se vyučuje na základní škole praktické. V tomto dokumentu je uvedeno, že je zapotřebí upravit vzdělávání žáků se specifickými problémy jejich „vývojovým a osobnostním specifickým.“ (RVP ZV LMP ) Jak samotný název dokumentu napovídá, žáky tohoto typu škol jsou především děti s lehkým mentálním postižením. (Valenta, Müller, 2009)

Základní škola praktická má své osnovy upravené pro žáky, kteří nezvládají vzdělávání na běžné základní škole. Lze říci, že „běžné“ základní školy mají oproti základním školám praktickým jiné nároky. Valenta (2009) uvádí, že rozdíl je v míře „akademické“ přípravy, na kterou kladou důraz především běžné základní školy. Naproti tomu základní školy praktické se více věnují praktické přípravě, což je zakotvené již v jejím názvu a odráží se to i ve vybavení školy.

Na úvod jsem se pokusil ukázat, čím je charakteristická základní škola praktická. Rozdíl oproti běžným základním školám je především v přístupu k výuce a k žákům, což dokládají i právní dokumenty ošetřující základní vzdělávání. Na základní škole praktické se využívá speciálně pedagogických postupů a metod, které berou v potaz možnosti a specifika dané skupiny osob, tedy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle toho je upraven i obsah výuky, který se liší od běžných základních škol.

## **2. Osoby s lehkou mentální retardací**

### **2.1. Co je lehká mentální retardace**

Jak ukazuje legislativa týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je základní škola praktická určena především pro žáky s lehkým mentálním postižením. Z tohoto důvodu se budu zabývat především problematikou dětí s tímto typem postižení. Na úvod ve stručnosti uvedu, podle jakých kritérií je mentální retardace diagnostikována a následně budu se zabývat tím, jaké dopady může mít do oblasti prožívání.

Snížená inteligence je téma, které je snad jedno z těch nejvíc diskutovaných. Tato práce však není zaměřená na problematiku diagnostiky inteligence u dětí s lehkým

mentálním postižením. Proto se nebudu zabývat různými modely, které pojímají mentální hendikep rozdílnými způsoby.

Mentální retardace je určována na základě diagnostiky rozumových schopností (Švarcová, 2006) Odrazím se od pojetí Světové zdravotnické organizace, které vychází z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. Zde je mentální retardace zjišťována, vyhodnocením inteligenčního kvocientu tzv. IQ. V té je lehká mentální retardace vymezená horní hranicí IQ 69 a dolní hraní IQ 50.(Valenta, 2001) Tento deficit vede k problémům ve školní výuce. Nicméně se ukazuje, že osoby s tímto typem a hloubkou postižení jsou často schopní některých typů práce. (Müller, 2001., Valenta, 2009) S tím souvisí i zaměření základních škol praktických, připravující své studenty tak, aby si osvojili dovednosti, které jim mohou pomoci při hledání zaměstnání, nebo při dalším studiu.

Děti s lehkou mentální retardací tedy mají narušené kognitivní procesy. Oslabení v této oblasti se ve svých důsledcích podílí na problémech s učením a vzděláváním na běžné základní škole. (Müller, 2001) Takoví žáci v běžné základní škole selhávají a to především v porovnání s ostatními žáky. Tento fakt se promítá i do dalších oblastí duševního života a může mít dopad na sebehodnocení těchto žáků. Existují tedy nějaké podobnosti v duševním životě u osob s mentálním postižením? A jak prožívají svou situaci žáci s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole?

## **2.2. Některá specifika osobnosti dětí s mentálním postižením**

Mentální postižení znamená především snížený intelekt. V odborné literatuře se objevují určitá specifika týkající se prožívání a psychologických charakteristik osob s mentálním postižením. Zde se nebudu zabývat všemi oblastmi týkajícími se osobností dětí s lehkým mentálním postižením a zaměřím se pouze na některá specifika, související s tématem mého výzkumu, tedy s oblastmi emocí, sebehodnocení a prožívání školního života.

### **2.2.1. Emoce**

Začnu oblastí **emocí**. **M. Dolejší** (1978), který se problematikou psychologie dětí s mentální retardací zabýval jakožto klinických psycholog, uvádí některé zvláštnosti u této skupiny dětí. Uvedu pouze myšlenky vztahující se k prožívání těchto

děti a nebudu se zabývat oblastmi významnými pro klinickou praxi. Dolejší pracuje s předpokladem, že emoce mají význam při regulaci a usměrňování chování, ovlivňují motivaci, kognitivní procesy a zároveň se podílejí na vyhodnocování situací různého typu. Například těch, kdy jedinec vstupuje do kontaktu s druhými. Zároveň uvádí předpoklad, že u dětí s mentálním postižením může docházet k jistým deformacím v oblasti emocionálního prožívání, což má následně dopad na výše popsané oblasti. V důsledku tohoto vlivu může docházet k rozdílům v hodnocení druhými a sebehodnocením. Významnou roli zde sehrává i snížený intelekt, který může mít za následek nepochopení významu určitých situací. Dítě s mentálním postižením může zažívat ve vyšší míře úzkost a to především v úkolových situacích.

Další autorkou, která se zabývá oblastí emocí u dětí s mentálním postižením je **Rubinštejnová (1973)**. Ta předpokládá určitá specifika v emocionálním prožívání lidí s mentálním postižením. Především hovoří o nedostatečné diferencovanosti emocí. Emoční prožitky se tak pohybují v rovině spokojenosti a nespokojenosti s tím, že se samozřejmě objevují malé rozdíly pohybující se na této škále. Další typickou charakteristikou je „neadekvátnost“ emocionálních reakcí na některé podněty přicházející z vnějšího okolí. To souvisí i s tím, že emocionální prožívání je slaběji řízeno intelektem.

Dá se říci, že Rubinštejnová i Dolejší se shodují v tom, že emocionální reakce na situace, do kterých se jedinci s mentálním postižením dostávají, jsou v případě dětí s mentálním postižením výrazně pozměněny oproti tzv. intaktní populaci. Oba autoři zároveň zdůrazňují, že to může mít souvislost právě s nižším intelektem, což znemožňuje adekvátní zhodnocení situace.

### **2.2.2. Sebehodnocení**

Nyní přistoupím k problematice **sebehodnocení**. Dle Rubinštejnové se sebehodnocení buduje v souvislosti s hodnocením druhých lidí a se zážitkem výsledku vlastní činnosti. U lidí s mentálním postižením se mohou v tomto ohledu objevovat jistá specifika. Dítě, které je v rodinném prostředí pozitivně hodnoceno za každou formu aktivity, může následně získat nereálné představy o svých schopnostech. Tyto představy jsou v určitém věku konfrontovány s požadavky v mateřské či základní škole, kde jsou na dítě kladeny vyšší nároky. Dítě má následně zkušenost s protikladným hodnocením. To se odráží v psychice i v chování takového jedince. V důsledku toho všeho se vyvíjí

různé formy obranných strategií, které umožňují jedinci hodnotit se stále vysoko. Rubinštejnová pak souhlasí s Vygotského úvahou, že vysoké sebehodnocení vzniká na podkladu pocitu vlastní méněcennosti.

Sebehodnocení úzce souvisí se zážitkem úspěchu či neúspěchu. Dolejší tuto myšlenku rozpracovává a vztahuje jí k Bialerově teorii „locus of kontrol“ (Bialer in Dolejší, 1978). Podle ní lidé, kteří mají **interní** „locus of kontrol“ mají lépe konceptualizovaný úspěch. To znamená, že výsledek činnosti, kterou vykonávají, považují za výsledek svého jednání a nejsou při vykonávání činnosti závislí na souhlasu ostatních. Dalo by se říci, že moc nad situací mají oni samotní. Dolejší předpokládá, že u dětí s mentálním postižením se bude vyskytovat spíše externí typ sebekontroly a nižší konceptualizace úspěchu. Lidé s tímto typem kontroly jsou při vykonávání a stanovování cílů svých úkolů závislí na souhlasu okolí. Zároveň neúspěch je následně přenášen na ostatní lidi z jejich okolí.

Otázka kontroly a úspěchu se při mém výzkumu ukázala jako jedna z těch významnějších, proto se k tomuto pojetí ještě vrátím a porovnáám ho s materiálem uvedeným v praktické části.

### **2.3. Dítě s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole**

V této kapitole se budu zabývat problematikou žáků s mentálním postižením na běžné základní škole. Než přistoupím ke specifikům v prožívání těchto žáků, pokusím se prezentovat, jak školní období charakterizuje Erikson, neboť jeho teorie může být velice přínosná při snaze pochopit situaci žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole.

#### **2.3.1. E.H. Erikson – Iniciativa proti vině**

E. H. Erikson přichází s teorií psychosociálního vývoje, ve které předpokládá, že pro každou životní etapu, je typická přítomnost nějakého psychosociálního konfliktu, po jehož zdárném vyřešení může postoupit dále ve svém vývoji. V případě, že se tak nestane a konflikt, nebude zdárně vyřešen, může dojít k ohrožení psychického vývoje. (Langmeier, 2006) Erikson (2002) říká, že to co člověk získal v předchozí etapě je potřeba „překonat vsazením na to, co bylo v předešlé části vývoje nejzranitelnější.“

Vzhledem k tématu mé práce se budu zabývat pouze čtvrtou etapou vývoje Eriksonovy teorie. Tato část života je v naší společnosti vymezená obdobím školní docházky. Není však pravidlem, že se ve všech kulturách jedná o instituci školy, tak jak

je nám známa v naší společnosti. Co je v této fázi společné napříč některými kulturami? Dítě vstupuje do života, který funguje na neosobních principech a je po něm vyžadováno, aby se jim podřídilo. Zároveň si začíná osvojovat metody a postupy pracovního světa. (Erikson, 1999) S tím souvisí i určitá touha po uznání od okolí, která je naplněna právě skrz výrobu, či zvládnutí určité dovednosti, kterou získává ve škole. Podle Eriksona se stávají jedincovy dovednosti součástí jeho samotného. (Erikson, 2002) Vše, co se v tomto období odehrává a čemu se dítě učí, probíhá prostřednictvím určité formy vzdělávání. V našem případě se jedná o běžnou základní školu, avšak i základní školy pro lidi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Erikson říká, že v případě kdy dítě nezvládá setkání s tímto neosobním světem, hrozí riziko pocitů méněcennosti a nedostačivosti, což může mít za následek jeho izolaci a pocity průměrnosti. Zároveň ztrácí potřebu se s tímto světem identifikovat.

### **2.3.2. Škola a žáci s mentálním postižením**

V předchozí kapitole jsem nastínil, jak probíhá vzdělávání na běžné základní škole a jaké jsou některé základní charakteristiky osob s LMP. Dalo by se říci, že těmi dovednostmi a metodami, o kterých mluví Erikson, jsou v našem kulturním okruhu určité znalosti a intelektuální schopnosti, přičemž cílem je postupná abstrakce poznatků. V jakých rovinách se tedy uvažuje o vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základní škole? Jak je tato problematika řešena v odborné literatuře a jak žáci vnímají svou zkušenost se studiem na běžné základní škole? Nevím, zda budu schopen odpovědět na první otázku, ale na druhé dvě se pokusím odpovědět. Nejdříve se podívám na teoretické ukotvení této problematiky a pak v praktické části ukážu, jak svou situaci vnímají samotní žáci.

Období „školního“ života je tedy spojeno s přijímáním a osvojováním určitých metod. V našem kulturním okruhu se jedná o studium na základní škole. Zde se žáci seznamují se základy určitých oborů, které mají základ v akademické sféře. Svět běžné základní školy a seznámení s ním se děje za doprovodu rozdávání školních známek, jehož prostřednictvím dostávají žáci informaci o svém „školním výkonu“. Co se děje ve chvíli, kdy žák ve škole neprospívá a jaké to má na něj dopady?

### **2.3.2.1. Dítě s postižením ve škole**

Toto téma řeší v některých svých pracích Vágnerová. Začnu u její publikace Psychologie handicapu, kde se zabývá problematikou osob s různými typy postižení. Prezentovat budu pouze ty části její práce, které se týkají školního života.

Podle Vágnerové (1999) vstup do školy pro dítě znamená nutnost přizpůsobit se jinému typu situací, než na jaké bylo doposud zvyklé v rodině, což je ve shodě s Eriksonovou teorií. Škola je zároveň místem, které znamená určitý vývojový postup a potvrzení o dosažení „kvalitativně“ nové úrovně a zároveň se stává součástí identity. To se pak odvíjí od typu školy, kterou dítě navštěvuje. Totiž v situaci, kdy je dítě zařazeno do speciální školy, stává se tato instituce také součástí jeho identity. Dítě se ve škole zároveň začíná srovnávat a to především s ostatními dětmi. V případě, že nezvládá nové úkolové situace, může dojít k jeho traumatizaci. Ve chvíli, kdy dítě zažívá situaci, kterou vnímá jako neúspěch, je důležité, jak se k situaci postaví spolužáci, učitelé a rodiče. To se pak odráží i v prožívání dítěte. (Vágnerová, 1999)

Vágnerová nabízí sociálně psychologický pohled na situaci žáka s postižením na základní škole a to jak běžné, tak speciální. Zároveň se dotýká toho, jakým způsobem se může v tomto kontextu budovat sebepojetí a jaká rizika se zde objevují. V tomto směru je podle ní důležité, jak se k problematické situaci postaví osoby z okolí dítěte. K tomuto tématu se dostávám i v praktické části tohoto textu a pokouším se rozpracovat, jak vnímají samotní žáci přístup učitelů, případně vlastních rodičů, neboť se ukázalo, že to, jak vnímá dítě osoby ze svého okolí, se může zvláštním způsobem podílet na utváření sebepojetí.

### **2.3.2.2. Dítě lehkým mentálním postižením na běžné základní škole**

V této části budu prezentovat několik prací, které se zabývají problematikou osob s mentálním postižením na běžné základní škole. Každý z autorů k dané problematice přistupuje z poněkud odlišného úhlu pohledu. Nebudu uvádět faktory, které by mohly usnadnit zařazení dětí do běžných škol, neboť to není ani tématem mé práce. Uvedu pouze části, které se zabývají prožíváním v oblastech vztahů a učení u těchto žáků. Tato témata jsou totiž zásadní pro výzkum prezentovaný v druhé části této práce.

Začnu s prací Vágnerové (2004), která se částečně touto otázkou zabývá v publikaci „Psychologie problémového dítěte školního věku“. Jako problémové označuje ty žáky, kteří vyžadují specifitější přístup, než ostatní. Rozděluje pak několik typů dětí, které vyžadují takto speciální přístup. Jedním je právě dítě s problémy školního neprospěchu. Příčinou tohoto „problému“ může být mimo jiné i lehké mentální postižení.

Co všechno znamená úspěch získaný prostřednictvím dobrých známek? Zprvé se jedná o určitou možnost ukázat, že něco „umím“. Dále se jedná o způsob, jak uspět ve skupině vrstevníků. Otázkou pak je, co se stává, když dítě zažívá neúspěch. Dle Vágnerové mohou nastat tři základní situace. Může dojít ke snížení sebehodnocení, případně to nebude mít žádný dopad na prožívání dítěte, neboť vyznává jiné hodnoty, které nejsou spojené se školním úspěchem. Třetí situací, která může nastat, je, že se u dítěte začnou objevovat obranné mechanismy, přičemž dítě ve finále působí, jako lhostejné vůči neúspěchu. Prožití neúspěchu pak může „vyvolat pocity frustrace, odporu, nechuti, vzteku a nenávisti.“(Vágnerová, 2004)

Dalším z autorů, který se problematikou žáků s lehkým mentálním postižením na běžné základní škole zabývá, je Zenon Gajdzica(2004). Ten říká, že tito žáci nevykazují na první pohled znaky, které by umožňovaly je zařadit do „skupiny“ osob s postižením. To může paradoxně ztěžovat jeho situaci na běžné základní škole. Takové dítě může být ve svém důsledku vnímáno jako „líné, vzdorovité, apatické, či neochotné pracovat.“ Podle něj vlastnosti jako snadné podléhání vlivům, nedostatečně rozvinuté procesy ovládnutí se, snížený „mysl pro odpovědnost, neadekvátní hodnocení svých možností a situací, snížený vliv intelektu na citovou sféru, neadekvátnost emocionálních reakcí, omezenou schopnost anticipace“ přispívají k výskytu patologického chování. Gajdzica poukazuje na fakt, že dítě s lehkým mentálním postižením je v poněkud jiné situaci než děti s jinými typy postižení, neboť v tomto případě není možné pozorovat na první pohled znaky, které by umožnily dítě přiřadit k dané skupině osob. Problematiku lehké mentální retardace pak neomezuje pouze na problémy s učením, ale uvádí i situace a problémy, které se v důsledku tohoto postižení mohou objevit. Opět je tedy problematika nahlížena především ze sociálně psychologického hlediska s tím, že se v určité míře nabízí i kognitivně psychologická perspektiva. Některé Gajdzicovy závěry

korespondují s daty prezentovanými v praktické části této práce, neboť otázka odpovědnosti se ukázala jako jedna z významných kategorií.

Ještě jednou se vrátím k Dolejšimu (1978), který se zabývá i školním obdobím v životě dětí s mentálním postižením. Jejich zkušenost s navazováním interpersonálních vztahů je v tomto období pro děti stěžejní. Dítě se dostává do školy, která najednou funguje podle jiných principů než život v rodině. Při navazování nových vztahů s vrstevníky mohou být děti s mentálním postižením neúspěšné. (Dolejší, 1978., Vágnerová, 1999)

Jak ukazují poznatky těchto autorů, hendikep vyplývající z mentálního postižení může působit obtíže v různých oblastech života. Avšak je zde nedostatek kvalitativních výzkumů zabývajících se tím, jak vnímají svou situaci samotní žáci. Jak ukážu v další části, plyne to z několika obtíží, které přináší výzkum realizovaný s lidmi s postižením.

## **B. Praktická část**

### **1. Metodologie**

#### **1.1. Výzkumný problém**

Ve své práci se budu soustředit na zkušenost žáků, kteří přešli z běžné základní školy na základní školu praktickou. Budu sledovat jak vnímají svou studijní trajektorii v níže vymezeném období jejich života. Nejprve se zaměřím na předchozí studium, pak budu pokračovat přestupem na novou školu. V závěru se budu zabývat tím, jak žáci vnímají svou současnou situaci na základní škole praktické.

Cílem mého výzkumu je pokusit se porozumět tomu, jaká je zkušenost dětí, které přešly z běžné základní školy na základní školu praktickou.

#### **1.2. Výzkumné otázky**

Po stanovení cíle jsem postupně formuloval výzkumné otázky. Ty bylo v průběhu sběru dat a následné analýzy zapotřebí přeformulovat. Zde jsou otázky, na které se pokouším odpovědět v tomto textu.

Výzkumné otázky:

1. Jaká je zkušenost dětí, které přešly z běžné základní školy na základní školu praktickou?
2. Jak vnímají žáci základní školy praktické své studium na předchozí škole?
3. Jak vnímají zpětně svůj přechod na základní školu praktickou a v jakých souvislostech o něm uvažují?
4. Jak vnímají své studium na základní škole praktické a jak se liší od předchozího studia.

### 1.3. Informátoři

Informátory byli žáci, kteří přešli z běžné základní školy na základní školu praktickou. Škola, na které jsem dělal výzkum, je v centru Prahy. Její součástí je speciálně pedagogické centrum, které nabízí poradenské služby pro děti a rodiče v oblasti vzdělávání a výchovy. Zároveň mají žáci možnost pokračovat ve studiu na praktické škole, která navazuje na základní školu praktickou. Zdejší studenti této možnosti často využívají.

Původně jsem si představoval, že budu dělat rozhovor se žáky, kteří navštěvují sedmou, nebo osmou třídu a na své současné škole jsou alespoň rok. To se nakonec nepodařilo. Jedním z důvodů byla i nutnost hledat novou školu, ve které budu realizovat výzkum. Dalším z důvodů je skutečnost, že pro možnost realizace rozhovoru, je zapotřebí získat písemný souhlas od rodičů těchto žáků.

S formulací žádosti o písemný souhlas mi pomohl ředitel základní školy. Po té jsem již komunikoval s výchovným poradcem. Ten mě seznámil s prostředím školy a rozdal ve třídách žádosti o souhlas. Nakonec s realizací rozhovoru souhlasili rodiče pěti chlapců. Tři z nich v současné době navštěvují první ročník Praktické školy a dva 7. třídu základní školy praktické.

V textu nepoužívám skutečná jména žáků z důvodu ochrany osobních údajů. V níže uvedené tabulce jsou uvedené údaje o chlapcích.

	<b>Jírka</b>	<b>Matouš</b>	<b>Pavel</b>	<b>Lukáš</b>	<b>Petr</b>
<b>Věk</b>	16	16	17	14	13
<b>Třída</b>	I.A.(Praktická škola)	I.A.(Praktická škola)	I.A.(Praktická škola)	VII.A. (ZŠ Praktická)	VII.A. (ZŠ Praktická)

## **1.4. Metody výzkumu**

### **1.4.1. Metody sběru dat**

Otázka, kterou jsem po vymezení tématu řešil, zněla: jaká metoda sběru dat by byla, vzhledem k výzkumným otázkám a skupině informátorů, nejvhodnější.

Zkušenost některých výzkumníků ukazuje, že dotazníky nemusí přinést validní data. V případě této skupiny osob totiž může nastat problém s porozuměním zadaným otázkám, nebo vůbec problémy se čtením. (Lečbych, 2007) Tyto komplikace může do značné míry eliminovat interview. Rozhodl jsem se tedy pro tuto metodu. Protože mě zajímala některá témata, vztahující se ke zkušenosti těchto žáků, rozhodl jsem se pro polostrukturované interview. Proto jsem sestavil schéma, které zahrnovalo několik tematických okruhů. To jsem vytvořil na základě setkání s žáky jedné základní školy speciální a základní školy praktické. (viz. Historie výzkumu)

Při přípravě rozhovoru jsem vycházel z publikace Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu (Miovský, 2006) Inspiroval jsem se především tím, jak jsou členěny fáze interview. Při samotném rozhovoru se však často jednotlivé fáze překrývaly, neboť jejich hranice samozřejmě nejsou nijak striktně vymezeny.

Za prvé se jedná o přípravnou fázi, ve které bylo nutné informovat samotné žáky, ale i jejich rodiče o výzkumných cílech i otázkách. Ve druhé fázi je potřeba upevnit kontakt a připravit si pole, pro další část. Zde je nutné upevnit důvěru a vzájemně se vyladit. To se ukázalo jako klíčové pro celý průběh rozhovoru. Z těchto důvodů jsem se před první otázkou, týkající se výzkumného cíle, bavil se studenty o jejich koníčcích nebo o tom co dělají ve volném čase. Po té jsem se dostal k jádru interview, tedy k otázkám, které byly zaměřeny na studijní trajektorii. Jednalo se především o oblast vztahů se spolužáky a učení. Pro každé z těchto témat, jsem měl předem připravené otázky. (viz. Přílohy) Na závěr celého interview, bylo nutné ujistit se, že nedošlo k otevření něčeho, co by mohlo být pro žáky rizikem. (Miovský, 2006) Vzhledem k mé předchozí zkušenosti s komunikací se žáky základní školy speciální a praktické jsem věděl, že se mohu dotknout některých bolestivých témat a bude nutné si dát pozor na to, abych svými dotazy žáky nijak neohrozil. To se mi potvrdilo i při samotném výzkumu.

Průběh rozhovoru jsem nahrál na diktafon a následně přepsal do textové podoby. Poté jsem začal s analýzou získaných dat.

#### **1.4.2. Metody analýzy dat**

Při analýze jsem pracoval s metodami zakotvené teorie. Konkrétně jsem využil otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Tyto metody by se daly charakterizovat takto:

- a) Otevřené kódování-identifikace základních pojmů a tvorba základních kategorií
- b) Axiální kódování-následné propojení kategorií vzniklých v předešlé fázi a nalezení vztahů mezi nimi
- c) Selektivní kódování-nalezení centrální kategorie a její uvedení do vztahu s ostatními kategoriemi

#### **1.5. Historie výzkumu**

S žáky jedné základní školy praktické a speciální jsem měl možnost hovořit ještě před zvolením tématu své bakalářské práce. Bylo to při programu primární prevence, který realizoval můj kolega na jedné škole tohoto typu. Ten mě upozornil právě na to, že zkušenost se školou, je u těchto žáků něčím specifická. Dalšího programu, který byl na této škole, jsem se také účastnil. Někteří žáci v rámci bloku hovořili o své zkušenosti s bývalou školou. Příběhy, se kterými přicházeli, byly velice různorodé. Někteří měli příjemné vzpomínky na své předchozí spolužáky a vztahy, jiní však hovořili o bývalé škole jako o místě, kde jim se necítili dobře. Můj kolega mě touto cestou inspiroval k tomu, abych se na danou problematiku podíval podrobněji a tak jsem se rozhodl, že téma zkušenosti žáků se studiem na základní škole rozpracuji ve své bakalářské práci.

To, co mě zaujalo ve vyprávění žáků, bylo, jak vnímají rozdíl mezi školami, které navštěvovali. Jejich nové studijní prostředí pro ně bylo velkou změnou. Najednou zažívali něco, co do té doby neznali, což pro ně zpočátku znamenalo jakési neznámo, se kterým bylo potřeba se vyrovnat a nějak ho zpracovat. Otázka, která se mi v tu chvíli nabízela, zněla: „jakým způsobem žáci vnímají takový přechod a jak v této souvislosti strukturují svou zkušenost?“

Pro svůj výzkum jsem oslovil právě tuto školu. Řediteli školy se nápad líbil a souhlasil s tím, že budu moci výzkum realizovat na jeho škole. Samozřejmě podmínkou

byl souhlas samotných dětí a jejich rodičů. S tím se mi pokusil pomoci sám ředitel a zeptal se některých svých žáků a žákyň, zda by měli zájem o to, abych s nimi udělal rozhovor. Avšak žádné z oslovených dětí, dle ředitele nemělo zájem. Bylo tak nutné najít jinou školu. Naštěstí se mi podařilo kontaktovat ředitele jedné základní školy praktické, který souhlasil s tím, abych výzkum realizoval na jeho škole.

Již jsem zmínil některé charakteristiky této školy a uvedl, s jakými žáky jsem dělal rozhovor. Proto se tím již nebudu zabývat. Spíše bych se vrátil k tomu, jak jsem se připravoval na samotné rozhovory.

Předpokládal jsem, že tématem, které je pro žáky zásadní, jsou vztahy se spolužáky a vztah k učení. Na základě této premisy jsem připravoval i schéma rozhovoru. Jak jsem již uvedl, zaměřil jsem se na to, jak žáci vnímají své studium na předchozí škole, přechod na současnou školu a změny, které s tím souvisí. Na připravené struktuře, ale i pak na samotné realizaci rozhovoru je cítit akcent na vztahy a učení. Nakonec se ale ukázalo, že pro samotné žáky jsou důležitá, ne-li důležitější, i jiná témata, která se však zvláštním způsobem promítají do zkušenosti a vztahů se spolužáky a učním.

## **2. Prezentace a analýza výsledků**

Při analýze jsem pracoval s materiálem, který přinesl mnoho zajímavých informací. Zákonitě vyvstala otázka, jak se získanými daty naložit a jak je prezentovat? Ve výpovědích chlapců se často objevovala podobná témata, což do značné míry souviselo s tím, jak jsem postavil schéma rozhovoru. Praktická část je pak strukturována podle témat, která jsou společná pro všechny chlapce.

Je nutné dodat, že u každého z „příběhů“ se jednotlivá témata objevují v různé míře a navzájem spolu souvisí. Proto je důležité předeslat, že rozdělení, se kterým v textu pracuji, je pro účely lepšího zorientování se v problému. U každé z kapitol se pokusím ukázat, jak situace chlapců souvisela s širším kontextem jejich zkušenosti.

Již jsem uvedl, že mé původní předpoklady se ne zcela potvrdily. Před samotným započítáním výzkumu, jsem měl „hypotézu“, že v příbězích chlapců, se budou objevovat především vztahy se spolužáky a vztah k učení. Podle toho byla postavená i

struktura rozhovoru. Přiznám se, že jsem očekával větší důraz na problematiku vztahů ke spolužákům. Jak se ukázalo v průběhu realizace rozhovorů a jejich následné analýzy, toto téma nebylo zdaleka tím hlavním, alespoň ne u většiny chlapců.

## **2. 1. Vztahy – spolužáci x kamarádi**

V této kapitole pracuji se třemi základními typy, které jsem rozdělil na základě hodnocení vztahů samotnými žáky a způsobu, jakým jsou uvedeny do širšího kontextu. Rozdělení vychází z toho, jak chlapci vnímají svou situaci na bývalé škole, neboť po přechodu, v některých případech došlo ke změně. Názvy jednotlivých podkapitol pak odpovídají pojmům, které žáci používali v souvislosti s hodnocením svých vztahů na bývalé škole.

### **2.1.1. Pozitivní vztahy**

#### **Jirka**

Jirka přišel na základní školu praktickou do deváté třídy a nyní studuje Praktickou školu. Od šesté do osmé třídy navštěvoval jednu základní školu na kraji Prahy. Před započítím rozhovoru jsme se bavili o zálibách a volném čase. Jirka uvedl, že se zajímá o počítače a má rád metalovou hudbu.

Po vzájemném seznámení jsme přistoupili k samotnému jádru interview. K otázce vztahů se dostáváme hned z kraje.

*V: A jak ses v té bejvalý třídě cejtil? Jak ti tam jako bylo ?*

*J: Jako dobře... Já jsem se tam i občas těšil... Vždycky na spolužáky...*

*V: A mohl bys mi o těch spolužácích něco říct ?*

*J: No tak my jsme, nás tam bylo... Dvanáct*

*V: Dvanáct. To jste měli docela malou třídu.*

*J: Hm...*

*V: A jak tam byl nějak poměr kluků a holek?*

*J: Víc kluků... oni tam byli taky... Jsme tam jako 6.A a 6.B a tam bylo jako víc holek...*

*V tom áčku bylo víc dětí... A to byla jako ještě jedna třída tak to pak rozdělili na dvě menší, aby to měli kam dát...*

*V: A... A jaký byli ty spolužáci ?*

*J: Dobrý, byla s nima sranda. Jsme spolu chodili ven hodně...*

*V: Co jste tak dělali když jste šli spolu ven ?*

*J: No... Nevim... Jsme někam šli tak různě... Jsem si vzal vždycky sebou psa... Ještě sem o malým času chodil do knihovny... Tak knihovna... Ta byla... Jak jsem jel domů, tak jsem vždycky vystoupil o stanici dřív a tam jsem vystoupil...*

Téma spolužáků se objevuje hned z kraje a je navázáno na otázku týkající se pocitů spojených s Jirkovým působením v bývalé třídě. Třidu by šlo chápat, jako prostor nebo místo, se kterým jsou spjaty pozitivní konotace, a na které se Jirka „občas i těšil“. Při hodnocení vystupují spolužáci jako ti, kteří svým způsobem zprostředkují Markovi pozitivní pocity týkající se bývalé třídy. Co všechno souvisí se třídou, potažmo se spolužáky a jaké dimenze se zde objevují?

Kategorie spolužáků v sobě zahrnuje charakteristiky, jež se výrazně podílí na strukturaci zkušenosti s bývalým studiem. V Markově vyprávění o vztazích jsou stěžejní aktivity, kterých se účastní společně se spolužáky. V předešlé ukázce se jedná o společné chození ven. Taková zkušenost přesahuje prostorové hranice školy.

*J: A pak jsme tam ještě začali vydávat vlastní školní časopis. On tam byl redaktor...*

*Jsme tam vymýšleli různé věci co tam napíšem...*

*V: A tys tam psal taky?*

*J: No já jsem tam měl ... položku vtipy. Jsem tam hrozně doma něco vytisk a přines...*

*Učitel tam vždycky poškrtil, co se tam může a nemůže dát.*

V předešlé ukázce se opět objevuje společná aktivita. Jirka hovoří o třídním časopise, který bychom mohli chápat jako kulturní artefakt zprostředkující zážitek spolupráce a tvorby. Jedinec se v rámci této spolupráce podílí na něčem, co je společným dílem celé třídy. Zapojení do procesu tvorby však není anonymní. Každý má možnost přispět sám za sebe a zároveň je členem autorského týmu. Jirka se toho účastní v plné míře a přispívá se svým sloupkem vtipů.

*V: ... Teď by mě zajímalo, jestli sis mohl za někým ve škole zajít, když si něco potřeboval?*

*J: Tak většinou za naším učitelem třídním... Nebo pak tam byl ještě výchovný poradce...*

*V: A využilš toho někdy?*

*J: No... Jenom jednou... Když tam jeden blb šikanoval našeho spolužáka, tak jsme za ním zašli... Ten byl z té druhé třídy, z toho Áčka jak jich tam bylo víc... Tam byl takovej rapl...*

*V: Koho šikanoval?*

*J: Jednoho našeho spolužáka. Takovej ten asík malej.*

*V: Ten kdo šikanoval, nebo ten koho šikanoval?*

*J: Ten koho šikanoval*

*V: A.. Co mu dělal jako?*

*J: Tak hrozně ho mlátil, prostě nosem... Tak jsme se dohodli, že zajdeme za učitelem...*

*Se nám sice moc nechtělo, ale pak jsme stejně šli... Jsme všechny přesvědčily a...*

*V: A s kým jste šli?*

*J: Tak... Jako celá ta parta, ze třídy. Oni to všichni věděli, tak jsme šli najednou.*

V předešlé části se vypráví o situaci, která znamená ubližování jednomu ze spolužáků. Tato situace je asociována ve chvíli, kdy se ptám na osobu, která by mohla poskytnout potencionální pomoc, v případě, kdyby Jirka potřeboval něco řešit. Situace, kterou potřeboval Jirka řešit, se týká jednoho ze spolužáků. On není ten, kdo potřebuje pomoc. Je však ve skupině, kde se baví „každý s každým“ a problém jednoho z členů se svým způsobem stává problémem všech. Do řešení „problému“ spolužáka se následně zapojuje celá třída, celá „parta“.

V předešlém textu ukazují tři situace, které se týkají tématu vztahů. Ve všech třech případech jde v podstatě o to samé. Jedná se činnosti, které zahrnují aktivitu a úsilí celé třídy. Jirka hovoří o bývalém kolektivu, jako o skupině, která společně chodí ven, vydává časopis a v případě nouze jednoho aktivně řeší situaci prostřednictvím jednoho z dospělých, kterému je svěřena důvěra. Jirka je zároveň v těchto situacích aktivní a participuje na daných aktivitách. Pro třídu, spolužáky a Marka, je typický zážitek: „**my děláme**“, „**my tvoříme**“, „**my řešíme**“.

### **Přechod na základní školu praktickou**

Přechod Marka na základní školu praktickou je spojen se změnami, týkající se především instituce školy a aktivit spojených s jejími představiteli. Téma spolužáků v této chvíli ustupuje do pozadí.

*V: Jasně... A co spolužáci, jaký byli?*

*J: Tak Pavel nastoupil ve stejnej den jako já, takže to jsme se začali bavit hned. A pak ještě jeden, s tím byla taky sranda. Takovej šoumen, ten byl taky schopnej všeho.*

*V: Čeho všeho?*

*J: Nejvíc... On snad všecko úmyslně kazil... Já mám... Jednou na dílny jsme vyráběli kladívko... A jak je tam ta násada, to kovový... Taková hlavice jakoby. Musely se tam udělat díry, ty se musey vypilovat aby se tam jako vešla. On to schválně udělal větší. Tak se učitel vždycky vztekal. Vždycky si na nás rovnal záda.*

*V: Prosim?*

*J: Vždycky říkal, že mu léčíme nervy.*

*V: Říkal pan učitel?*

*J: No. Že mu je léčíme tak, že se jednou odstěhuje a bude dobrý napořád.*

*V: Jo... A co teda, našel sis tu nějaký kamarády?*

*J: Tak Jirka přišel v půli roku. Tam vlastně nezbylo moc kluků. Šimon ten odešel. Jeden kluk ukrad nějaký auto tak ho prej vyloučili, sem chodil 10 let. Martina ta se odstěhoval někam do pekárny prej. Takže tam zbylo jen Františka, Karel, Matouš, Jirka, Lenka, Pavel sem taky chodil...*

Povídání o spolužácích, tu je rozvíjeno v poněkud jiném duchu. Objevuje se zde výčet těch, kteří byli nebo jsou členy třídy. Ve vyprávění je přítomná časová dimenze, týkající se příchodu, či odchodu ze třídy. V jiných částech Jirkova povídání se objevují popisy spolužáků. Zde se explicitně neobjevuje to, co je charakteristické pro vztahy v bývalé třídě, tedy: „já jsem součástí party“. Ve chvíli, kdy se ptám na kamarády, Jirka začíná s popisem spolužáků a jejich aktivit. Hovoří o společných aktivitách, vázaných na přestávku, ale přestávky jsou tráveny spíše ve společnosti některého z kantorů.

Téma vztahů v Jirkově vyprávění prošlo změnou. Z onoho: „já jsem součástí společné aktivity, se stalo: „já znám“ a „já popisuji“. To však Jirka nevnímá jako změnu k horšímu, spíše se pouze mění způsob vyprávění o spolužácích.

### **2.1.2. Ucházející vztahy: „...jako docela v pohodě“ Matouš**

Příkladem tohoto typu vztahů může být studijní trajektorie Matouše. Ten uvedl, že přestoupil na novou školu do deváté třídy, avšak na předchozí škole chodil do sedmé třídy a na základní škole praktické udělal zkoušky a dochodil devátou třídu. Nyní studuje první ročník Praktické školy.

Před samotným zahájením výzkumného interview jsme si povídali o Matoušových zájmech, což jsou především auta. Poté jsme se přesunuli k tématu bývalé školy. Jako první vzpomínku Matouš uvedl učitele bývalé školy. Téma učitelů bylo snad tím nejdůležitějším tématem.

V následující příloze je mimo jiné možné vidět, že problematika učení, je pro Matouše významná.

*V: Bych se tě teď zeptal, si mi to už možná trochu řekl, ale jestli bys to ještě zkusil nějak popsat, jak ses v tý bejvalý třídě cejtil?*

*M: No, jako docela to šlo. Žáci jako docela normální, akorát někdy provokovali no..., takže prostě já sem se hlavně snažil se učit a prostě abych měl známky, takže ostatní sem nějak moc neřešil nic. Sem se staral sám o sebe prostě...*

*V: Hm... si říkal, že tě nějak provokovali?*

*M: No tak dělali si srandu, že jo, že sem jako blbej a takový...no takže... sem se tam taky už asi jako dvakrát porval...takže...*

*V: A jak jsi s nima jinak vycházel, jako s těma spolužákama? Kolik jich tam asi tak bylo, těch co si dělali srandu?*

*M: No ty byli tři jenom, takový starší, blbý... jinak s tou třídou sem vycházel jako docela v pohodě.*

Matouš v případě otázky spojené s pocity týkající se bývalé třídy, asociuje spolužáky, kteří „byli docela normální“. Spadají tak do jakési normy, přičemž někteří si Matouše vybírali jako terč svých posměšků. Ti, kteří se takto chovali, jsou pak pod úroveň a zaslouží si příslušné označení odpovídající jejich charakteristikám. Zároveň tu Matouš není pasivní a na urážky reaguje „rvačkou“. Se zbytkem třídy už Matouš vychází „v pohodě“. Matouš zároveň uvedl, že jeho pozornost a aktivita byla upřená především na získání studijních výsledků, tedy na sebe samotného.

Lidé, kteří jsou součástí Matoušovy třídy, jsou označeni jako žáci. Matoušův vztah vůči zbytku třídy, by se dal definovat jako: „**vycházet s**“, s tím, že jeho pozornost je upřená především na sebe sama a situaci ve vztahu k učení, případně učitelům, jak ukázu ve druhé a třetí kapitole. To ovšem není jediná forma vztahování se vůči žákům z bývalé školy, což dokládá i následující ukázka.

Příloha 2.

*V: Jo. Měl si tam nějaký kamarády?*

*M: Měl no... asi...asi šest...*

*V: Hm*

*M: Ze třídy... z té šestý a ještě z vyšších tříd sedmá, osmá*

*V: A byli to kluci spíš? Holky?*

*M: No...kluci i holky no...*

*V: Jo... A co jste třeba dělali...o přestávkách?*

*M: Chodili, kecali něco jsme si někdy zahráli...na babu nebo to...(smích)*

*V: Hm...*

*M: Takže to bylo dobrý no, jsme prostě blbli no...*

*V: O čem ste si třeba povídali?*

*M: Já nevím...tak jakej měli den a co dělali třeba o prázdninách a takový...a takový... prostě co nás napadlo.*

*V: Jo...a co jste třeba blbi, co jste hráli ještě?*

*M: No na tu babu, nebo třeba na honěnou ještě a takový...už si moc nevzpomínám...nějaký takový ty soutěže a takový...*

*V: To mohlo bejt dobrý...*

*M: Bylo no...(úsměv)*

V rozhovoru se objevují osoby, které jsou označovány jako „kamarádi“. S těmi se Matouš účastní společných aktivit. Ty zahrnují společné „chození, kecání a hraní her“ o přestávkách.

V této ukázce se Matouš nestará pouze o sebe, ale aktivně tráví čas se svými kamarády. Aktivity vázané na život o přestávce jsou odděleny od toho, co je

Matoušovou hlavní starostí, tedy získání známek. Ve chvíli, kdy se dostáváme ke kamarádům, se vytváří jakási pomyslná hranice mezi „studijní“ a „přestávkovou“ sférou školního života. Přestávka patří hrám, či jiné zábavě a studium je zacílené na získání známek.

Objevují se tu základní roviny situování se vůči ostatním postavám v Matoušově vyprávění. Jedná se o „*vycházet s*“, „*dělat s*“ a „*starat se o sebe*.“ „*Být s*“ je spojeno s různými **formami aktivit**, kterých se Matouš účastní společně s osobami, o kterých hovoří jako o kamarádech. Tyto zážitky jsou pak odděleny od života učení a známek, jsou však stále vázané na prostor školy. Naopak „*vycházet s*“ zahrnuje především situování sebe jakožto studujícího, jehož pozornost je upřena směrem k získání známek.

Po přechodu na novou školu se objevují nové postavy, přičemž Matoušovy vztahy by se daly definovat podobně. Opět tu jsou volnočasové aktivity, kterých se účastní s některými spolužáky. Jedná se například o společné rozhovory.

Vztahy se spolužáky tak v tomto případě neprošly výraznější proměnou po přechodu na novou školu. Jak na minulé tak současné škole, jsou hodnoceny jako spíše pozitivní. Samotný informátor uvádí, že je to „*v pohodě*“ a to i přes menší potyčky. Zároveň je zde možnost trávení volného času společně s některým ze spolužáků nebo dokonce kamarádů. Spíše než „*vycházet s*“ se Matouš pohybuje v modu „*dělat s*“, což zahrnuje především společné rozhovory o zálibách.

### **Pavel**

Pavel stejně jako Matouš, přešel do devítky na základní školu praktickou a nyní je v prvním ročníku Praktické školy. Ani u něj nejsou vztahy ke spolužákům hlavním tématem. Jeho pozornost je upřena především na problematiku učení. To se ukazuje i na celkovém zaměření rozhovoru, neboť vztahy se spolužáky nejsou výrazně rozvíjeny.

*V: Hm...tak jo.... A jak ses cejtil v tý bývalý třídě, jestli mi rozumíš, tý otázce, nebo jak ti tam bylo v tý třídě ve který jsi byl?*

*P: Měl sem tam kamarády...a jinak dobrý no. Bylo to dost špatný s tim učenim...*

Pavel uvádí, že v bývalé třídě byli žáci, se kterými se přátelil. Zároveň upozorňuje na svou situaci ve vztahu k „učení“. V úryvku tu jsou uvedeny dva póly týkající se pocitů spojených s bývalou třídou. Jednak pozitivní hodnocení spojené s existencí přátelské vztahu, jednak negativní hodnocení a to z důvodů studijního života.

Provázanost těchto dvou sfér školního života je v Pavlově případě daleko silnější, což dokládá i následující ukázka.

*V: A co ty přestávky, co ste dělali o přestávkách?*

*P: Sem si povídal s kamarádama a tak..*

*V: Jo. A kolik si tam měl kamarádů?....Stačí přibližně.*

*P: Přibližně tři.*

*V: A spíš holky nebo kluky?*

*P: Spíš kluci*

*V: A mohl bys mi říct a čem ste si povídali s těma kamarádama?*

*P: Normál.*

*V: Jo. No mě by zajímalo, co to jako je ten normál. Já si to teď právě nedokážu úplně představit....jestli tě napadaj nějaký témata.*

*P: Spíš o učení*

Aktivity o přestávkách jsou charakterizovány konverzací s některými přáteli. Obsah těchto rozhovorů je vymezen normou, což je učení. Je zajímavé, jak se téma prolíná všemi rovinami Pavlova školního života. Zřejmě to dokládá, jaký význam zaujímá v jeho zkušenosti. K tomu se dostanu v následující kapitole.

Změna nastává ve chvíli, kdy Pavel přechází na novou školu. Spojení vztahů ke spolužákům a učení se již nevyskytuje. Po přechodu do nového prostředí už se objevují nové aktivity, které jsou oddělené od „učení“. Tématem konverzací se stávají záliby a volný čas.

### ***Jak by se daly charakterizovat ucházející vztahy?***

Pro tuto kategorii je charakteristické, že situování se vůči spolužákům není tou hlavní linií ve vyprávění. Naopak je zde silné propojení vztahů se studijním životem. I přesto se objevuje někdo, s kým mohou něco „sdílet“, s kým si mohou povídat nebo společně trávit čas.

Oproti pozitivním vztahům zde chybí ono „my“ děláme, které by prostupovalo více sfér života, nejen tu školní. Ve chvíli, kdy se objevuje nějaká společná aktivita, je vázaná především na prostor školy.

### **2.1.3. Negativní vztahy**

Mohlo se zdát, že na předchozích stranách se zabývám něčím, co je banální a není potřeba tomu věnovat pozornost. Nicméně se pokusím ukázat jak ony mody „my děláme“ a „vycházet s“ mohou hrát zásadní roli při strukturaci zkušenosti se vztahy ke spolužákům.

## **Petr**

První, o čem začal Petr vyprávět, byla jeho zkušenost se šikanou. Okolo šikany se točí vyprávění o bývalé škole. Pokusím se podívat na významy, které v sobě v tomto případě pojem šikana skrývá. Opět se opřu o kategorie hodnocení vztahů a způsob trávení volného času ve škole.

Petrovo vyprávění nás uvádí především do sítě vztahů, ve kterých byl nebo je právě zapojen. První postava, vystupující ve vyprávění, je romský chlapec. Budu mu říkat Pavel. Toho Petr charakterizuje na základě jeho fyzických charakteristik a zároveň interpretuje jeho chování, jako ventilaci nějaké tenze: „*Byl pětkrát silnější než a vylejval si to pořád na mě...*“.

Následující příloha ukazuje jeden z Lukášových zážitků z výletu.

*P: ...šikaně...protože my jsme chodili na takový výlety a on (Pavel) pořád dělal hlouposti a pořád to na mě jako sváděl všechno a tak dále...*

*V: ...Hm...*

*P: ...a jednoho... pak jsem se naštvál...a žal...jako řekl jsem to na něj.. a on pak jel...pak kdybych neměl strejdu, já mu říkám strejda, v trafice*

*V: ...hm...*

*P: ...kdyby neprodával a kdyby mi nedal volání zadarmo přes něho, jako že on to bude platit, když mu zavolám...a neřekl, že...že on si zavolá na mě jeho tátu a mámu, tak by tam nepřišel můj táta...on je hora a moje máma...tak bych byl na vozejkou.*

Pavel pořádá různé akce, které jsou cílené na Petra. Ten vypráví o situaci ze školního výletu, kde anticipuje následky své reakce na Pavlovo chování, tedy riziko, že „skončí na vozejkou“. Tuto situaci se pak rozhodne aktivně řešit a to za pomoci dalších osob, které nejsou členy školy. Pro svou záchranu musí přivolat pomoc blízkých, kteří nejsou pod přímým vlivem školního prostředí.

Co tedy znamená pro Petra prostředí školy? Jak se vůči škole a všemu, co v sobě skrývá, situuje? Odpověď může poskytnout právě Petrův vztah k spolužákům, či učitelce.

*V: A v té škole, to byl teda ten jeden kluk, co tě ohrožoval? Nebo ještě někdo?*

*P: Jo...Ale ta pani učitelka, ta byla hrozná, já jsem jí taky něco řekl o přestávce ať mě nechá na pokoji a ona nic, ona mu pořád nadržovala...a tak dále...*

*V: Jo...Ty jsi říkal, že on dělal takový hlouposti ten kluk...můžeš mi o tom říct? Jako popsat, co to bylo za hlouposti?*

*P: ...On pořád...tam byli jiný kámoši a ty se s nim se bavili, ale se mnou se taky někdy bavili...a ten tam byl...a on tam třeba udělal nějakou kravinu a hned to třeba svedl na mě a já jsem to řekl třeba, že to byl on, tak mě hned napadl...*

*V: Hm...*

*P: A ty spolužáci nic, protože měli s ním taky z něho měli respekt...*

*V: A dělal tohleto ještě někomu jinému?*

*P: Ne. On byl zasazenej na mě jenom.*

Petr rozvíjí své vyprávění o bývalé škole. V jeho vyprávění se začínají objevovat nové postavy, konkrétně spolužáci a učitelka. Otázce vztahu k učitelce, se budu věnovat podrobněji ve třetí kapitole, proto se v tuto chvíli zaměřím na to, jak jsou vnímáni spolužáci. Vyprávění se točí především okolo romského chlapce Pavla, který oplývá fyzickými vlastnostmi a silou, která přesahuje tu Petrovu. Spolužáci tu pak vystupují jako ti, kteří na to, co Pavel dělá Petrovi, nereagují. Jejich aktivita je nulová, přičemž důvodem je respekt, potažmo strach k agresorovi.

Petr se tak ocitá v situaci, kdy je se svými „problémy a trápením“ sám. Nikdo z prostředí školy mu nepomůže a proto je potřeba přivolat někoho, kdo je mino sít vztahů, upletené z „respektu“ a „nadržování“ Pavlovi. Petrovu situaci zároveň dokresluje způsob trávení času o přestávkách, které „tráví sám a jí svačinu.“

Nicméně se objevují spolužáci, kteří si s Petrem povídají, případně se společně s ním účastní nějakých aktivit. Ty jsou charakterizovány směnou kartiček nebo docházením do sportovního oddílu. Někteří chlapci dokonce Petrovu situaci „chápou“. Ale jak již bylo řečeno, nebyl zde nikdo, kdo by mu v jeho situaci pomohl. Nejlépe to vystihují Petrova slova: *„všichni byli speklý proti mně, jako celej obrácenej svět...proti mně...“*

To se mění po přechodu na jeho současnou školu. Zde jsou již osoby, které lze nazvat jako „kamarády“. Samotný přechod je spojen s kamarádem, který Petrovi navrhl přechod na současnou školu.

Sám Petr reflektuje změnu takto:

*V: ...tak jo... A když jsi teda přešel do tý nový třídy, co se tak jako změnilo...oproti tý bejvalý?*

*P: Svoboda.*

*V: Svoboda? Můžeš mi to nějak...*

*P: Dřív jsem se bál chodit na ulici kvůli tomu Pavlovi...*

*V: Hm...*

*P: A teď mám s kým chodit ven.*

*V: Jo...hm...tak jo....a je ještě něco, co se změnilo?*

*P: Polepšil jsem se v učení...*

*V: Hm...a jak ses tu jako cejtil ze začátku v tý škole?*

*P: Byl jsem nadšeněj, že už jsem v jiný škole. Řekl jsem si uf už tady nejsem...*

Přechod na základní školu praktickou znamená nové prostředí, kde Petr není sám proti celému systému, který stojí proti němu, jako v předchozí škole. Objevují se nové postavy, se kterými může trávit volný čas a kteří již nejsou vůči Petrovi lhostejní. V případě, ohrožení jsou ochotni zakročit a pomoci mu. To ukazuje i následující výrok: „...Mám tady svý kámoše...mi pomáhaj...když nevim s čím rady...tak vždycky.... nabídnou pomocnou ruku...“

Vztahy se spolužáky tedy prošly výraznou změnou. Z původního prostředí, charakterizovaného nesolidaritou spolužáků a s ní spojenou bezmocí se Petr dostává do kolektivu, ve kterém mu v případě nouze někdo pomůže. Posun v této oblasti by šel charakterizovat, jako cesta z modu „já x oni“ do modu, ve kterém je „já“ součástí „my“.

### **Lukáš**

Lukáš má velice podobnou zkušenost jako Petr. Proto se u něho zastavím ve zkratce, abych dokreslil význam vztahů ve zkušenosti chlapců, kteří přešli na základní školu praktickou.

Lukáš měl k bývalé škole převážně negativní vztah. Jako důvod uvádí spolužáky a přístup učitelů k výuce a k porušování školního řádu. Spolužáci se s Lukášem nekamarádili, což je jedna z příčin negativního vztahu a hodnocení školy. Vždy, když jsme se v průběhu rozhovoru dostali k otázce vztahů ke spolužákům, tak si Lukáš nedokázal vzpomenout na podrobnosti. Víme, že se v bývalé třídě necítil dobře a jedním z důvodů jsou právě spolužáci, se kterými neměl přátelský vztah. Situaci Lukáše přibližují i jeho přestávky, které trávil sám, procházením po chodbě.

U Lukáše opět absentuje zážitek společné činnosti. To se mění po přechodu na novou školu. Ten je podobně, jako u Petra, realizován na radu jednoho z kamarádů. Lukáš se z počátku po přechodu cítil dobře. Jako důvod jsou uvedeny přátelské vztahy se spolužáky. Opět i volný čas je tráven za doprovodu přátel, se kterými se účastní společných aktivit.

## **Shrnutí kapitoly**

Na předchozích stranách se pokouším ukázat, v jakých rovinách se u chlapců pohybuje vyprávění o vztazích. Co je tu tím společným jmenovatelem, který je spojuje?

Dalo by se říci, že se tu objevily tři mody vztahování se vůči spolužákům, které se v průběhu studijní trajektorie různě měnily. Za prvé se jedná o zkušenost s tím, být součástí skupiny při zachování vlastní jedinečnosti. Pro takové vztahy je typická solidarita, pomoc a pochopení. Ve chvíli, kdy se chlapci situují do takového prostředí, hodnotí vztahy ke spolužákům pozitivně. Zároveň se objevují společné zážitky, které mohou přesahovat prostor školy. Ve druhém případě se také objevují společné aktivity. Zároveň je patrná velká provázanost s tématem učení, což je patrně jeden z důvodů, proč není kladen takový důraz na téma vztahů. Učení by pak mohlo vytlačit téma vztahů ze zkušenosti. Třetí typ je charakterizován absencí toho, co je v prvním typu, tedy „já jsem součástí my“. Člověk pak zůstává sám ve své jedinečnosti. Samota je pro tyto vztahy typická a je spojená se negativním hodnocením vztahů, které má přesah na instituci školy.

Zkušenost Petra a Lukáše dokresluje, co mají všechny příběhy společného. Potřeba nebýt sám a mít možnost zažívat pozitivní vztahy, ve kterých budu jako jedinec zažívající pocit sounáležitosti a zároveň bude zachována moje integrita a jedinečnost. V případě, kdy byli chlapci v kolektivu samotní, vnímali svou situaci, jako něco těžkého a co je v kontrastu se současnou situací.

Téma vztahů ve vyprávění chlapců svým způsobem odkazuje k jednomu z výroků Ericha Fromma, tedy že „nejhlubší lidská potřeba je překonat odloučenost a opustit vězení své samoty“ (Fromm, 2010, s.17) V případě, že tato potřeba není saturována a člověk je sám bez spojení s někým jiným, zažívá pocity úzkosti. V této perspektivě je příběh chlapců buď o zkušenosti se samotou a odloučením nebo zkušenosti se spojením.

Nedá se však říci, že potřeba spojení s druhým člověkem by byla tím hlavním motivem ve vyprávění o zkušenosti s přechodem na základní školu praktickou, což naznačuje i provázanost tématu vztahů s učením. Je ale otázkou, zda se touha po zážitku pozitivních vztahů nepromítá i do jiných oblastí zkušenosti utvořené během studijní trajektorie. Na to se pokusím odpovědět především v kapitole věnované učitelům.

## 2.2. Učení

Téma učení se pro chlapce ukázalo jako zcela zásadní i když pokaždé jiným způsobem. U jednoho z chlapců se prolétá celým vyprávěním vztah k matematice a takřka všechny oblasti jeho zkušenosti se školou jsou nahlíženy skrz jeho vztah k učení. U některých chlapců je zase učení jednou, i když významnou, z mnoha sfér jejich zkušenosti. V této kapitole se nebudu zabývat faktory, které mohou chlapcům znesnadňovat jejich učení. Na takovou analýzu nemám potřebná data. Zaměřím se na to, jak vnímají své setkání se světem učení a poznání. Zároveň se pokusím naznačit, jak se situují vůči učení a jak v tomto ohledu konstruují svůj úspěch či neúspěch.

V úvodu praktické části jsem předeslal, že jednotlivá témata spolu v různé míře souvisí. V oblasti učení je tato vazba snad nejsilnější na učitele. Při analýze jsem tedy přemýšlel, zda kapitolu učení a vztah k učitelům nespojit. U některých chlapců totiž snad ani nelze oddělit učení od těch, kteří jim svět poznání zprostředkovávají. I tak se učení objevuje jako samostatná kategorie, kterou je možné nahlížet z pohledu, jak se vůči němu chlapci situují. Proto jsem se rozhodl, že učitele a učení nechám jako dvě samostatné kapitoly. U tématu učení se však budu zabývat především známkami, emocemi a interpretací úspěchu, či neúspěchu.

### **Pavel – „... mám problémy s matikou.“**

V první kapitole jsem naznačil způsob, jakým Pavel konstruoval svou zkušenost se studiem. Pro připomenutí jeho situace stručně shrnu, co o něm již víme.

Vztahy se spolužáky na bývalé škole byly poznamenány právě učením. Vždy, když jsme se během rekonstrukce jeho zkušenosti dostali ke spolužákům, Pavel stočil rozhovor opět k učení. Učení se zároveň stalo tématem konverzací, které vedl se svými kamarády na bývalé škole. Co je za tím, že je v Pavlově zkušenosti tak významné téma učení? V jakých rovinách se objevuje a jak se vůči němu situuje? Na to se pokusím alespoň částečně odpovědět na následujících stranách.

Směr, kterým se bude rozhovor ubírat, byl naznačen již v jeho samotném začátku.

*V: Já bych se tě na začátek zeptal, kdyby sis jako představil bývalou školu, bývalou třídu, co se ti tak vybaví?*

*P: Tak já sem chodil na základní školu (jméno školy), tam sem chodil do...(pauza) osmý třídy.*

*V: Jako od první do osmý třídy?*

*P: No...*

*V: Jo...*

*P: A já mam docela problémy s matematikou a tam mi to .... absolutně nešlo. Takže proto sem přestoupil a tady sem, dodělal devítku a teď sem chodím ještě na praktickou.*

*V: Ty problémy s matikou. Jaký byly ty problémy? Mohl bys mi o tom ještě něco říct?*

*P: S počítáním a...*

*V: A jak si to zvládal? Jaký si měl známky?*

*P: Čtyrky, pětky... hrůza.*

*V: A jaký to pro tebe bylo?*

*P: Příšerný*

*V: A mohl bys mi říct v čem to bylo příšerný?*

*P: V tom, že sem měl furt špatný známky.*

*V: A čemu to ještě jako vadilo, žes měl ty špatný známky, jestli mi rozumíš? Jo jestli jako doma, nebo v tý škole...*

*P: Jo máma to chápala...*

*V: Jo. A co učitelé?*

*P: My sme měli pani ředitelku.*

*V: Jako pani ředitelku na tu matiku jo?*

*P: No...*

*V: A co ta na to?*

*P: No...že se to musím naučit ale mě to prostě nešlo...*

*V: Hm...tak jo.... A jak ses cejtil v tý bývalý třídě, jestli mi rozumíš, tý otázce, nebo jak ti tam bylo v tý třídě ve který si byl?*

*P: Měl sem tam kamarády...a jinak dobrý no. Bylo to dost špatný s tím učením...*

*V: Hm...*

*P: Jinak ostatní předměty mi docela šly.*

*V: Jo. A co ti šlo?*

*P: Čeština, angličtina, přírodopis, fyzika, chemie.*

*V: To ti šlo všechno?*

*P: No...*

*V: A bavili tě nějaký ty předměty?*

*P: No asi nejvíc ta fyzika.*

Hned v úvodu Pavel uvádí, že svou bývalou školu navštěvoval po dobu devíti let. Hlavní kategorií ve vyprávění se pak stává **vztah k učení**, který je tažen „*problémy s matikou*“. Ty jsou v těsné vazbě na **známkování** jakožto formu klasifikace. Matematika je v Pavlově případě ohodnocena čtyřkami a pětkami, což pro něj znamená negativní zkušenost. Problémy s matematikou jsou zde zároveň uvedeny, jako důvod přestupu. Pavlova zkušenost s výpočty a rýsováním je pak spojená s neúspěchem.

V jeho studijní historii se objevují **postavy**, které v jeho „trápení“ sehrávají různé role. Již jsme se zabývali vztahem ke spolužákům, kteří jsou uváděni jakožto

konverzační partneři, přičemž tématem rozhovorů je právě učení. V předešlé ukázce je opět prezentována ona opozice, kdy **svět kamarádů** v sobě zahrnuje pozitivní konotace, ale **svět učení** je asociován negativně. Další osobou je zde máma. Ta je tou, která Pavlovy problémy chápe. Zároveň zde vystupuje učitelka. Na tomto místě se dostávám do situace, kdy do vyprávění začínají zasahovat hlavní aktéři třetí kapitoly. Proto zde uvedu, že učitelka matematiky v podstatě stojí na opačném pólu, než je Pavlova máma. K tomu, jaká je její role se však dostanu později.

Pavel zároveň hovoří o předmětech, které „zvládal“. Například se jedná o fyziku.

*V: Ty si říkal, že ta matika pro tebe byla nejtěžší... a jaký předmět jsi měl nejradši?*

*P: Asi tu fyziku. Sice to bylo těžký ale zvládnout jsem to.*

Fyzika stojí na vrcholu žebříčku popularity. Jedná se o předmět, který znamená jistou míru náročnosti, zároveň však nepřesahuje Pavlovy možnosti. Jsou tu pak dva vyučovací předměty, které se zabývají počítáním, každý trochu jinak. V jednom je Pavel neúspěšný ale ten druhý naopak zvládá. Úspěch, což na půdě školy znamená dobrou známku, je spojen s jistou dávkou úsilí, vycházející z vlastní osoby. Kromě úsilí však do hry vstupují i **jiné faktory**, které umožní situaci zvládnout nebo naopak se podíli na neúspěchu. Jaké faktory to jsou, může napovědět Pavlovo vyprávění o učení na základní škole praktické.

Samotný přechod je poznamenán Pavlovou situací v matematice. Jeho problémy v této oblasti vystupují jako důvod přestupu. Po přechodu však dochází k radikálním změnám. Pavel již nedostává špatné známky, ale dosahuje úspěchu v podobě jedniček a dvojek.

Kategorie „**problémů**“ tu opět vystupuje jako zásadní téma. Avšak na půdě základní školy praktické se dostává do nové perspektivy.

*V: A byl jako velkej rozdíl oproti tý bývalý třídě?*

*P: Asi trochu jo.*

*V: V čem ten rozdíl byl?*

*P: Byly jiný děti. Třeba s jinejma problémama.*

*V: A s jakýma problémama tady byly?*

*P: Třeba s chováním.*

*V: A na tý bejvalý škole?*

*P: Tam nebyli žádné problémy.*

Na tomto místě se Pavla ptám na jeho pohled ohledně změn a v podstatě se ho ptám, zda by dokázal srovnat svou situaci na předchozí a současné škole. Vnímaný rozdíl je v typech dětí, které daný druh školy navštěvují. Oproti bývalé škole „tu“ jsou děti, které mají problémy, i když v jiné oblasti než Pavel. To Pavel explicitně definuje jako základní rozdíl mezi školami, neboť bývalá škola byla místem, kde se nevyskytovaly žádné „problémy“. Přejít znamenal cestu z místa, kde není nic, co by Pavla spojovalo s daným prostředím do prostoru, kde jsou „dětí“ s charakteristikami podobnými těm Pavlovým. Dalo by se říci, že Pavel odešel ze „světa bezproblémového“ do „světa problémů“, kde jsou problémy tím, co ho spojuje s ostatními.

Pavlův vztah k učení se neustále točí okolo problémů s matematikou. Pavel procházel nejdříve školou, kde na něho byl vyvíjen nátlak, aby svou situaci v tomto ohledu vyřešil. Nová škola pak znamenala mimo jiné změnu i v tomto směru.

V průběhu rozhovoru se pak ukazuje, že Pavlovy problémy mají hlubší význam, než pouhé vztahování se vůči nim. Stávají se totiž jednou z osobnostních charakteristik. Jeho problémy v matematice jsou **internalizovány** a stávají se součástí **sebepojetí**. Jsou něčím, co ho odděluje od lidí v bývalé škole, kde je cizincem, neboť tam žádné problémy nebyly a zároveň ho spojuje s novým prostředím, které je pomocí problémů charakterizováno

Ještě je nutné podotknout, že opomíjíme jeden významný faktor a těmi jsou učitelé. Výše jsem uvedl, že učitelé hrají významnou roli v Pavlově vztahu k učení potažmo bývalé škole. Jaká je tedy jejich role? To ukážu ve následující kapitole.

### **Jirka**

Než přistoupím k problematice učení, tak připomenu, že Jirka v bývalé škole zažíval příjemné vztahy, které byly zdrojem pozitivního hodnocení předchozího studia. Zároveň se sféra učení do oblasti vztahů ke spolužákům nepromítala tak, jako to bylo například u Pavla.

Při výkladu Jirkova vztahu k učení budu postupovat po stejné linii jako u Pavla a začnu u známek na bývalé škole. Jirka uvádí, že jeho situace v tomto směru docela „ušla“ a nejhorší známku měl čtyřku, která byla z anglického jazyka. Anglický jazyk pak hodnotí jako „těžký“. V následující příloze konstruuje původ této náročnosti.

*V: A... Byl tam... Něco těžkýho pro tebe?*

*J: Hm, tak ta angličtina. To byl takovej, nejhorší předmět... Co tam byl.*

*V: Jo... A jak to probíhalo, ta výuka tý angličtiny*

*J: Tak paní učitelka tady mluví chvíli česky a chvíli anglicky... Tam mluvila skoro furt anglicky... Tam mluvila tak strašně rychle, že byl problém jí rozumět.... Vždycky něco diktovala a samozřejmě jsme to zapisovali tamto... Takže jsem vždycky přemejšlel co to vlastně řekla.*

*V: A v čem to teda bylo, že to bylo tak těžký?*

*J: No já nevím... V tom asi... Já jsem neměl ... Jsem měl od čtvrtý třídy ... Já jsem na ní nechtěl chodit ... Tak jsem chodil na angličtinu... Jsem měl ještě nevýhodu, že jsem chodil nejdřív na němčinu nejdřív...*

*V: Takže jaká byla příčina toho?*

*J: Nevím... Že jsem neznal tu výslovnost správnou... Těch slovíček*

*V: Tys měl v kolikátý třídě tu čtyřku?*

*J: ... v sedmý*

*V: V sedmý...*

*J: A pak v tý další jsem měl taky problémy, ale pak jsem měl jako doučování ve škole... Tak se to zlepšilo a měl jsem dvojky trojky...*

Angličtina je Jirkou hodnocená jako „nejhorší předmět“ a to v souvislosti s její náročností. Ve vyprávění o anglickém jazyce opět vystupuje učitelka, ke které se dostanu až v další kapitole. Nicméně náročnost a s ní související neporozumění, má původ v Jirkově studijní historii. Z rozhovoru vyplývá, že jeho kontakt s anglickým jazykem je minimální. V důsledku této nezkušenosti, získal hendikep, který mu znesnadnil porozumění v hodinách anglického jazyka. Aby tyto nedostatky dohnal a vyřešil svou situaci, navštěvuje doučování, které přinese své ovoce a Jirka si zlepšuje známky. Určité problémy jsou stále přítomné. Zároveň se zde objevuje jako významný faktor **způsob**, jakým učitelka přistupuje **k výkladu**, kterým se budu zabývat později.

Náročnost a problémy v angličtině zde nevystupují jako něco, co je jednou pro vždy dané a nelze je vyřešit. Naopak mají svůj jasný **původ** v Jirkově studijní historii. Ve chvíli, kdy je detekována a jasně vymezená příčina potíží je možné najít i prostředek k jejich řešení. Tím je doučování.

K tématu učení se znovu dostáváme, když s Jirkou hovoříme o „trápení“.

*V: Jo... A zažil si nějaký trápení tam, na té škole?*

*J: No tak jednou když jsme to... Nebo vždycky na konci roku jsme měli psát nějaký ty písemky, ty finální... Tak to vždycky, z toho stresu jsem udělal vždycky chyby, který bych normálně neudělal... Jsem se třeba splet a jedno číslo a... A vždycky jsem to musel ještě na konci kontrolovat... To bylo takový nejhorší asi z toho...*

*V: A jaký to pro tebe bylo, když jsi psal písemku a nestihnul jsi nebo si zapomněl?*

*J: Tak jsme měli... Vždycky 40 minut tu jednu hodinu... A to stihnu – to nestihnu... A vždycky jsem to stihnul, akorát... Takovejch pět minut před koncem hodiny... A pak jsem ještě kontroloval a opravoval chyby co jsem udělal.*

Trápení tu je časově vymezeno. Doba, kam Jirka situuje své potíže, se týká konce roku, který byl spojený s rituálem, kdy se psaly tzv. „finální písemky“. Ty se pro Jirku stávají zdrojem stresu, v jehož důsledku se objevují chyby. Jsou však vázány pouze na tyto situace, neboť za jiných okolností by k tomu nedocházelo. Každoroční závěrečné studijní kontroly jsou situací, která je hodnocena jako „nejhorší“ na bývalé škole.

Při rekonstrukci zkušenosti se závěrečnými písemkami Jirka postupuje po stejné linii jako v případě anglického jazyka. Nejdříve se objevuje problém, u kterého je opět schopný detekovat jeho příčinu. Tou je stres, který Marka inhibuje a uvádí ho do situace, kdy není schopen podat optimální výkon.

V případě problémů s učením se objevují dva typy problémů, které jsou vázány na dva předměty. Nejdříve se jedná o „neporozumění slovíčkům“, po druhé o chybovost v početních úkonech, vázanou na specifický situační kontext. V obou případech je Jirka schopný jasně definovat, kde je příčina jeho situace. Problémy s učením se pak nejeví jako nepřekonatelná překážka a konečný stav. Naopak, problémy jsou detekovány a aktivně řešeny.

Předmět, o kterém Jirka dále hovoří, se objevuje ve spojení s učitelkou výtvarné výchovy. Na „výtvarce“ učitelka iniciovala různé aktivity. Jedná se o různé návštěvy výstav a podobně. Výtvarná výchova je předmětem, který znamená další možnost seberealizace a zároveň je místem, kde je možné odpočinout si od usilovného přemýšlení. Jedná se tedy o předmět, který znamená relaxaci.

### **Přechod**

Po přechodu na novou školu začal Jirka dostávat již samé jedničky. Při pátrání po tom, co Jirka vnímá jako změnu, se hned dostáváme k problematice učení.

*V: A změnilo se něco, když jsi přešel z té bývalé školy na tu praktickou?*

*J: Mmm, tak změnilo se jen to učení, to bylo takový volnější... Tady to není takový přísný... Tam prostě i když přišel jeden člověk, tak ten test byl... Tady když je nás málo tak se ten test prostě napíše, až nás bude víc... Tam ten člověk prostě věděl, kdy to bude, tady ne... Je to takový lidštějš*í tady...

Změna je explicitně asociovaná s problematikou učení. Konkrétně se jedná o nižší nároky v této oblasti. Dále se zde objevuje pojem „*lidskost*“, která souvisí otevřenějším přístupem školy.

Změna, která nastává, se týká i anglického jazyka. Ten již není problémem, ale je naopak oblíbeným předmětem.

*V: A co tě tak nejvíc baví?*

*J: Mě tak baví obecně asi všechno. Nejvíc mě asi baví ta angličtina. Předmět, který jsem nesnášel tak mám teď rád.*

*V: Čím to je?*

*J: Tím, že ona to umí tak vysvětlit, se mi to líbí... Že to vysvětlí nejdřív anglicky a pak česky... A nutí nás usilovně přemýšlet... Něco pustí anglicky a nechá nás, abychom to sami vymysleli.*

*V: Jo tak jo... A jaký předmět máš nejmiň rád?*

*J: Tak to asi... To bude asi přírodopis.*

*V: Proč?*

*J: Protože tam bereme věci, který tam ani nepatřej. Máme ještě Nauku o zdraví, ta je vlastně o člověku a ještě rodinnou výchovu a to je taky o člověku... A pak máme přírodopis... No a nechápu to, v rodinné výchově máme tady nějaká zvířata, v Nauce o zdraví je to o člověku a v přírodopisu furt nějaký katastrofy... Nejlepší to bylo před rokem... Když byla ta.... To Haity, to zemětřesení... To furt říkala, že tohle se nám taky někdy stalo. Furt takový výbuchy, jsem se lekal.*

Jsou tu dva předměty, které stojí proti sobě. Angličtina, která byla na minulé škole tím nejhorším předmětem, je nyní nejoblíbenější. Jako důvod takové změny je uveden jiný **přístup učitelky k výuce**. Jirka tu už nepracuje se svou historií, ale pouze s tím, jak je látka vykládána. Angličtina neprobíhá jen v anglickém jazyce, ale je podporována češtinou. Zároveň je pozitivně hodnocena stimulace k vlastní aktivitě. Opět tu odpovědnost neleží pouze na bedrech učitelky a možnost vlastního zapojení je pro Jirku důležitá. Naproti tomu stojí přírodopis. Důvodem nižšího hodnocení je **obsahová stránka předmětu**, která se kryje s jinými předměty. Markovi pak

v důsledku toho uniká význam, proč se ve všech zmíněných předmětech musí učit o člověku.

Podobně jako u Pavla se na Jirkově bývalé škole objevuje nový předmět. Avšak Jirka na něj nahlíží v poněkud jiné perspektivě. Je schopný najít jasnou příčinu, kterou je zaprvé přístup učitelů a za druhé krátká zkušenost s anglickým jazykem. Problémy nejsou internalizovány jakožto osobní charakteristika, tak jako v případě Pavla. Nicméně původ potíží nestojí úplně mimo Jirky. Samozřejmě, že při konstrukci původu neúspěchu a následně úspěchu do hry vstupuje významně učitelka, která poznání zprostředkuje. Je tu tedy určitý poměr mezi osobní historií a přístupem učitelky, avšak primárně je původem problému neznalost způsobená krátkou zkušeností.

### **Matouš**

Matoušovo vyprávění je především o jeho vztahu k učitelům. Učení se pak do tohoto vztahu významně promítá. Z těchto důvodů se dotknu tématu učitelů možná trochu více, než jsem předesílal. Pokusím se vystihnout především to, jaký je Matoušův vztah k učení a k problematice učitelů se vrátím v další kapitole.

K učení se dostáváme právě díky vyprávění o učitelích. Matoušova první vzpomínka se týká právě učitelů. Následně se dotýkáme i známek a všeho co k učení patří.

*M: Ta škola byla celkově taková těžká. Prostě se mi tam nelíbilo.*

*V: Hm...*

*M: Prostě samý špatný známky a když jsme se něco učili, tak druhý den na to sme psali test a to...já to neuměl a učitelé mi to nevysvětlili... vůbec, řekli, tady máte práci sedli si a čekali...a když člověk neví co s tím má dělat nevysvětlí... tak to je těžký.*

*V: A u jakých předmětů si tohleto zažíval?*

*M: No hlavně matika.*

*V: Jo*

*M: Ještě čeština.... To bylo hrozný.*

*V: Ty si říkal, že ty učitelé...teda že si vzpomeneš hlavně na ty učitele a že ty učitelé ti to teda...že jsi přišel do školy psal jsi test a ty učitelé ti to nevysvětlili....nebo...*

*M: ...no prostě jsme se učili látku... první den a hned druhý den na to sme hned už sme psali test...*

*V: Jo...*

*M: ...no a já sem se doma učil jako blázen a stejně sem to nepochopil...tak sem to říkal paní učitelce, že to nechápu, ona řekla, že je to můj problém, abych se učil...*

*V: Hm...*

*M: no tak já to prostě nepsal, že jo, protože sem jí řek, že to nechápu...no takže sem z matiky pořád propadal a z češtiny a z fyziky, takže...fyzika byla to stejný...*

*V: Takže v čem myslíš, že byla ta příčina jako toho...problému...tohoto, kterej ti tam vzniknul?*

*M: Hm... spíš v těch učitelích, že sem jim asi nebyl moc sympatickej...jako já byl docela normální, nedělal sem tam žádný jako průsery nic...a prostě nevím, asi jsem jim nepadl do oka...každý mu to vysvětlili jo, takže mě a ještě jednomu kamarádovi prostě ne...takže...*

Známky jsou opět jednou z kategorií, která se objevuje při hodnocení bývalé školy. Ta je pro Matouše náročná. To je spojeno se vztahem ke škole, který byl v spíše negativní, neboť se tam Matoušovi nelíbilo.

Negativně je hodnocena matematika, český jazyk a fyzika. V těch Matouš selhává a má v nich špatně známky. Při vysvětlování původu tohoto problému zde hlavní roli sehrává opět **přístup učitelů**.

Po přechodu se změna týká především učitelů a učení. Učení tu je charakteristické nižší náročností, což je pro Matouše překvapení. Potvrzují to vynikající studijní výsledky. Zároveň předměty, které byly pro Matouše náročné, se stávají jeho oblíbenými.

*V: To je fajn... a jak to zvládáš to učení? Ty už jsi něco naznačoval...*

*M: Dobře...jedničky...dvojky...akorát z výchovy k občanství jedna čtyřka ze zkoušení...ale to sem si hned opravil na jedna mínus....hodinu potom...no do tý dvojky, nejhorší trojka*

*V: A čím to, že to tak zvládáš?*

*M: No tím že sem hlavně v jiný škole a to učení je hodně lehký..a hlavně, že ty učitelé to vysvětlej tak, že ještě tu hodinu to pochopím...v případě, že to zapomenou, nebo vim půlku, tak se ještě zeptám..ještě jednou zo... zoapkuju...tím se mi to uloží v hlavě... prostě to zvládnu... a hlavně je to tady pomalejší...tam na tý hodně spíchlali...rychle, rychle...na konci školního roku nebylo co dělat...půlka třídy nic nevěděla...a tady že jsou pomalý, de to krůček po krůčku...to vim a ukládá se mi to do hlavy...a tady se ani moc učit nemusím...to vim...se vždycky před hodinou podívám do sešitů a už vim...když zkoušíme nebo píšeme písemku, tak vim, že jednička dvojka to bude*

Jako jedna z **příčin zlepšení je uváděn přístup učitelů**, kteří na nové škole vše vysvětlí. Zároveň do hry vstupují i **metakognitivní dovednosti**. Úspěch ve studiu, který se náhle objevuje, je zdrojem pozitivního hodnocení školy.

V Matoušově vyprávění se podobně jako u Marka objevuje **přístup učitelů**, jako významný faktor při konstrukci studijního úspěchu, či neúspěchu. V tomto případě je kladen ještě větší důraz na způsob, jakým je vyloženo učení. V případě neúspěchu je

**příčina lokalizována ještě ve větší míře mimo vlastní osobu**, tedy na učitele, což je rozdíl oproti Jirkovi. Ten totiž operoval i s jeho studijní historií případně se situačními faktory. Zde je hlavní příčinou neúspěchu přístup učitelů a způsob studijních kontrol. Avšak v případě úspěchu se objevují i další kategorie a na úspěchu participuje i on sám. Do hry se pak dostávají i jeho metakognitivní dovednosti.

### **Lukáš**

V případě rozhovoru s Lukášem jsem narazil na stejnou potíž jako u tématu vztahu ke spolužákům. Popis a vyprávění bylo v jeho případě strohé. I tak je možné udělat si představu o tom, jaký měl a má vztah k učení a najít i některé podobnosti s ostatními chlapci.

Učení na bývalé škole bylo pro Lukáše náročné. Co se týče předmětů, byly jeho nejoblíbenějším „*počítače*“, kde měl prostor pro malování. Okolo počítačů se točí i jeho volný čas. Naopak nejnáročnějšími předměty byly fyzika, přírodopis a zeměpis. To jsou v podstatě veškerá data, která jsem v této oblasti získal, protože ve chvíli, kdy jsem se doptával na podrobnosti, tak si Lukáš na nic víc nemohl vzpomenout.

Po přechodu na novou školu došlo v těchto oblastech k posunu. Došlo především k posunu v **přístupu učitelů**. Ten je na nové škole hodnocen veskrze pozitivně. Změna se týká stylu výuky a způsobu studijních kontrol, přičemž v těchto oblastech dochází ke zpomalení tempa. Došlo i ke zlepšení studijních výsledků. Některé Lukášovi výroky naznačují, že jsou studijní úspěchy na půdě nové školy internalizovány. Když používám termín internalizace, myslím tím, že odpovědnost za studijní výsledky zde nese především Lukáš, při určité roli učitelů. Nicméně nemám dostatek dat, abych tuto domněnku mohl doložit.

### **Petr**

Již jsem se dotkl Petrových vztahů ke spolužákům. Ukázalo se, že pro hodnocení vztahů je důležité, mít někoho, s kým člověk může prožívat něco společně, jinými slovy nebýt sám.

Stejně jako ostatní chlapci hodnotí i Petr bývalou školu jako náročnou. V jeho studijní kariéře se objevují celkem tři školy. Na té první patřil dle jeho hodnocení do průměru. Problémy nastávají až na škole, kterou navštěvoval před základní školou

praktickou. Petr hovoří o **rychlém tempu** a krátkém čase mezi výkladem látky a studijní kontrolou. Zároveň okamžitě po příchodu musí dohánět velké množství látky, kterou na minulé škole neprobírali.

*V: To je supr, na konec ne? A...ty si říkal teda že v tý matice to bylo těžký...ta čeština s matikou...můžeš mi ještě jako říc, nějak popsat, v čem to jako bylo těžký?*

*P: Já jsem tam nastoupil...*

*V: Hm...*

*P: A v tamtý škole jsme brali něco jinýho...*

*V: Aha*

*P: A ona mi dala třeba takový štos učebnic...sešitů at' si koupim...papíry...at' se to všecko doučim...ale já jsem se doučil jenom trochu z toho...já jsem fakt nemoh...*

*V: ... jo*

*P: Máma to sama viděla, že jsem uplně si u toho takhle lámal hlavu...že jsem u toho usínal, pak jsem měl ve škole vždycky problémy pětky...*

*V: A na tý první škole? Tam to šlo s tím učením jak?*

*P: Tam to byl průměr...tam jsem to zvládal....tam jsem to zvládal, pak jsem přešel a tady mi dali pěknou hrst...*

*V: Co ti dali?*

*P: Jako pěknou...hm, hm....jako pěknou hrst učení, protože já jsem se to všecko měl doučit...protože my jsme třeba brali podstatná jména...tam...a tady už brali citoslovce.*

*V: Jo.*

*P: Tak už byli o pár čísel dál.*

*V: A jak si to zvládnul tady dohnat?*

*P: Tady protože tady je to praktická...oni na vás pomůžou, počkej ... a tady právě už to stíhám, protože tam na tý první škole... tam berou to samý... jako tady...*

Bývalá škola je zdrojem určitého **tlaku**. Petr se musí v jeho důsledku doučit to, co na bývalé škole neprobírali. To si vyžaduje určitou **aktivitu**, která je v Petrově případě vysoká. Ta ale nepřináší požadovaný výsledek, neboť jeho úsilí je ve výsledku ohodnoceno „nedostatečnou“. Co se týče lokalizace příčiny studijního neúspěchu, tak tu Petr jasně nedefinuje. Hovoří o svém nezvládnutí a nehledá příčiny mimo sebe, jako tomu bylo například u Matouše.

Petr se však v relativně krátkém čase dostává do situace, kdy je v novém prostředí a musí opět vynaložit určité úsilí, aby dohnal, co zameškal. Na nové škole už je však úspěšný. Nejen, že Petr již nepropadá, ale je úspěšný a stává se na určité typy látky expertem. Konkrétně se jedná o matematiku, která byla na poli bývalé školy hodnocená jako jeden z nejméně oblíbených předmětů. Je zajímavé, že se ve vyprávění již neobjevuje přístup učitelů jako zdroj studijních výsledků.

## Shrnutí kapitoly

V rozhovorech chlapci reflektují, že bývalá škola pro ně byla náročná, což se projevovalo především ve známkách. To se podepsalo i na způsobu hodnocení bývalé školy. Výrazy, které žáci na tomto místě používají, v sobě zahrnují především negativní konotace. Náročnost spočívá především v **rychlém tempu** a v **určitém tlaku** na to, aby se chlapci na takovou situaci adaptovali a drželi krok. Přejít na základní školu praktickou pak znamená změnu právě v těchto oblastech. Škola již není tak náročná. Co se tedy ve studijní trajektorii žáků mění?

Jako významný faktor při konstrukci studijních úspěchů, či neúspěchů se ukazují učitelé a jejich přístup k výuce. Těm je v různé míře připisována odpovědnost za studijní úspěch či neúspěch. Následný přechod znamenal změnu v přístupu učitelů, s čímž souvisela i změna známek a hodnocení sebe. V situaci, kdy žáci hodnotili sami sebe jako úspěšné studenty, se najednou objevovala větší míra odpovědnosti za své výsledky. V čem tedy spočívá rozdíl v přístupu učitelů? Již jsem několikrát slíbil, že se na tuto otázku pokusím odpovědět v další kapitole. Nyní se ještě na chvíli vrátím ke způsobu konstrukce studijního života.

Získaná data naznačují, že schopnost najít příčinu neúspěchu a v některých situacích i možnost řešení, umožňuje lepší zpracování neúspěchu a mírní negativní dopad na sebehodnocení chlapců. Ve vyprávění se v různé míře rozehrává rozdělávání odpovědnosti mezi jedince a okolí, kam spadá několikrát zmiňovaný přístup učitelů. Ukazuje se, že ve chvíli, kdy není nalezena zjevná příčina, např. situační, nebo vnější, je neúspěch konceptualizován jakožto osobnostní charakteristika. Jak jsem řekl, získaná data toto pouze naznačují a pro potvrzení této domněnky by bylo potřeba poněkud obsáhlejšího počtu informátorů a podrobnější výzkum v této oblasti.

Předchozí text ukazuje, že zkušenost s učením, někdy i se spolužáky, může znamenat setkání s neúspěchem, který s sebou nese patřičné důsledky v podobě negativních emocí. Otázkou je, zda je samotný neúspěch hlavní či jedinou příčinou špatné zkušenosti nebo se do hry dostává ještě něco jiného? Nejsem si jistý, zda mám dostatek materiálu, abych na to mohl uspokojivě odpovědět. Následující text však ukazuje, že do hry se vstupují další faktory, které se v této kapitole pravidelně objevovaly.

### 2.3. Učitelé

V předchozích dvou kapitolách opakovaně vystupovali učitelé. Významnou roli sehrávali především v předchozí části, kdy dle žáků participovali na studijním úspěchu či neúspěchu. Učitelé však figurují v různé míře a různými způsoby ve vyprávění o vztazích. V některých případech jsou dokonce tou hlavní kategorií v jejich zkušenosti. V předchozích dvou kapitolách jsme se vždy dotkli učitelů, s tím že se k nim vrátíme v této kapitole. Proč jsou tedy učitelé tak významní a jakou roli sehrávají ve vyprávění chlapců? Odpověď možná nalezneme na následujících stránkách.

#### **Petr – učitel, jako ten, který má moc zabránit příkoří**

V této kapitole vždy začnu tím, že připomenu kontext vyprávění, do kterého následně uvedu, jak v něm vystupují učitelé. U Petra se jednalo především o vztahy, neboť na bývalé škole zažíval trápení, které označil jako šikanu. V ní dominovala postava Roma Pavla. Ten byl iniciátorem útoků na Petra. V bývalé třídě zároveň neměl žádné kamarády, neboť mu nikdo nepomohl v jeho náročné situaci. Postava učitelky se tak poprvé objevuje v souvislosti se vztahy a s trápením.

Nejdříve se zastavím u charakteristiky učitelky. Petr ji hodnotí jako „*strašnou*“. Důvodem pro negativní hodnocení je její role ve vyprávění o příkoří z bývalé třídy. V kapitole týkající se vztahů se ukázalo, že se Petr situoval v opozici „*já x ostatní*“. Doslova hovoří o tom, že měl proti sobě „*obrácený celý svět*“. Situování sebe v opozici vůči ostatním mělo původ v nesolidaritě osob z Petrova okolí. Když se vrátíme ke spolužákům, zjistíme, že Petrovi nikdo nepomohl, protože zde byl přítomný „*strach*“ spolužáků z postavy agresora. Zároveň ve vyprávění sehrává významnou roli **třídní učitelka**, která ve chvíli, kdy Petr vnímá svou situaci jako krajní a rizikovou pro své zdraví, jde za učitelkou a řekne jí co se děje, tedy že mu Pavel ubližuje. Učitelka to však opakovaně ignoruje. Jako důvod takového jednání Petr uvádí nadřezování agresorovi. To je jedním z důvodů negativního hodnocení třídní učitelky. Ta v tuto chvíli patří do světa, který je obrácený proti Petrovi a je vpletena do sítě vztahů, které jsou charakteristické nesolidaritou. Třídní učitelka je zároveň první osobou, na kterou se Petr obrací ve svém trápení. Ve chvíli, kdy se mu v jeho situaci nedostává pomoci od osoby,

kteřá má „moc“ s tím něco udělat, tedy od učitelky, přivolává otce a matku. Ti totiž nejsou zapleteni do vztahů, kterým vládne strach a ignorace.

Třídni učitelka tu vystupuje jako osoba, které je vložena důvěra a která by mohla Petrovi pomoci v jeho těžké situaci, nicméně selhává a Petr musí hledat jiné cesty, jak jednat. Petr tedy od učitelky vyžadoval řešení a pomoc. Té se mu však nedostalo a vzniká ona opozice „já x oni“, přičemž učitelka patří mezi ty druhé.

V případě učení se učitelka objevuje v souvislosti s náročností. Obtíže s učením mají původ v samotné učitelce a v jejích negativních charakteristikách. Dle Petrových slov byla „*strašná*“. To má spojitost se způsobem klasifikace, kdy byl velice malý prostor pro přípravu na test, který následoval „třeba hned další den“ po výkladu látky.

Osobnostní charakteristiky a hodnocení učitelky tu je v přímé návaznosti na **přístup k učení** a roli v trápení, které Petr zažíval.

Při rozhovoru o nové škole mi bohužel uteklo téma učitelů. Nicméně v roli ochránce zde vystupují spolužáci, kteří v případě potřeby Petrovi pomohou. Je otázkou, zda je právě pomoc nových kamarádů tím, co mu chybělo u bývalé učitelky? A po kom vyžadoval pomoc spíše? Po učitelce nebo po spolužácích?

V oblasti učení, se učitelé objevují pouze v obecné rovině a je hodnocen především jejich přístup. Ten by se dal charakterizovat jako otevřenější, či pomalejší.

### **Lukáš – „přísní učitelé“**

V Lukášově vyprávění jsme často naráželi na místa zahalená zapomněním. Otázkou je, zda se jednalo o skutečné mezery v paměti, nebo o něco jiného. Nicméně Lukáš vždy uváděl, že si věci nepamatuje a proto se této skutečnosti budeme muset držet. Ve vyprávění o učitelích se dostáváme ke známkování, tedy k tématu učení. Lukáš učitele charakterizuje jako „přísné“, právě v souvislosti s klasifikací. Uvádí, že v případě, kdy „něco nevěděl“, byla jeho neznalost hodnocená nedostatečnou. Přísnost pak spočívá v přístupu učitelů ke studijním kontrolám. Dalším projevem přísnosti je reakce na opoždění při příchodu do výuky. Po tom totiž následuje pokárání v podobě poznámky či důtky.

Přísnost, jakožto charakteristika učitelů, se vším, co v sobě skrývá, se pak stává důvodem pro přestup na novou školu. Základní škola praktická znamená pro Lukáše doslova „velkou změnu“. V ní jsou zahrnuti lepší učitelé, jejichž tempo při výuce není tak rychlé.

### **Pavel – učitel, jako přijímající x nepřijímající bytost**

V předchozí kapitole jsem se pokusil ukázat, že hlavní kategorií v Pavlově vyprávění jsou problémy s matematikou. Ty se v podstatě stávají jednou z osobnostních charakteristik. Problémy jsou zároveň kategorií, která ho odděluje od prostředí bývalé školy, ale spojuje se školou novou. Základní škola praktická je pak světem, kde jsou „děti s problémy“. Nyní ukážu, jak fungují učitelé v „světě bez problémů“ a jak ve „světě s problémy“.

Ve vyprávění se v tomto kontextu objevují dva typy učitelů. Zaprvé ti, které bychom mohli považovat za **zdroj tlaku** na Pavlovu situaci v matematice, potažmo jeho osobu, protože chtějí, aby své nedostatky zvládl, aby se vše doučil. To však Pavel vnímá jako nemožné a nad jeho možnosti. Takovou roli sehrává jeho učitelka matematiky.

V podstatě v opozici k ní tu jsou učitelé, které označuje jako „**hodné**“. Zajímavé je, jaký význam má tento pojem vztahující se k něčemu morálnímu. Ve vyprávění o bývalé škole se objevuje pouze jeden takový učitel, ale na nové škole se mu jich dostává v daleko větší míře.

*V: Jo... Ty už si o tom možná mluvil trochu... jaká pro tebe byla tahleta změna? Oproti té předchozí škole...když ti jako řekli, že pudeš pryč, pak si přišel sem. Jak ses cejtil najednou?*

*P: Příjemně.*

*V: A v čem to bylo příjemný?*

*P: Že tu budu mít hodný učitele, že budou respektovat, že mam teda ty problémy...že to bylo pro mě...sem z toho nadšenej.*

Na základní škole praktické jsou lidé, kteří dokážou přijmout to, co bylo pro Pavla zdrojem jeho obtížné situace na bývalé škole. Jsou totiž schopni „*respektovat ty jeho problémy*“, tedy jednu z jeho základních charakteristik. Učitelé tu jsou jako ti, kteří

chápu a přijímají Pavla takového, jaký je. Přístup učitelů je zároveň podmínkou pozitivních emocí spojených s novou školou. Pavel se už nemusí snažit předělovat, ale naopak může být beztréstně sám sebou, neboť tradicí na této škole je mít problémy a okolí to respektuje.

### **Jirka – učitel ve vedlejší, i když důležité roli**

O Jirkovi již víme, že měl problémy s anglickým jazykem, kdy příčina byla v nedostatečné zkušenosti s tímto předmětem. Zároveň se tu jako jeden z faktorů objevoval přístup učitelky, který prodělal změnu po přechodu na novou školu. V čem spočíval způsob výuky? Jednalo se především o využití češtiny během výuky a tempu, ve kterém hodina probíhala. Na bývalé škole učitelka hovořila pouze anglicky a ještě rychle. Když se toto spojilo s neznalostí správné výslovnosti, docházelo k problémům. Na nové škole je pak výuka bilingvální a zároveň je učitelkou vyžadováno usilovné přemýšlení, což je hodnoceno pozitivně.

Další postavou je učitel němčiny. Stejně jako u Pavla pro něj používá označení „**hodný**“. Avšak důvod pro takové hodnocení je jiný. V souvislosti s takovou charakteristikou se opět objevuje **přístup k výuce**. V tom je zahrnutá laskavost, pochopení a nižší náročnost. Další z učitelů je hodnocený jako „**milý**“. Významnou kategorií tu je opět **přístup k výuce**, který je opět charakterizován určitým tempem a dostatečným vysvětlením látky.

I když u Jirky není hlavní příčinou problému vyučovací styl, objevuje se jako jeden z faktorů, který se podílí na úspěchu či neúspěchu. Ti učitelé, kteří k výuce přistupují v určitém tempu a s požadovanou dávkou vysvětlení jsou hodnoceni pozitivně.

### **Matouš – učitel jako přenášejí odpovědnost pouze na mě**

Zde se opět dostáváme k vyprávění, kde jsou učitelé tím hlavním tématem. V předchozí kapitole jsem ukázal, že Matouš považuje za hlavní příčinu neúspěchu přístup učitelů a v případě úspěchu operuje i jinými faktory. Než se dostanu k tomu, v čem spočívá onen přístup učitelů, začnu u širšího kontextu, ve kterém učitelé vystupují. V Matoušově studijní trajektorii na bývalé škole se totiž objevují dva typy učitelů, což souvisí se střídáním ředitelů.

Matouš explicitě hovoří o tom, že změna nastává ve chvíli, kdy odešla stará ředitelka. Působení obou dvou ředitelů na sebe váže různé charakteristiky školy a různé typy a přístupy učitelů. V Matoušově vyprávění o bývalé škole, lze pozorovat trajektorii, jejímž hlavním tématem je to, jak se změnila **škola a učitelé**. Tato změna je zapříčiněná postavami ve vedení. Pro přehlednější uchopení se pokusím situaci ukázat pomocí tabulky.

	<b>Bývalá ředitelka</b>	<b>Nový ředitel</b>
<b>Charakteristika jejich přístupu a osobnosti?</b>	Přístupnost- řešila problémy „...byla příjemná...“	Nepřístupnost, neochota řešit problémy
<b>Hodnocení školy</b>	Pozitivní konotace: „...pohodová škola...“	Negativní konotace: „...začalo to být hrozný...“
<b>Charakteristika učitelů (přístup, přístupnost)</b>	Uměli učit, pomoc, vysvětlit, doučování	Neměli zájem, máme se učit...

Škola bývalé ředitelky pak je chápána jako přístupná a bezproblémová. Je místem, kde jsou všichni ochotní řešit problémy a jsou zde slušní učitelé. **Přístup učitelů k výuce** je pak charakteristický tím, že dokážou látku vysvětlit, umí pomoc a případně i doučí.

Ve chvíli, kdy se objevuje nový ředitel, tak dochází k zásadní změně. V případě potíží nemá možnost si za někým zajít, protože všichni zaměstnanci a reprezentanti školy jsou pod vlivem nového vedení, které je charakteristické neochotou řešit problémy. Přístup učitelů se mění a dal by se pojmenovat jako „neochotný“.

Problém s učením je definován především neochotou učitelů vysvětlit danou látku.

Po přechodu na základní školu praktickou Matouš situaci charakterizuje podobně jako za bývalé paní ředitelky. Jejich přístup k výuce byl nesen ochotou a přístupností. Zde si již všichni dají čas s tím, aby mu vše vysvětlili, což se odráží i ve známkách a v pocitech ohledně školy.

### **Shrnutí kapitoly**

Mají učitelé v jednotlivých vyprávěních, něco společného? Na první pohled tu vystupují v různých funkcích a rolích. Nejdříve tu je učitel tím, který „respektuje, či nerespektuje mou osobnost a to se všim všudy“, podruhé „je po něm vyžadována pomoc“, jindy jim zase plně přidělována odpovědnost za studijní výsledky. Co je tedy

společným jmenovatelem? K odpovědi se dostaneme tak, že se ještě na chvíli vrátíme k tématu učení a vztahů.

Na bývalé škole má každý z chlapců nějaký zážitek, který bychom mohli označit, jako zatěžující či problémový. Ve chvíli, kdy se ve vyprávění nějaký ten problém objevuje, určitou roli v něm sehrávají právě učitelé. Když bychom zobecnili, jak žáci vnímají učitele, v podstatě bychom našli dva základní typy. Zaprvé ti, kterým je situace chlapců **lhostejná**. Pro ně je pak typická pasivita, případně určitý tlak na to, aby chlapci vyřešili svou situaci sami. Druhým typem pak jsou ti učitelé, kteří s chlapci problém určitým způsobem **sdílí a mají pro něj pochopení**. Pro ty je naopak typická aktivita, která může vést ke zlepšení, případně pochopení situace chlapců. Takový učitelé jsou hodnoceni pozitivně.

Učitelé s lhostejným, ale chápajícím přístupem se pak objevují na bývalé i současné základní škole. Zajímavé je, že větší koncentrace chápajících učitelů je především na základní škole praktické. Jejich přítomnost se pak někdy stává i zdrojem příjemného hodnocení současné školy a studia.

Ve třech kapitolách jsme se zabývali postupně otázkou vztahů ke spolužákům, učení a nyní učitelů. Bylo by možné najít ve vyprávění něco společného? Něco co by všechny kapitoly spojovalo? Pro odpověď je potřeba zrekapitulovat tyto tři kapitoly a vrátit se opět na začátek s tím, že odpověď se nám vynoří až díky významu učitelů.

V první kapitole jsme se dostali k tomu, že pro chlapce je důležité mít pocit, být s někým, mít někoho, s kým může sdílet společné zážitky, nebo kdo pomůže. Těmi lidmi jsou v této situaci přátelé. V druhé kapitole se ukázalo, že učení na bývalé škole je vnímané, jako rychlé a náročné. Zároveň se začalo ukazovat, že učení nestojí jako kategorie sama v nějakém vzduchoprázdnu, ale že je vázaná na různé postavy. Někdy rodiče, ale především na učitele. K těm se dostáváme konečně ve třetí kapitole a ukazuje se, že je pro chlapce důležité, aby je učitelé dokázali pochopit, pomoci jim, respektovat je, sdílet s nimi. To jsou však charakteristiky, které jsou důležité i pro přátelský vztah. Najednou tu máme učitele a kamarády, jakožto dvě skupiny, jejichž vztah k nim je charakterizován podobně. V obou případech je pozitivně hodnocena ochota sdílet jejich potíže. Nicméně vztah k oběma skupinám rozhodně není stejný. V čem je tedy rozdíl?

V případě kamarádů je sdílení doprovázeno především být s někým, neboli onen modus „já jsme součástí my“. S přáteli, případně se spolužáky pak jedinec zažívá příjemné zážitky i problémy. Spolužáci však mohou být sami zdrojem problému. Dalším příčinou potíží se stává učení. A zde se již ukazuje, v čem tkví význam učitelů především. Učitel zde totiž vystupuje jako ten, který má moc a zároveň odpovědnost problémy vyřešit. On není tím, po kterém by bylo vyžadováno, aby sdílel příjemné zážitky, ale je důležité, aby chápal ty nepříjemné, což už samo o sobě může znamenat jisté řešení. Opět se tak vracíme k Frommově myšlence, tedy že „nejzákladnější lidskou potřebou je překonat vězení samoty“ (Fromm, 2010, s.17.). Zde se však jedná o samotu spojenou s nějakým problémem a učitel je ten, kdo má moc dítě s této samoty vytrhnout. Spojení tu má charakter sdílení problému.

#### **2.4. Přejít, aneb jak jsem se dostal na základní školu praktickou**

Přejít na základní školu praktickou je tématem celé této práce. V předchozích kapitolách, jsem se zabýval tím, jak žáci vnímají rozdíly mezi bývalou a současnou školou, přičemž jsme si ukázali, co je pro ně významné. Věnovat otázce přechodu ještě kapitolu se může zdát poněkud matoucí. V následující části se proto nebudu zabývat změnami, které nastali po změně školy, ale okolnostmi samotného aktu přechodu. Toho už jsme se v různé míře také dotkli, proto budu zase odkazovat na různé části textu, abych připomněl a dokreslil situaci.

#### **Pavel**

*V: Jo. A jak se to stalo, že si přešel sem na tuhle školu?*

*P: No tak...mi to nešlo a učitelky říkaly, že mě... jak bych to nazval...vyhoděj...bych to jako řek...sem měl blbý známky a sem věděl o týhle škole, tak sem se rozhod, že přestoupím sem.*

*V: Takže to byl tvůj nápad? Nebo cí to byl nápad?*

*P: Já sem o tom taky rozhodoval.*

*V: Jo.*

*P: No*

*V: A kdo o tom ještě rozhodoval?*

*P: Máma a ta pani učitelka třídní.*

*V: Jo...A ty si říkal, že ti tam ty učitelky říkaly, že tě vyhoděj...*

*P: No*

*V: A kdo ti to říkal?*

*P: Pani učitelka třídní.*

*V: A jaký to pro tebe bylo, když si tohleto slyšel?*

*P: Příšerný*

*V: Jo... Co myslíš, že by ti třeba pomohlo, kdyby to měla říct jinak? Jestli máš nějaký nápad.*

*P: No...myslim že nějaký nápad bude.*

*V: Jo...a řekl bys mi ho kdyžtak?*

*P: Jo.... Sem si vzpomněl, jak před koncem roku a to se odevzdávali učebnice...rozdávali do devítky... se už asi vědělo, že odejdu...mi je nerozdali a nakonec mi teda řekli, že teda mě vyhodí.*

*V: Hm*

*P: Takže o prázdninách hrozný zařizování.*

Způsob a okolnosti přechodu jen potvrzují, že učení je pro Pavla zcela zásadní. „Špatné“ **studijní výsledky** a **situace v oblasti učení** tu jsou v přímém spojení s otázkou přechodu. Dalo by se říci, že jsou příčinou přechodu. V této souvislosti učitelky přinášejí informaci o Pavlově dalším působením. Ten se dozvídá, že ho vyhodí a v návaznosti na to se **rozhoduje**, že jeho další cesta povede na základní školu praktickou. Nakonec se ukazuje, že on je jedním z těch, kteří rozhodovali. S představou „vyhazovu“ se pojí negativní emoce.

Z předešlé ukázky se mi jeví celé okolnosti přechodu pro Pavla velice náročné. Jednak sám reflektuje pocity spojené s přechodem a jednak na to poukazují výrazy, které používá. Kromě toho se na samotný přestup váže situace z konce školního roku, kdy se odevzdávají učebnice a potvrzením úspěšného zvládnutí ročníku je získání nových učebnic. Pavel je však nedostává a z toho usuzuje, že v této chvíli již patrně bylo rozhodnuto, co s ním bude. Každoroční rituál předávání a obdržení nových učebnic se pak stává signálem pro konec studia na dané škole.

U Pavla se rozehrává to, co už jsme mohli vidět v jiných kapitolách, tedy poměr odpovědnosti a kontroly. Ve chvíli, kdy již nerozhoduje o svém působení na své škole, kam chodil po dobu osmi let a je mu sděleno, že ho „vyhodí“ tak získává kontrolu alespoň tak, že „rozhoduje“ co s ním bude dále.

## **Petr**

*V: Jo tak jo...a já bych se tě teď zeptal, jak se stalo, že jsi přešel na tuhle školu? Z té poslední školy*

*P: Je tady několik důvodů. Za první, že tady byl můj brácha. Za druhý, že tady jsou zájezdy do zahraničí. Za třetí že je tady můj kámoš...Radek...a pak sem přešel Filip...na začátku školního roku...*

*V: Takže ty když už jsi sem šel, tak už tu byl ten Radek?*

*P: Jo, ten už je od první...*

*V: A ty už si tady ho znal dřív?*

*P: Jo... od dětství.*

*V: Jo? Aha. A toho znáš ještě jako z té Prahy? Nebo odkud ho znáš?*

*P: Já ho znám z Prahy, protože jsem tam někdy za ním někdy jezdil...přespával, když jsem bydlel...mimo Prahu...on zase jezdil někdy za mnou...*

*V: Hm...*

*P: A pak jsem ho znal....a pak mi řekl, tak pod' tady do té školy, když tě tam šikanujou...tady máš bráchu, tady máš všechno dobrý...tak jsem sem přešel...*

*V: Hm...tak jo... a kdo to vymyslel, že si sem přešel...*

*P: Já sám... jsem to navrhnul mámě... už mi ruplo v hlavě, tak jsem řek mámě už sem nechci chodit...přesuň mě k bráchovi...já sem... já už nemůžu...*

*V: Hm...takže kdo to pak zařídil ten přechod?*

*P: Máma*

Přechod tu je rozvíjen jakožto reakce na „šikanu“ v bývalé třídě. Šikanu tak označíme za příčinu přestupu. Nicméně se vrátíme k tomu, jak je zde samotný přechod konstruován. Petr uvádí řadu důvodů, které se pojí s přestupem. Dva z nich se týkají vztahové roviny a jeden činnosti školy. Jde o to, že na současné škole je Petrův bratr, kamarád a je zde možnost cest do zahraničí. Jako důvod tu jsou uváděny dvě osoby, ke kterým má Petr blízký vztah, který s sebou nese i společné zážitky. Kamarád tu je zároveň tím, který přechod navrhuje a to vzhledem k Petrově situaci na bývalé škole.

Na samotném přechodu se podílí tři osoby. Zaprvé kamarád z dětství, který podává **návrh**. Pak tu vystupuje Petr jako ten, který podá návrh mámě, která nakonec vše zrealizuje.

Oproti Pavlovi tu Petr není tím, kdo se **rozhodl**, že přestoupí, nýbrž je navrhovatelem a samotná **realizace** je pak na mámě.

### **Lukáš**

*V: Tak jo. Já sem ted' ztratil ty otázky....A mě by zajímalo, jak se to teda stalo, žes přišel tady na tu školu? Ty už si o tom něco říkal.*

*L: No poradili mi to i kamarádi tady.*

*V: Tady? Ty už si tady někoho znal?*

*L: No skoro všechny. Sem choděj kámoši.*

*V: Hezky. A odkud si je znal?*

*L: Z Prahy*

*V: Z Prahy?*

*L: No už od školky je znám.*

*V: Fakt jo?*

*L: No.*

*V: Tak to je super. A kdo to vymyslel, že pudeš na tu školu?*

*L: Jako kdo se mě zeptal?*  
*V: No kdo se tě zeptal třeba.*  
*L: Ten Radek ze třídy.*  
*V: A ten se tě zeptal na co teda?*  
*L: No jestli bych sem chodil...no i Kája se mě zeptal, jestli bych sem chodil.*  
*V: Takže koho to jako prvního napadlo, že by si sem šel?*  
*L: Karla.*  
*V: Karla?*  
*L: Hm.*  
*V: Takže když sem přecházel...takže první to jako napadlo kluky, že by si sem přišel a pak se stalo co?*  
*L: Pak jsem se zeptal mámy, jestli by mě sem dala a dala mě sem.*

Co se týče samotného přechodu, opět zde hrají významnou roli Lukášovi přátelé. Ti mu poradili, ať přestoupí. Lukáš se následně zeptá matky a ta přechod zrealizuje.

V předešlé ukázce se však nedozvídáme, co Lukáš uvádí jako důvod přechodu na základní školu praktickou. Odpověď je totiž v jiné části rozhovoru, když se bavíme o učitelích.

*V: A co učitelé? Jaký tam byli učitelé?*  
*L: Přísný.*  
*V: Přísný? Jak to?*  
*L: Nevim proč.*  
*V: A jestli mi dokážeš popsat, v čem byli přísný.*  
*L: Něco sem nevěděl a hned sem měl pětku.*  
*V: Aha. A vzpomínáš si na nějakýho učitele konkrétně?*  
*L: Asi jo.*  
*V: A jakej byl váš třídní?*  
*L: Hroznej.*  
*V: A proč byl hroznej?*  
*L: Nevim.*  
*V: Víš jako spíš, proč ty si myslíš, že byl hroznej?*  
*L: Přísný, všichni tam byli přísný.*  
*V: A přísný byli v tom známkování třeba?*  
*L: No taky třeba.*  
*V: A v čem ještě třeba?*  
*L: Třeba když sem přišel pozdě, tak sem hned měl poznámku, nebo důtku.*  
*V: Aha. A co na to třeba vaši?*  
*L: No právě kvůli tomu mě dala máma z té školy pryč.*

Učitele, které označuje, jako „hrozný“ a „přísný“ pak stojí za tím, že Lukášova máma zrealizovala přechod. Lukáš definuje jako důvod reakci učitelů na pozdní příchody, či známkování. Ta je podle něj přehnaná a „přísná“.

## Matouš

*V: Tak jo. My jsme teda skončili, jak sme se bavili o tom, jakýj předmět teda byl oblíbenej na tý tvý bejvalý škole.... A já bych se tě teď zeptal, jak se to teda stalo, že si přešel na tuhle školu?*

*M: No tak to se stalo tak, že jako z rodinejch jako důvodů, o tom teďka jako nechci moc mluvit, jsme se přestěhovali sem do Prahy, hledali jsme školu, no byli jsme na jedný škole, ta nevím jak se jmenovala.... a tuhle školu mi sehnalo, myslím že, nevím jak se to říká, školství, nebo něco takovýho. Ty nám zavolali, že je tahle praktická škola. Tak jsme sem zajeli no a oni mě tady vzali. No a hned od prvního dne sem si říkal, že by to tady mohlo bejt dobrý...no a začalo mě to tady bavit no.*

*V: Hm... A ty si říkal, že když ste sem přijeli, tak si chodil někam jinam na školu?*

*M: Nene to sme hledali školu. No a oni řekli, že tam nemaj místo. No a tam nějakej ředitel zavolal tomu školství, nebo jak se tomu říká. No a ty našli tuhle školu, tuhle praktickou.*

Přechod zde probíhá v kontextu rodinné situace, v jejímž důsledku se Matouš stěhuje do Prahy. Matouš, společně s mámou, pak hledá školu. První škola, se kterou přijdou do styku, však Matouše nepřijímá z kapacitních důvodů.

Do hry vstupuje jakási instituce „školství“, která nalezne základní školu praktickou. Po té následuje společná návštěva a přijetí.

## Jirka

*V: Tak jo... Ted' bysme se dostali k tomu jak si přešel sem na tuhlectu školu*

*J: No tak... My jsme se přestěhovali*

*V: Z tý poslední...*

*J: No.*

*V: Přestěhovali jste se...*

*J: Tady do u toho... Jestli víte... Jak je tam jako přejezd na dálnici... Je to zastávka (jméno zastávky)... Je to tramvaj (číslo tramvaje)...*

*V: Takže vy jste se přestěhovali sem... A změnili jste jako i tu školu*

*J: No bych musel přejíždět přes celou Prahu*

*V: No z jakého to bylo důvodu, jestli se můžu zeptat?*

*J: To stěhování.*

*V: Jo... A proč zrovna tahle škola?*

*J: No... Tak já jsem se to... Já jsem chtěl jako na nějakou střední školu ... Já jsem si furt nebyl jistej a tohle je praktická škola... Že v případě nouze můžu nastoupit tady na tu praktickou... Tak jsem se podíval jak to tady vypadá jaká je ta praktická... Tak jsem chtěl vědět jestli bych tady měl nějaký kamarády, kdybych sem šel...*

*V: A jak ses o týhe škole dozvěděl?*

*J: No... Když jsem se přestěhoval tak jsem prohlížel jaký jsou tady školy jako v okolí... Tak jsem zjistil, že je tahle nejbliž*

*V: A s kým sis to prohlížel?*

*J: S mámou*

*V: A když bych se zeptal, či to bylo rozhodnutí že půjdeš na tuhle školu?*

*J: Takový společný rozhodnutí*

*V: Společný...*

*J: Mě a mámy...*

Přechod i v tomto případě probíhá na pozadí stěhování, které se stává jedním z důvodů přestupu. Jirka pak přestupuje, aby nemusel přejíždět přes celou Prahu. Jirka je pak tím, kdo hledá novou školu. Zvažuje při tom několik faktorů. Zprvce se jedná o **blízkost**. Dalším je možnost **následného studia** na střední škole. V neposlední řadě tu je důležité, zda by tu mohl mít nějaké **přátele**. Je zde partné určité zaměření do budoucnosti a domýšlení důsledků. Další kategorií, kterou se zde zabýváme, je kdo rozhodoval o přestupu. Jirka uvádí, že se jedná o společné rozhodnutí.

### **Shrnutí kapitoly**

Rozsah kapitoly je v podstatě nejkratší. Je to tím, že jsem se již nezabýval širším kontextem vyprávění o situaci chlapců, ale zaměřil jsem se na okolnosti samotného přestupu, kdo se na něm podílel a jak probíhal. V této kapitole tak spíše nabízím pouze lehké nahlédnutí do toho, jak chlapci konstruují svůj přestup.

Jako důvod pro přestup chlapci uvádějí buď svou situaci ve škole, přičemž se jednalo buď o oblast učení, či vztahů se spolužáky nebo faktory nesouvisející se školou, což bylo stěhování. Další kategorií, kterou jsme s chlapci řešili, bylo, kdo rozhodoval o přestupu. Zde se chlapci lišili v tom, zda se situovali jakožto iniciátoři a k tomu ještě měli tu moc rozhodnout nebo zda byl pouze navrhovatel a někdo další pak přechod realizoval. Vždy však bylo do přestupu zapojeno více lidí.

### **Diskuse**

Jak jsem uvedl na předchozích stranách, situace osob s lehkým mentálním postižením bývá zkoumána v poněkud odlišné perspektivě. Většinou se totiž jedná o sociálně psychologický pohled, tedy o to, jak dítě může fungovat ve skupinách, do kterých se dostává. Některé studie se zabývají i tím, jak se tento společenský kontext může podílet na utváření sebehodnocení. Dalším faktem je, že zde chybí studie, které by využívaly rozhovorů se samotnými žáky základních škol praktických. Důvodem je, že takový přístup sebou nese jisté komplikace, což dokládají i některé studie tohoto typu.

Nicméně i přes rozdílnost povahy materiálu, je možné najít styčné body v teoriích uvedených v první kapitole textu a daty získanými prostřednictvím rozhovorů.

Již právní dokumenty týkající se vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením reflektují, to na co poukazují některé výpovědi chlapců. Jedná se především o snahu, přizpůsobit vzdělávání „vývojovým a osobnostním specifikům.“ (RVP ZV LMP ) Některí autoři v tomto ohledu například hovoří o nižší náročnosti studia na základní škole praktické oproti běžné základní škole. (Valenta, Müller, 2008) Odlišnou náročnost studia na těchto školách reflektují i samotní chlapci. Po přechodu na novou školu totiž dochází k subjektivně vnímanému zpomalení tempa ve výuce, což souvisí i s přístupem učitelů, kteří vše lépe vysvětlí.

Dolejší (1978) říká, že v případě žáků s mentálním postižením pak může docházet i k problémům při navazování vztahů se spolužáky. Skutečně někdy chlapci naráželi na problémy v této oblasti, avšak nedá se říci, že by to bylo pravidlem. Jak ukazuje analýza rozhovorů, vztahy ke spolužákům se neobjevují jako hlavní téma, což vyvrátilo mou původní hypotézu.

Co se týče problematiky emocí, tak snad ani nemám potřebný materiál, abych mohl s jistotou potvrdit, či vyvrátit to co říká Dolejší (1978), či Rubinštejnová (1973), tedy že děti s mentálním postižením mají odlišné emocionální reakce, než intaktní děti. Mohlo by být zajímavé udělat výzkum, který by například srovnával emocionální prožívání u dětí bez postižení a dětí s LMP, nicméně si nejsem jistý, zda bylo v takovém případě vhodné využít kvalitativní metodologii. Avšak i přes to se ukázalo, že hodnocení a reflexe studia byla často doprovázená silnými emocionálními reakcemi, což může skutečně naznačovat poznatky výše uvedených autorů, avšak nelze to s jistotou potvrdit.

Co se týče sebehodnocení, tak dle Rubinštejnové (1973) může docházet k rozdílnému hodnocení dítěte v rodinném prostředí a ve škole, což může vést k pocitům méněcennosti a následným obranným strategiím chránící jedincovo sebepojetí. O obranných strategiích jakožto prostředku ubránění obrazu svého „já“ hovoří i Vágnerová (1999, 2004). Za takový typ obranných reakcí bychom mohli považovat například přenášení odpovědnosti za studijní výsledky na učitele a jejich přístup, tak jak to bylo možné pozorovat u některých chlapců. Dolejší (1978) jde

v tomto případě dál a uvádí další mechanismus, který je dle něj u osob s mentálním postižením velice častý. Jedná se o tzv. externalizaci kontroly za úspěch či neúspěch, což znamená, že tito žáci mají tendenci lokalizovat odpovědnost mimo vlastní osobu. U této problematiky jsem se dostal k velice zajímavým datům. Skutečně se ukázalo, že někteří žáci často přesouvají odpovědnost „mimo sebe“. Ta byla přesouvána na samotné osoby učitelů nebo na jejich přístup k výuce. Ve chvíli, kdy žáci začali výuku zvládat, k čemuž docházelo většinou po přestupu, se opět ukázal přístup učitelů jako jeden z významných faktorů. Nicméně, u některých žáků se objevily i další faktory, které se týkaly i jejich vlastních schopností. I když jsem si vědom, že na základě získaných dat, nemohu svá tvrzení zcela zobecnit, tak se ukazuje, že v případě neúspěchu mají chlapci tendenci k externalizaci kontroly nad úspěchem a ve chvíli kdy zažijí úspěch, začínají se objevovat známky vlastní kontroly nad úspěchem ve škole. Tato data pak mohou poukazovat i na to, o čem hovoří Gajdzica(2004), tedy že děti s lehkým mentálním postižením mohou mít snížený smysl pro odpovědnost. Pro potvrzení této domněnky by mohlo být zajímavé využít některého z osobnostních dotazníků, s tím, že by bylo zapotřebí vzít v potaz mentální hendikep jednotlivých žáků.

U tématu sebepojetí ještě chvíli zůstaneme. Vágnerová (1999) říká, že vstup do běžné základní školy se v případě žáků s postižením stává jakýmsi potvrzením jejich normality. Typ školy je zároveň součástí sebepojetí. V tomto ohledu závisí na tom, zda se bude jednat o běžnou, nebo speciální školu. V rozhovoru s Pavlem bylo možné podobný mechanismus, který však fungoval „obráceně“. Součástí jeho sebepojetí byly problémy s učením a ty ho svým způsobem oddělovaly od bývalé, „běžné“ základní školy. Jakýmsi ulehčením jeho situace je pak přestup na novou školu, která jaksi legalizuje Pavlovy problémy, neboť jeho nové působiště je typické tím, že žáci zde mají problémy různého druhu. Zdá se tedy, že nejde ani tak o typ instituce, ale o to jaké místo v ní jedinec zaujímá a jak k němu přistupují osoby z jeho okolí. Když ho ostatní budou přijímat takového jaký je a on bude mít možnost se úspěšně podílet na jednotlivých aktivitách, tak jsou problémy internalizovány, jakožto součást osobnosti a to bez negativního vlivu na chlapcovo prožívání. Avšak ve chvíli, kdy se jedinec vzdaluje od normy dané instituce, má to zároveň dopad na budování jeho identity. Totiž v situaci, kdy Pavel sice navštěvuje běžnou školu, buduje se u něj pocit jinakosti, neboť zde není nikdo další, kdo by oplýval stejnými charakteristikami. Přejít na základní

školu se pak stává potvrzením jeho normality, neboť zde je „norma“ mít problémy. Taková změna má pak pozitivní dopad na sebepojetí. V tomto případě není běžná škola potvrzením normality, nýbrž zdrojem pro vznik pocitu odlišnosti.

Učení se stalo jedním z hlavních témat u každého z chlapců. Pokusil jsem se ukázat, že častým tématem pak byla odpovědnost za úspěch, která byla často rozkládána mezi jedince a jeho okolí. Vágnerová (1999) hovoří o tom, že pro jedince s postižením je důležité, jak se učitel, rodiče, či spolužáci postaví k neúspěchu jedince. Jejich reakce pak významně ovlivňuje jejich prožívání. Data prezentovaná v praktické části tohoto textu ukazují, jakým způsobem vnímají přístup učitelů samotní žáci. Skutečně se ukázalo, že učitelé zaujímají významnou úlohu ve zkušenosti těchto chlapců. Z rozhovorů vyplývá, že učitelé silně ovlivňují prožívání těchto chlapců a mají v tomto ohledu velkou moc. Jejich role se pak může odlišovat. Někdy je pro chlapce důležité, aby jim učitel vysvětlil učivo a udělal si na chlapce čas, někdy je zásadní to, zda „mě přijímá takového, jaký jsem“, či je schopen „mi pomoci v mé těžké situaci“. Přístup učitelů je velice důležitý pro prožívání dítěte, přičemž se ukazuje, že to co chlapci skutečně žádali, bylo pochopení, či sdílení náročné situace.

Erikson (1999) říká, že se ve školním věku se dítě učí získat uznání či úspěch prostřednictvím osvojování a zvládnutí dovedností, typických pro daný kulturní okruh. V případě chlapců by pak úspěch znamenal osvojení si učiva, přičemž potvrzením toho, že to zvládl, je dobrá známka. Avšak v případě, že dítě nezvládá své setkání se světem dovedností, objevuje se riziko vzniku pocitu méněcennosti. U dítěte se pak může budovat pocit průměrnosti, což ho následně může izolovat od světa, do kterého se právě snažilo vstoupit. Někteří chlapci skutečně uváděli, že učení na běžné základní škole pro ně bylo velice náročné, což se projevovalo i ve známkách a někdy to dokonce bylo spojováno s pocitem „bezmoci“ a ztráty kontroly. Nicméně z rozhovorů vyplynulo, že na snahu zvládnout učení nerezignovali ani přesto, že některé předměty se jim zdály jako nezvládnutelné. Čím je tedy způsobeno, že dítě, které nezvládá svůj vstup do světa nástrojů, nepropadá pocitům inferiority? Odpověď je patrně v zásadě jasná, neboť po přestupu na novou školu dítě začalo zažívat úspěch. Tento úspěch pak mohl postavit zkušenosti z bývalé školy do nové perspektivy a najít příčiny či faktory, které umožnily přehodnocení svých schopností. Takovou příčinou by pak byli ti, kteří chlapce provázejí poznáváním a zprostředkují dětem zažít úspěch, tedy školu a výuku. A skutečně

učitelům je pak připisována velká odpovědnost za zvládnutí, či nezvládnutí učiva. Skutečně se ukazuje, že chlapci nepropadli pocitům méněcennosti, otázkou je, co je příčinou. I v tomto ohledu je důležitý učitel, neboť on je jejich průvodcem a informuje je o tom, zda situaci zvládl.

## **Závěr**

V této práci jsem se snažil odpovědět na otázky týkající se přechodu žáků z běžné základní školy na základní školu praktickou. Především jsem chtěl nastínit témata, která jsou pro tyto žáky významná. Ukázalo se, že učitelé hrají důležitou roli v životě informátorů, neboť vždy vstupují do vyprávění jako autority, kterým je připisována určitá odpovědnost za to, co se s chlapci děje. V průběhu textu jsem několikrát naznačil, že jsem s těmito závěry nepočítal. Měl jsem totiž představu, že pro žáky, kteří absolvovali takový přechod, bude typický zážitek nepříjemných vztahů. Skutečně některé výpovědi tuto domněnku potvrzují, ale i v takovém případě vystupuje učitel jako ten, co může zabránit příkoří. Co se týče vztahů, ukázalo se, že nejnáročnější situací pro žáka je, když je ve třídě sám se svými problémy. Ve chvíli, kdy má žák někoho k sobě a může prohlásit „my jsme“, dochází k posunu a výraznému zlepšení vztahů. U problematiky učení se ukázalo, že se snad ani nedá oddělit od učitelů. Samotný přechod je konstruován různými způsoby. Je zajímavé, že kromě jednoho chlapce, nikdo neuvedl neúspěchy v učení, jako důvod přestupu na základní školu praktickou. Objevovaly se důvody, jako stěhování, či přístup učitelů. Je otázkou, zda se také nejedná o určitou formu obranné strategie chránící jedincovo sebepojetí. Změna školy, pro chlapce znamená zážitek úspěchu a nikoliv selhání.

Z mého pohledu přinesla data překvapující informace, která umožňují lépe pochopit situaci těchto žáků. To může mít jak teoretické, tak praktické implikace. Z hlediska teorie nabízí studie data poněkud jiné povahy, než se kterými se obvykle setkáváme v případě žáků s mentálním postižením. V rozhovorech chlapci vypráví o své zkušenosti ve vymezeném období. Chlapci zpětně hodnotí svůj přechod na novou školu, a co to pro ně znamenalo a znamená. Zároveň se snažím rozpracovat téma přechodu z běžné základní školy na základní školu praktickou, které se v odborné literatuře v podstatě neobjevuje.

Z hlediska praxe pak může práce nabídnout jakousi sondu pro učitele či poradenské pracovníky. V práci se totiž snažím ukázat, jak chlapci konstruují svou zkušenost s přechodem na základní školu praktickou. Zároveň se snažím poukázat na to, co je pro ně důležité z hlediska jejich vztahů ke spolužákům, učení a učitelům.

Jak ukázaly výsledky, téma této práce v sobě zahrnuje několik kategorií, které jsou po žáky důležité a zároveň se nabízí i možnosti na další výzkumy. Zajímavé by například bylo triangulovat rozhovory s pozorováním žáků ve třídě a to v době, kdy přecházejí na svou novou školu. Bylo by tak možné získat data, která by ukazovala, jak žáci aktuálně prožívají přechod. Mimo jiné by bylo zajímavé získat i rozhovory s dívkami. V této práci jsem se k nim nedostal a to i z důvodu, že jsem byl vázán na souhlasy rodičů. Další možnost, jak na danou problematiku nahlédnout, by byly rozhovory s rodiči, případně učiteli, což by mohlo nabídnout další pohled, umožňující lépe pochopit situaci žáků, kteří zažili, takový přestup.

## Literatura

- Dolejší, M. (1978). K otázkám psychologie mentální retardace. Praha: Avicem-Zdravotnické nakladatelství.
- Erikson, E. H. (2002). Děťství a společnost. Praha, Argo. ISBN 80-7203-380
- Erikson, E.H. (1999). Životní cyklus rozšířený a dokončený. Praha: NLN. ISBN 80-7106-291-X
- Fromm, E. (2010). Umění milovat. Praha: Nakladatelství Josefa Šimona. ISBN 978-80-86922-32-4, s. 17
- Langmeier, J. (2006), Krejčířová, D.: Vývojová psychologie, 2. Aktualizované vydání. Příbram: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-1284-9
- Lečbych, M. (2007) Psychologické aspekty podporovaného zaměstnávání aneb Kvalitativní výzkum a osoby s mentální retardací. In Kvalitativní metody a přístup ve vědách o člověku IV, Olomouc. ISBN 978-80-244-1813-1
- Miovský, M. (2006) Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: GRADA. ISBN 80-247-1362-4
- Müller, O. (2001) Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9
- Müller, O. (2001) Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 80-244-0207-6.
- Rubínšteinová, S. J. (1973) Psychologie mentálně zaostalého žáka. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Švarcová, I.(2006) Mentální retardace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7
- Valenta, M., Müller, O.(2009) Psychopedie. Praha: PARTA, s.r.o. ISBN 978-80-7320-137-1
- Vágnerová, M. a kol. (1999) Psychologie handicapu. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-7184-929-4
- Vágnerová, M. (2004) Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-7184-488-8

### Internetové adresy:

GAJZICA, Zenon. *Sikana* [online]. 2004 [cit. 2011-03-15]. Postižené dítě s lehkou mentální retardací jako oběť a pachatel šikany v prostředí běžné školy. Dostupné z WWW: <<http://www.sikana.org/pdf/gajdzica.pdf>>.

Česko. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (č.j. 27 002/2005-22 ze dne 29.8.2005), včetně Přílohy č. 2 (Úplné znění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) . In *Věstník MŠMT*. 2005, sešit 10, s. 17-148. Dostupný také z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/Msmt25102005c1.pdf>>.

Česko. Vyhláška ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, částka 20, č. 73, s. 503-508. Dostupný také z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>>.

Česko. Zákon ze dne 24.září o předškolní, školním středním a vyšším vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, č. 561, s. 10262-10324. Dostupný také z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

## Přílohy

### Příloha č. 1.

#### Struktura rozhovoru

##### 1. Bývalá třída, škola

Co se ti vybaví, když si vzpomeneš na bývalou třídu? Co tě tak napadá? Mohl bys mi o tvé bývalé škole něco povědět?

Jak ses v bývalé třídě cítil? Jak ti tam bylo?

##### 2. Bývalý spolužáci, kamarádi, vztahy v bývalé třídě, školní úspěch

A co tvoji spolužáci? Mohl/a bys mi o nich něco povědět?

Jací byli?

Jak jsi s nimi vycházel?

A co kamarádi? Měl si v bývalé třídě nějaké? Byli to spíš kluci, nebo holky?

Cos dělal/ý o přestávkách?

A co učitelé, jací byli?

Jaký byl váš třídní učitel? Měli ste pana učitele nebo učitelku?

Mohl si za ním zajít když si něco potřeboval?

Jak jsi s nimi vycházel?

*Zažil s v minulé třídě něco hezkého?*

*Zažil si nějaký trápení?*

*Bylo něco/někdo co ti pomohlo?*

##### 3. Oblast učení a sebehodnocení hlediska školního úspěchu

A co učení?

Jak ti to šlo?

Bylo pro tebe ve škole něco těžkého?

Co tě ve škole bavilo?

Jaký předmět byl pro tebe nejtěžší?

Jaký předmět si měl nejradši?

**4. Přechod- jaká změna nastala v oblasti vztahů a s nimi spojenými pocity- hlavní téma!!!**

A jak se stalo, že jsi přešel na tuhle školu?

A kdo to vymyslel?

S kým sis sednul do lavice?

A kdo ti ukázal tuhle školu?

Změnilo se něco po tom, co si přešel/přešla do nově třídy?

Jaká pro tebe byla ta změna?

Bylo tam pro tebe něco těžkého?

Jak ses ze začátku cítil?

A co noví spolužáci? Jak sis zvykal/zvykala na nový spolužáky?

Našel sis tu nový kamarády?

**5. Současná situace**

A jaký to je teď ve škole?

Jak dlouho si na téhle škole?

Co děláš o přestávkách?

Změnilo se něco?

Jak zvládáš učení? Je to jiný než na předchozí škole?

Jaký předmět máš nejradši?

Jaký máš nejmíň rád?

Jak si na tom se spolužáky (kamarády)?

**6. Představy do budoucna**

A co bys chtěl dělat, až vyrosteš? Máš nějakou představu?

## Příloha č. 2.

### Žádost o souhlas

Dobrý den,

jsem studentem psychologie a speciální pedagogiky na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity. Ve své bakalářské práci se zabývám tím, jaký je pro děti přechod z běžné základní školy na základní školu praktickou. Touto cestou bych Vás chtěl požádat o možnost rozhovoru s Vaším dítětem o tom, jaký je pro něj rozdíl ve studiu po přechodu z jeho předchozí školy na tu současnou. Rozhovor, který by proběhl v době vyučování, bych nahrál na diktafon. Samozřejmě zachovám anonymitu a nikde neuvedu žádné osobní údaje. Rozhovor by proběhl v průběhu listopadu, případně na začátku prosince v roce 2010. Vedení školy je o všem informováno. Pakliže budete souhlasit, poprosil bych Vás o podpis, kterým potvrdíte Váš souhlas s tím, abych udělal rozhovor s Vaším dítětem, který zaznamenám na diktafon.

Děkuji.

S pozdravem Michal Voldřich.

\_\_\_\_\_

Jméno žáka/žákyně

\_\_\_\_\_

Třída

V Praze dne \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Písemný souhlas rodiče, zákonného zástupce