

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Meziškolní mobilita žáků velké městské základní školy

Pupils' school mobility in a large city comprehensive school

Bc. Štěpánka Štiková

Vedoucí práce: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Pedagogika – výchova ke zdraví

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Meziškolní mobilita žáků velké městské základní školy* vypracovala pod vedením vedoucího práce RNDr. Dominika Dvořáka, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2018

.....
Bc. Štěpánka Štiková

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu diplomové práce RNDr. Dominiku Dvořákovi, Ph.D. za odborné vedení práce a za podporu, jeho cenné rady, trpělivost a lidský přístup při vedení mé práce.

Ráda bych poděkovala pedagogům zkoumané školy, žákům i jejich rodičům za ochotu účastnit se výzkumu, také své rodině, všem blízkým a přátelům, kteří mě při vytváření této práce podpořili, a bez jejichž pomoci by nebylo možné práci dokončit.

NÁZEV:

Meziškolní mobilita žáků velké městské základní školy

AUTOR:

Bc. Štěpánka Štiková

ÚSTAV:

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

VEDOUCÍ PRÁCE:

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

ABSTRAKT:

Meziškolní mobilita žáků je závažný, ale u nás dosud velmi málo studovaný jev. Předložený explorativní výzkum mapuje mobilitu prostřednictvím případové studie městské základní školy. Je popsán demografický a sociální kontext školy. Jsou popsány případy žakovské mobility ve sledovaném období, práce zjišťuje jejich příčiny a na základě rozhovorů s aktéry života školy sleduje dopad mobility na třídní kolektivy. Šetření si klade za cíl popsat rozsah mobility žáků ve velkoměstské základní škole, identifikovat typy a charakterizovat příčiny a důsledky. Data analyzuje za použití mezipřípadového srovnávání. V průběhu sledovaného období došlo na vybrané škole na druhém stupni ke třem příchodům a pěti odchodům žáků. Vzhledem k celkovému počtu žáků na druhém stupni je to roční pohyb 4 %. U všech případů kromě jednoho se prokázal souběh dalších problémů v rodinném prostředí nebo ve škole s přestupem.

KLÍČOVÁ SLOVA

případová studie, škola, meziškolní mobilita, přestupy žáků, Česká republika

TITLE:

Pupils' school mobility in a large city comprehensive school

AUTHOR:

Bc. Štěpánka Štiková

DEPARTMENT:

Institute for Research and Development of Education

SUPERVISOR:

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

ABSTRACT:

Pupil mobility is a serious phenomenon, which has not – at least in the context of Czech education system – enjoyed too much academic attention in terms of dedicated research. Premises of both the master thesis as well as those of pertinent research are following: The phenomenon of pupil mobility is considered in a case of a metropolitan elementary school, analyzing individual embedded cases of pupil mobility which occurred there within a defined monitoring period. A framework of the thesis is set by means of describing demographic and social context in the above school. Each individual pupil mobility case is described, its root cause is analyzed, and its impact on the respective class (student body) is examined by means of interviewing involved stakeholders. The goal of this research is to establish root causes as well as main impact categories of pupil mobility within a metropolitan elementary school context. Gathered data is processed and by means cross-case analysis method. Following movement was recorded on the lower secondary level of the examined school during the examination period: There were three pupils incoming and five students left the institution. Compared with the total number of secondary level students, the annual student turnover amounted to 4 %.

KEY WORDS:

case study, school, school mobility, transfer, the Czech Republic

Obsah

1 ÚVOD.....	7
<i>TEORETICKÁ ČÁST</i>	8
2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	8
2.1 Zdůvodnění, význam a potřeba studie.....	8
2.2 Teoretický rámec navrhované studie.....	8
2.3 Formulace problému.....	9
2.4 Výzkumné otázky, teorie, které budou zkoumány.....	9
2.5 Předpokládaný příspěvek této studie pro vědu.....	9
3 MEZIŠKOLNÍ MOBILITA.....	11
3.1 Témata meziškolní mobility.....	12
3.2 Potenciální příčiny a důvody meziškolní mobility.....	12
3.3 Načasování frekvence a změny školy.....	13
3.4 Dopady meziškolní mobility.....	14
<i>EMPIRICKÁ ČÁST</i>	17
4 VÝZKUMNÉ METODY.....	17
4.1 Výzkumný design.....	17
4.1.1 Etika výzkumu.....	20
4.2 Zkoumaný případ: ZŠ Přívětivá.....	20
4.2.1 Stručná historie školy.....	20
4.2.2 Naplňování funkcí školy.....	21
4.2.3 Škola jako organizace a její vedení.....	22
4.3 Jednotky analýzy uvnitř studovaného případu.....	23
4.4 Metody sběru dat.....	24
4.4.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	24
4.4.2 Analýza školské a školní dokumentace.....	25
4.5 Plán výzkumu.....	26
5 VÝSLEDKY.....	28
5.1 Popis dat.....	28
5.1.1 Legislativní vymezení podmínek přestupu mezi školami.....	28
5.1.2 Počet tříd ve sledovaném období.....	28

5.1.3 Počet nespádových žáků	29
5.1.4 Počet dětí cizinců a žáků s odlišným jazykem	29
5.1.5 Odchod žáků z 9. ročníků	32
5.1.6 Prospěch a chování žáků	33
5.1.7 Sledování a řešení patologických jevů ve škole.....	33
6 PŘÍPADY ŽÁKOVSKÉ MEZIŠKOLNÍ MOBILITY	34
6.1 Příchody žáků z jiných škol	34
6.1.1 Hyperaktivní Artur	34
6.1.2 Intuitivní Božena.....	38
6.1.3 Populární Cyril	45
6.2 Odchody žáků na jiné školy	49
6.2.1 Odchody na víceletá gymnázia	49
6.2.2 Vznětlivý Dominik.....	49
6.2.3 Kamarádká Eva	51
6.2.4 Tichá Františka.....	54
6.2.5 Ochotná Gabriela	58
6.2.6 Neradostný Hynek.....	60
7 SROVNÁVACÍ ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	64
7.1 Srovnávací analýza	64
8 DISKUSE	67
8.1 Problémy při provádění výzkumu a jeho limity.....	70
9 ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	74
PŘÍLOHY.....	77

1 ÚVOD

Meziškolní mobilita (přestupy) žáků je závažný, ale u nás dosud velmi málo studovaný jev. Zahraniční zkušenosti ukazují, že může být prvním signálem vážných problémů mezi žákem, rodiči a školou. I tam, kde k přestupu dochází z jiných důvodů (např. stěhování rodiny), znamená zásah do školního života dítěte i třídy, kam přestupuje. Navzdory tomu dosud byl u nás tento jev velmi málo zkoumán. Teprve v poslední době se objevují práce, které se jím zabývají. Cílem této práce proto je přispět k zaplnění mezery v poznání tohoto fenoménu ve specifickém kontextu – velkoměstské „sídlitní“ základní škole.

Tato diplomová práce je koncipována jako případová studie školy.

Studie se zaměřuje na poznání průběhu a dopadů konkrétních případů meziškolní mobility žáků ve velkoměstské základní škole. Cílem výzkumu je poznat případy do hloubky, zjistit jaké konkrétní faktory ovlivňují jednotlivé příchody a odchody ve třídách 2. stupně. Případová studie městské základní školy popisuje demografický a sociální kontext školy. Jsou popsány „vnořené“ případy žákovské mobility ve sledovaném období, zjištěny jejich příčiny a na základě rozhovorů s učiteli je sledován dopad mobility na třídní kolektivy.

Téma meziškolní mobilita je zajímavé a důležité i v mé vlastní pedagogické praxi. Již desátým rokem jsem třídní učitelkou. Ze zkušenosti vím, že sociální klima je ve třídních kolektivech velmi rozmanité a do určité míry může být ovlivněno příchodem či odchodem žáka. Podle Čapka (2010) atmosféra mezi dětmi v jednotlivých třídách dokáže ovlivnit klima celé školy. Tolerance mezi dětmi, soudržnost kolektivu a přátelské vztahy ve třídě výrazně přispívají ke kvalitě výuky, jsou přirozenou prevencí před patologickými jevy a před rizikovým chováním. Vališová, Kasíková et al. (2007) vnímají třídního učitele jako pedagoga, prostředníka mezi školou, dětmi a jejich zákonnými zástupci i dospělého, který má o svých žácích velmi dobrý přehled. Proto je pro mne porozumění případům žákovské mobility velmi cenné a přínosem pro moji pedagogickou praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

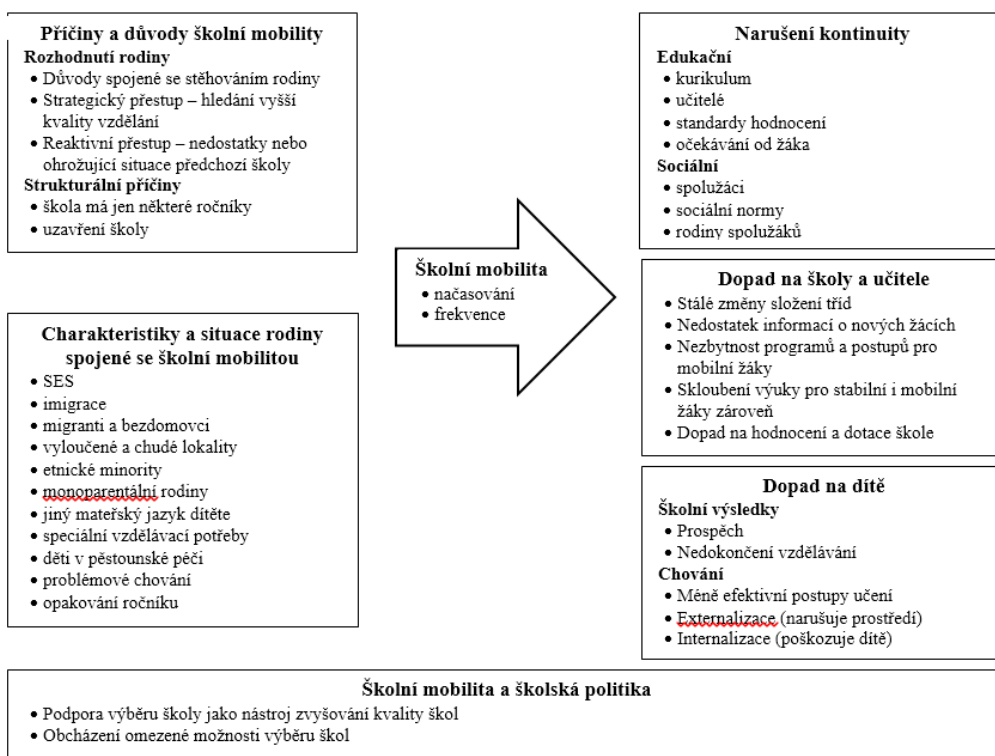
2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

2.1 Zdůvodnění, význam a potřeba studie

Změna školy je pro žáka, jeho rodinu i pro školu velký zásah do jejich života/fungování. Navzdory tomu o přestupech mezi školami v české literatuře najdeme jen málo výzkumných informací, takže se ani příliš neví, o jak častý jev jde (kvantifikace), atd. Je možné, že se proto těmto žákům v praxi při přestupu ani nedostává podpory.

2.2 Teoretický rámec navrhované studie

Studie se zaměřuje na rozkrývání procesů a dopadů meziškolní mobility žáků ve velkoměstské základní škole. Jde o nový, u nás málo prostudovaný jev. Teorie proto zatím nejsou k dispozici. Vyhnálek (2016) uvádí, že také zahraniční práce jsou spíše popisné a neuvádějí teoretický rámec. Jisté schéma nabízí právě Vyhnálkova přehledová studie (obr. 1).



Obrázek 1 - Možné schéma pro analýzu mobility (převzato z Vyhnálek, 2016).

2.3 Formulace problému

Lze očekávat, že mobilita žáků se výrazně zvýšila v souvislosti se změnami společnosti v posledních desetiletích. Životní styl obyvatel České republiky se mění. Součástí toho je i např. pohyb za prací, který se projevuje zejména ve velkých městech, kde leží i zkoumaná škola. Globalizace, otevřené hranice přinesly nové problémy, např. příchod migrantů. Do škol přicházejí děti z etnicky odlišného prostředí, které navíc nastupují často v průběhu roku.

Cílem výzkumu je poznat případ do hloubky, zjistit jaké konkrétní faktory ovlivňují všechny příchody a odchody ve třídách 2. stupně v průběhu školního roku. Případová studie městské základní školy popíše demografický a sociální kontext školy. Budou popsány případy žakovské mobility ve sledovaném období, zjištěny jejich příčiny a na základě rozhovorů s učiteli bude sledován dopad mobility na třídní kolektivy.

2.4 Výzkumné otázky, teorie, které budou zkoumány

Diplomová práce je pojata jako popisný výzkum. Proto nebudou ověřovány žádné hypotézy vyplývající z určité teorie. Cílem práce je popsat rozsah mobility žáků ve velkoměstské základní škole a charakterizovat příčiny a důsledky jednotlivých případů. Jako východisko jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

1. Jaké údaje se ve škole zjišťují v případě přestupu žáka?
2. Ke kolika příchodům a odchodům došlo ve sledované škole na druhém stupni v průběhu jednoho školního roku? Jaké důvody jsou u nich uváděny?
3. Jaké typy přestupů podle příčiny lze vymežit?
4. Jak učitelé ve třídách, kde došlo k přestupu, vypovídají o důsledcích přestupu pro práci třídy dopady na přicházejícího/odcházejícího žáka, na ostatní žáky, na výuku?
5. Lze identifikovat faktory, které ovlivnily průběh přestupu u případů, které mají různý průběh (kdo se bez problémů adaptoval, kde a proč vznikly problémy)?

2.5 Předpokládaný příspěvek této studie pro vědu

Pedagogická věda a výzkum se nemohou obejít bez využívání přesných dat, která mohou přinášet i dílčí výsledky z diplomových prací. Pole působnosti vzdělání a výchovy patří v každé společnosti mezi klíčové. Na jejich významu závisí osud celého lidského společenství. Seriozní případová studie jako součást pedagogického výzkumu může významně přispět k jejich hlubšímu poznání i zkvalitnění, jelikož výsledky bývají srozumitelné širšímu spektru zájemců. Tato

případová studie zachycuje jedinečné vlastnosti, faktory i okolnosti zkoumaných problémů a může tak poskytnout vhled do jiných situací a případů, které mají podobné vlastnosti jako zkoumané případy.

3 MEZIŠKOLNÍ MOBILITA

Jak jsem již uvedla, v české literatuře k mému tématu je jen málo prací. Vycházela jsem proto zejména z nejnovějších prací Vyhnálka (2016) a Dvořáka, Vyhnálka a Starého (2016). Výhoda je, že Vyhnálek podává aktuální přehled současné zahraniční literatury. Pro popis vnějších příčin přestupů (tam, kde jsou dány migrací obyvatel), může být zajímavá literatura z jiných sociálních věd, které se tímto zabývají (geografie, demografie, sociologie). Pro příčiny změny školy, které souvisejí přímo se školou, je důležitý popis role volby školy (Dvořák a Straková, 2016).

Během povinné školní docházky lze zaznamenat určité více či méně výrazné přechodové momenty, které žáci absolvují. Podle Walterové et al. (2010) probíhají nejpřirozeněji přechody při postupech do vyšších ročníků. Za viditelnější přechody v rámci povinného vzdělávání jsou považovány takové, které jsou doprovázené změnou instituce nebo organizace – např. z jedné základní školy do druhé během školního roku (změna organizace) či na víceletá gymnázia (změna instituce). První typ se v literatuře označuje jako přestup (transfer), druhý jako přechod (tranzice) v užším smyslu (Vyhnálek, 2016).

Ve vzdělávání žáků dochází k několika přechodům mezi vzdělávacími stupni. Nejdříve se jedná o tranzici z mateřské školy do školy základní, v níž potom dochází k přechodům mezi prvním a druhým stupněm, po té většinou o tranzici ze základní školy na střední, a u některých žáků jde také o přechod na vysoké školy. Společným prvkem je to, že žáci vždy přecházejí do zcela jiné instituce (typu školy). Česká základní škola jako kompaktní instituce spojuje první a druhý stupeň, proto přestup z prvního stupně zejména v městských školách probíhá často v rámci jedné organizace. V této práci se dále nebudu zabývat přechody, ale jen přestupy mezi různými základními školami.

Dvořák, Vyhnálek a Starý (2016) termín meziškolní mobilita užívají v případech zahrnující přechody i přestupy (tranzice i transfer) nebo pouze v případě přestupu, kdy žák z různých důvodů musí měnit školu v průběhu školního roku.

Přestup žáka do jiné školy patří k jevům, které se ve školách běžně vyskytují. Mnohé rodiny se dostávají do takových životních situací, které vyplývají z nutnosti přestěhování (ať již v rámci republiky či zahraničí), z problémů dítěte ve stávající škole a dalších. S tím je úzce spjata změna školy, což je pro dítě v jeho životě velmi zásadní změna, nesoucí s sebou možné negativní, ale

i pozitivní důsledky. S přestupem žáků do jiné školy se pojí řada úkonů, které je třeba dodržet ze strany samotné školy i zákonných zástupců.

3.1 Témata meziškolní mobility

Členění pestré oblasti témat meziškolní mobility vychází z procesuální povahy samotného jevu.

Tento proces lze rozdělit dle Vyhnálka (2016) do tří fází:

1. Fáze příčin nebo prekurzorů meziškolní mobility, kam lze zahrnout charakteristiky rodiny nebo mobilního žáka, charakteristiky školy, které jsou faktorem transferu, a politické nebo systémové příčiny vyplývající z podpory meziškolní mobility jako prostředky zvyšování kvality škol.
2. Fáze vlastního přestupu, která zahrnuje jeho charakteristiky jako načasování nebo frekvenci transferů.
3. Fáze dopadů meziškolní mobility, rozdělená do několika sfér: dopad na školní výsledky žáka, souvislost s předčasným odchodem ze vzdělávání, dopad na různé jiné oblasti vývoje a života žáka (životní pohoda, zdraví či sociální začlenění), dopad meziškolní mobility na školu.

K těmto třem fázím je třeba ještě přiřadit pole prevence, které je významným předmětem, jež není možné zahrnout do logiky procesně nastaveného modelu.

3.2 Potenciální příčiny a důvody meziškolní mobility

Realitu předcházející meziškolní mobilitě je možné rozvrhnout do několika oblastí: charakteristiky rodiny nebo dítěte, které jsou ve vztahu s meziškolní mobilitou a které mohou být jejími vzdálenými příčinami; okolnosti vázané na situace ve škole, které bývají uváděny jako přímé důvody rozhodnutí nebo nezbytnosti změnit školu; působení politik podporujících volbu a změnu školy.

Studie se v této oblasti podle Vyhnálka (2016) nejvíce zaměřují na charakteristiky rodiny nebo dítěte, obvykle ale není jejich bádání primárním cílem šetření, ale výsledkem popisu vzorku populace, zatímco studie se zaměřuje na dopady meziškolní mobility. Potenciálním vzdáleným příčinám se tak výzkum věnuje zejména jako intervenujícím proměnným dopadu meziškolní mobility na školní výsledky žáků. Téma trhu škol je zpravidla spojeno s cílem posoudit tržní modely, kde je meziškolní mobilita nástrojem zvyšování kvality edukace. Jde přitom o tematicky

vymezenou skupinu výzkumů zaměřených na svobodnou volbu školy a strategie rodičů způsobené povinnou spádovostí.

Charakteristiky a situace rodiny jsou důvodem prostorové mobility, která má pak zpravidla změnu školy jako postranní a nechtěný důsledek. Rozlišení, jestli meziškolní mobilita je, nebo není důsledkem stěhování, je důležité rovněž z ohledu dopadu na žáka. Při soudobém stěhování rodiny se k působení změny školy přičleňuje ztráta sociálních vazeb žáka v místě bydliště a narušení rodinné pohody změnou bydliště (Vyhnálek, 2016).

Šetření se snaží zjišťovat determinanty stěhování rodiny, ukazující na další vlivy, které mohou působit na dopad meziškolní mobility. Podle Vyhnálka (2016) i Dvořáka, Vyhnálka a Starého (2016) se může jednat o rodiny imigrantů, kteří mnohdy vstupují do školy mimo běžný nástup žáka, ale též častěji mění školu. Obvyklou charakteristikou je nízké socioekonomické postavení, se kterým souvisejí další rizikové faktory: nucené vystěhování; ztráta zaměstnání; rodiny s migrujícím způsobem života či žijící v sociálně oslabené oblasti; nižší vzdělání rodičů a etnicky menšinový původ. Vyhnálek (2016) poukazuje na to, že meziškolní mobilita je vázána i na typ zaměstnání spojený se stěhováním, které se týká např. sezónních pracovníků v zemědělství nebo vojáků z povolání. Příčinou migrace a následné změny školy může být také rozvod rodičů, rekonstrukce rodiny či úmrtí rodiče. Meziškolní mobilita je ovlivněna spíše způsobem života rodiny než jejím ekonomickým statutem.

3.3 Načasování frekvence a změny školy

Samotným procesem transferu se zabývá relativně malá část výzkumů. Studie jsou podle Vyhnálka 2016 zaměřeny zejména na dopad meziškolní mobility na edukaci nebo vývoj dítěte, kde jsou charakteristiky procesu přestupu zkoumány jako intervenující proměnné. Jenom málo výzkumů se snaží postihnout proces změny školy jako celek. Některé kvalitativní studie předkládají průběh přestupů očima transferujících žáků.

Vyhnálek (2016) uvádí jako nejvýznamnější a nejvíce zkoumané charakteristiky různě pojímaná načasování přechodů a celkový počet přestupů dítěte za specifické období. Načasování změny školy souvisí hlavně s tím, zda dítě mění školu v průběhu školního roku, nebo o hlavních prázdninách. Některé výzkumy se zabývají dopadem přestupu na stabilní žáky a domnívají

se, že jiný dopad má příchod nového žáka na konci hlavních prázdnin než v průběhu školního roku.

3.4 Dopady meziškolní mobility

Nejvíce studovaným hlediskem meziškolní mobility je její vliv na školní výsledky dětí. Dvořák a Straková (2016) a Vyhnálek (2016) uvádí, že jako závislá proměnná vystihující výsledky dětí se obvykle používá školní hodnocení v matematice a čtení, průměrný prospěch nebo výsledky plošných testů. Hodnocení v matematice vyžaduje větší návaznost látky. Rozdíl ve výsledcích stabilních a mobilních žáků může být vyjádřen v pomyslném čase vzdělávání, o který jsou mobilní žáci pozadu oproti stabilním.

Výzkumy ve vztahu k dopadu meziškolní mobility na výsledky dětí se zaměřují na odlišení vlivu samotné změny školy a vlivu zprostředkujících nebo moderujících proměnných. Zjišťují, jestli horší výsledky žáků, kteří mění školu, nejsou výsledkem charakteristik a poměrů, které předcházely samotné změně školy, a odlišují dlouhodobý efekt daný výběrem školy od krátkodobého dopadu přivozeného samotným přestupem (Vyhnálek, 2016; Dvořák, Vyhnálek a Starý 2016; Dvořák a Straková, 2016).

Obtížné situace, které dopadají na výsledky dětí a jsou spojené s častějšími přechody škol, jako je dejme tomu rozvod, ztráta nebo změna zaměstnání rodičů, mohou mít vliv na vztahy rodičů a dětí, jejich duševní pohodu nebo zdraví a schopnost rodiny starat se o životní zdroje. Podstatným školním výsledkem, který je zkoumán v kontextu s meziškolní mobilitou, je předčasný odchod ze vzdělávání. Studie se zabývají podle Vyhnálka (2016) především otázkou, zda je nedokončení vzdělávání vsutku důsledkem meziškolní mobility, nebo spíše vyjádřením postupného odcizování žáka vzdělávacímu systému.

Meziškolní mobilita podstatně ovlivňuje také síť vztahů přesunovaného žáka. Jedním z faktorů zahrnutých do celkového popisu meziškolní mobility je ztráta sociálních vazeb. Dopad na sociální začlenění, vývoj a zdraví dítěte jmenuje většina studií. Zvláště díky datové základně dlouhodobých sledování se některá šetření mohou zaměřit nejen na poměrně bezprostřední dopady meziškolní mobility, ale i na její vliv na různé oblasti dalšího života žáka (Dvořák, Starý et al., 2010).

Některé studie se podle Vyhnálka (2016) zaměřují na typy důsledků v dospělosti, nejvyšší dosažené vzdělání, absolvování školy v normální době, prestiž v zaměstnání, uvěznění, depresivní symptomy, jiné studie zkoumají vliv meziškolní mobility na rozvoj rizikových faktorů, nebo naopak odolnost ve vztahu ke vstupu na vysokou školu. Další se věnují tomu, nakolik meziškolní mobilita ovlivňuje míru rizikových faktorů žáků v základním vzdělávání. Ostatní šetří vztah meziškolní mobility a rizikových nebo podpůrných faktorů – dopad na školní výsledky, problémové chování, sociální začlenění a vztah ve škole, podpora učitelů; zabývají se vztahem meziškolní mobility a rizika rozvoje psychotických onemocnění, věnují se vztahu meziškolní mobility, delikvence a zneužívání návykových látek.

Vztah meziškolní mobility a jejích dopadů je spojen s mnoha dalšími okolnostmi a může být iluzorní. Řekněme, že různé projevy delikvence mohou být se změnami školy spjaty prostřednictvím skrytých charakteristik, jako jsou osobnostní nestabilita nebo narušení rodinných pout, dokonce mohou být příčinou změny školy, například když způsobí vyloučení ze školy. Jestliže se rodina přestěhuje do příznivější lokality či dítě přechází do kvalitnější školy, může být vliv změny na provinilé chování žáka naopak pozitivní (Vyhnálek, 2016).

Meziškolní mobilita nemá vliv pouze na transferující žáky, ovlivňuje i jejich spolužáky a školu jako takovou. Ovlivňování výsledků školy meziškolní mobilitou, prostřednictvím změny složení žáků, vlivem přestupu na výsledky samotných přestupujících žáků a externím vlivem příchodů a odchodů žáků na stálé spolužáky. Podíl přicházejících žáků může být různý. Vysoká míra mobility narušuje vzdělávání a zatěžuje žáky i učitele nadměrným stresem, vede k horším průměrným výsledkům všech žáků (Dvořák, Starý et al., 2010; Vyhnálek, 2016).

Studie se zabývají dopadem na výsledky stabilních spolužáků, vnímání meziškolní mobility ze strany učitelů i ředitelů škol, dopadem na plánování vzdělávacího programu a hospodaření a přijímání personálu (Vyhnálek, 2016). Žáci, kteří přicházejí, bývají traumatizováni, mají horší prospěch, vyžadují více pozornosti a zdrojů, které se pak nedostávají stabilním žákům, především žákům se specifickými vzdělávacími potřebami (Dvořák, Vyhnálek, Starý, 2016). Jelikož je vyšší mobilita dětí spjata s dalšími rizikovými charakteristikami jejich rodin, jež jsou spojené se slabšími školními výsledky takových žáků, jsou školy s vysokou mírou mobility současně i školami s vysokým počtem žáků se slabším prospěchem. Vysoký rozsah meziškolní mobility

je také jedním z nejsilnějších ukazatelů nízké kvality školního klimatu (Čapek, 2010; Vyhnálek, 2016).

Podle Vyhnálka (2016) a Dvořáka a Strakové (2016) má meziškolní mobilita vliv na hodnocení kvality škol. Při hodnocení škol jen podle výsledků jejich žáků, může být klasifikace hodnocena výběrem, kdy se v některých školách shromažďují žáci s lepšími studijními předpoklady. Proces hodnocení škol se proto snaží odlišit účast žáků a účast školy na kvalitě výsledků žáků. Na přidané hodnotě založené modely určování efektivity škol porovnávají výsledky testování žáků ve dvou časových momentech a z rozdílu ve výkonu usuzují na subvenci školy k posunu ve výsledcích žáků. Jestliže do školy přicházejí žáci, kteří se dříve vzdělávali v jiné škole, jsou jejich výsledky závislé také na efektivitě předešlé školy.

U transferujících žáků ovlivňuje výsledky i vliv meziškolní mobility, změny bydliště a podnětnost lokality, ve které žák bydlí. Některá šetření proto vytvářejí model hodnocení shrnující rovněž vliv předešlých škol, nebo vliv typu a načasování přestupu a bydliště žáků. Vysoký stupeň mobility ve škole současně zhoršuje výsledky mobilních žáků i podmínky vzdělávání ve škole a v důsledku toho výsledky všech žáků a celé školy. Může tak negativně působit na hodnocení školy (Vyhnálek, 2016).

Výzkumu prevence meziškolní mobility byla až dosud věnována malá publicita. Šetření, které se na prevenci cíleně zaměřují, je relativně nízký počet.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ METODY

Důležitým rozhodnutím každého šetření je volba výzkumné strategie a výzkumného plánu. Stručně proto charakterizují zvolený přístup a výzkumný plán (design). Dále popíšu zkoumaný případ, zdroje dat a jejich zpracování.

Základním zvoleným přístupem je kvalitativní výzkum a v jeho rámci volím jako celkové schéma případovou studii. Případová studie patří v pedagogických vědách podobně jako v ostatních společenských disciplínách k základním výzkumným designům. Pro ni jako pro jiné přístupy kvalitativního výzkumu je typické, že - na rozdíl od statistického šetření, které shromažďuje relativně omezené množství dat od mnoha jedinců - se případová studie snaží v mé práci o zajištění velkého množství dat o jedné konkrétní školní organizaci a vybraných žácích. Jde v ní o zachycení složitosti zkoumaného případu, o popis vztahů. Volba kvalitativního přístupu není v rozporu s tím, že jedním z cílů je i zjištění počtu přestupů v daném roce (Hendl, 2005; Švaříček, Šed'ová et al., 2014).

Detailní studium je běžně považováno za jeden z možných způsobů, jak chápat složité sociální jevy (Švaříček, Šed'ová et al., 2014). Případová studie je právě popisovaná obecně jako podrobné studium jednoho případu nebo několika málo případů.

4.1 Výzkumný design

Pedagogický slovník uvádí definici „*Výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumán podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, jednotlivá třída, škola apod.), detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání těchto objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou metody je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků*“ (Průcha et al., 2001, s. 188–199).

Tento postup umožňuje podle Hendla (2005) zachycení složitosti, detailů, vztahů a procesů probíhajících v daném mikroprostředí. Předpokládá, že detailní výzkum jednoho případu přispěje k lepšímu pochopení a porozumění jiných, analogických případů. Tyto případy je ovšem třeba vnímat, posuzovat a chápat v širších souvislostech, eventuálně je srovnat s dalšími případy.

Kořeny případové studie lze nalézt v historických vědách. V pomáhajících profesích (kam můžeme zařadit i vzdělávání) byly na počátku případové studie používány zejména jako účinný nástroj při práci s nejrůznějšími klienty. Studium případů bylo prováděno v podstatě na zakázku klienta a výsledky bádání sloužily při léčbě v medicíně, psychologii nebo při rozvoji klienta. Počátkem 20. století začala být případová studie využívána rovněž jako výzkumná strategie přinášející užitek nejen výzkumným objektům (pacientům, studentům, organizacím), ale teoriím jednotlivých disciplín. Výzkumy založené na pochopení jednotlivého případu prováděli například sociologové Chicagské školy. V případových průzkumech se zabývali mimo jiné otázkami imigrace a nezaměstnanosti. Psycholog S. Freud, proslulý svými studiiemi rozkrývajícími nevědomou část lidské psychiky, také prováděl případové studie (Švaříček, Šed'ová et al. 2014).

Předmětem případové studie může být jedinec, třída, celá škola nebo celý systém. Příklady případových studií zaměřených na události v celém státě z nedávné minulosti mohou být podle Urbanovské (2013) genocida ve Rwandě roku 1994 coby případ afrického etnického konfliktu, Somálsko od počátku 90. let do současnosti coby případ zhrouteného státu, zásah NATO v Kosovu roku 1999 coby případ humanitární intervence a Německo se svou zahraniční politikou po 2. světové válce jako případ civilní mocnosti.

Případová studie patří podle zahraničních i českých autorů mezi samostatné a za dodržení určitých pravidel i spolehlivé a důvěryhodné výzkumné strategie, které jsou uplatňovány řadou sociálních věd (Dvořák, Starý et al. 2010). Účelem případové studie je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů. Klíčovou charakteristikou případového šetření musí být sběr empirických dat z různých zdrojů vztahujících se k přítomnému objektu výzkumu (Yin 2008, Švaříček, Šed'ová et al. 2014).

Yin (2008) a Dvořák, Starý et al. (2010) poukazují na další charakteristiky případové studie jako výzkumné strategie. Případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systém s vymezenými prostorovými i časovými hranicemi, zkoumání sociálního jevu se děje vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu, pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat.

Tyto klíčové rysy odlišují podle Yina (2014) a Švaříčka, Šed'ové et al. (2014) případové studie od dalších designů používaných v kvalitativních výzkumech. Základní podstatou šetření je vždy

samotný případ. Termín „integrováný systém“ symbolizuje náhled výzkumníka. Každé zkoumané hledisko je nahlíženo jako součást celého systému a ne jako ojedinelá část, objekt výzkumu je rozebírán ve své komplexnosti (Yin 2008). Rozkrytím vztahů mezi těmito složkami dochází k vysvětlování podstaty situace. Tímto případem může být osoba, skupiny osob, procesy, události či instituce. Důležité vždy je, že v případové studii výzkumník usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Cílem je vysvětlit interakce mezi případem a okolím (Dvořák, Starý et al., 2010).

Provést takto nastavený úkol vyžaduje získání velkého množství údajů z řady různorodých zdrojů. Z tohoto pohledu je případová studie skutečnou výzkumnou strategií, a ne jen jednotlivou technikou, protože badatel kromě více informačních zdrojů využívá veškeré dostupné metody sběru dat (Dvořák, Starý et al., 2010). Zásadní jsou pro takto pojaté případové studie kvalitativní techniky (Chráska, 2016). Mezi takové techniky lze zařadit všechny formy pozorování a rozhovorů, analýza dokumentů atd. Vhodnost použití je třeba odhadnout vždy s ohledem na výzkumnou otázku a charakteristiku případu. Použití tak vždy určuje povaha zkoumaného jevu. Záměrem je využít potenciálních výhod jednotlivých metod. Výsledky ze všech použitých metod vysvětlujeme v případových studiích dohromady. Cílem je interpretovat případ jako propojený systém, a ne upozornit na jeho dílčí části (Yin, 2008; Dvořák, Starý et al., 2010).

Výslovně nezdůrazňovaným rysem případových studií je čas. Je evidentní, že případová studie, pokud má splnit svůj účel, kterým je porozumět a vysvětlit události spojené se zkoumaným objektem, vyžaduje značné množství času stráveného podrobným studiem případu (Yin, 2008). Ze zkušeností zahraničních badatelů vyplývá, že dlouhodobá spolupráce s případem má jasné pozitivní dopady na výsledky celé studie (Švaříček, Šedřová et al., 2014).

Přínosem designu případové studie je porozumění objektu v jeho přirozeném kontextu. Pozorujeme například, jaké mechanismy, jak a proč ovlivňují denní chod školy, jaké vlivy působí na učitele při výuce a jaké dopady mají reakce ve třídě. Tyto a další proměnné lze zachytit a následně vysvětlit pouze na základě velkého kvanta dat, které můžeme navzájem porovnávat, hledat pravidelnosti i odlišnosti či používat další techniky kvalitativní analýzy (Švaříček, Šedřová et al., 2014).

4.1.1 Etika výzkumu

Tato případová studie stejně jako každý výzkum prováděný na lidech a s lidmi, má své etické limity. Všechny údaje však budou v práci důsledně anonymizovány a jména žáků nahrazena pseudonymy. Rozhovory s žáky i učiteli budou prováděny na základě informovaného souhlasu (v případě žáků poskytnutého jejich rodičem/zástupcem) a všechny osobní údaje budou v prepisech rovněž změněny. Riziko případného negativního dopadu výzkumu na žáky nelze snížit úplně na nulu, ale postup byl prováděn tak, aby se žáci cítili co nejbezpečněji. Riziko je oprávněné tehdy, když výzkum přináší užitek, který riziko převyšuje. V daném případě jde o příspěvek k poznání významného pedagogického problému.

V případě zájmu o výsledky realizovaného šetření u respondentů, kteří byli zařazeni do pedagogického šetření jako objekty zkoumání – žáci, učitel, rodiče, je v pořádku jim výsledky šetření vhodnou formou sdělit. Přednost by mělo mít sdělení obecnějšího charakteru. Podle Pelikána 2011 je adekvátní konstatovat obecné závěry výzkumu, které neuvádějí případné zjištění adresného osobního typu, jež by se mohla zejména při veřejném publikování někoho citlivě dotknout.

4.2 Zkoumaný případ: ZŠ Přívětivá

V případě této diplomové práce se jedná o uspořádání případu s vnořenými jednotkami analýzy. Tedy mým základním případem je škola, a v jejím rámci jsou dále sledováni jako jednotky analýzy přicházející a odcházející žáci.

4.2.1 Stručná historie školy

Bartoň (1998) uvádí rok 1979 jako začátek stavby základní školy Přívětivá v nově vznikajícím Jižním Městě v hlavní městě Praze. Od roku 1982 se ve 22 třídách začalo učit celkem 646 žáků. Se zabydlováním sídliště se škola rychle rozrůstala a brzy bylo patrné, že její prostory nebudou pro silné populační ročníky stačit. Po dvou letech se tak otevírala další budova, tzv. přístavba s dalšími učebnami. Ve školním roce 1987/88 dosáhla škola maximálního počtu žáků, a sice 1338. V této době muselo vedení školy přistoupit k organizaci směnného vyučování v některých ročnících prvního stupně. Počet dětí se pak pozvolna snižoval. Ve sledovaném období měla škola 671 žáků, kteří se učili ve 29 třídách (Webová stránka školy, 2016).

V roce 1990 převzal vedení školy stávající ředitel. S celospolečenskými změnami se měnil i duch školy, která se více otevřela rodičovské veřejnosti. Zkvalitnilo se také vybavení školy a její

zázemí. Během let 2004 až 2006 proběhla velká rekonstrukce, škola dostala nový kabát a změnila se zvenku i uvnitř téměř k nepoznání (Webová stránka školy, 2016). Byla vybavena novým nábytkem, rekonstruována byla i školní kuchyně. Postupně se vybudovalo velmi dobré sportovní zázemí: víceúčelové hřiště, hřiště na florbal a plážový volejbal, běžecká rovinka i běžecký ovál (Webová stránka školy, 2016). Velký posun v modernizaci prostředků výuky nastal s instalací interaktivních tabulí a využíváním interaktivních učebnic (Inspekční zpráva školy, 2014). Pedagogický sbor ZŠ Přívětivá se snaží spolu s kvalitní výukou nabízet ještě něco navíc – klidnou, přátelskou a tvořivou atmosféru, ve které není místo pro strach, nervozitu a nedůvěru (Webová stránka školy, 2016).

4.2.2 Naplňování funkcí školy

Příspěvková organizace vykonává činnost základní školy, školní družiny a školní jídelny. Škola klade důraz na výuku cizích jazyků, informatiky a tělesné výchovy. Podporuje estetickou výchovu. Je rozvíjena také polytechnická výchova. Anglický jazyk je vyučován od prvního ročníku, druhý cizí jazyk (němčina, ruština) od sedmého ročníku. Od šestého ročníku si žáci mohou vybrat volitelný předmět programování. Rozšířená výuka se zaměřením na tenis pod vedením trenérů je nabízena žákům 1. až 3. ročníku. Škola je kvalitně vybavená pro sportovní činnosti - míčové hry, atletiku, florbal, tenis, plážový volejbal a stolní tenis (Webová stránka školy, 2016).

Škola o sobě uvádí, že na prvním stupni je realizován *Projekt alternativní výuky*, vyučování je organizováno učiteli se zohledněním potřeb a možností žáků. Ve výuce jednotlivých předmětů mají vyučující možnost optimalizovat časové úseky s výjimkou hodin tělesné výchovy a anglického jazyka. Mezi pozitivní prvky patří časté využívání přilehlých prostor tříd k výuce, včetně herních a relaxačních prvků. V průběhu výuky jsou často využívány prostředky informačních a komunikačních technologií jako je práce s interaktivní tabulí, interaktivními učebnicemi (Webová stránka školy, 2016).

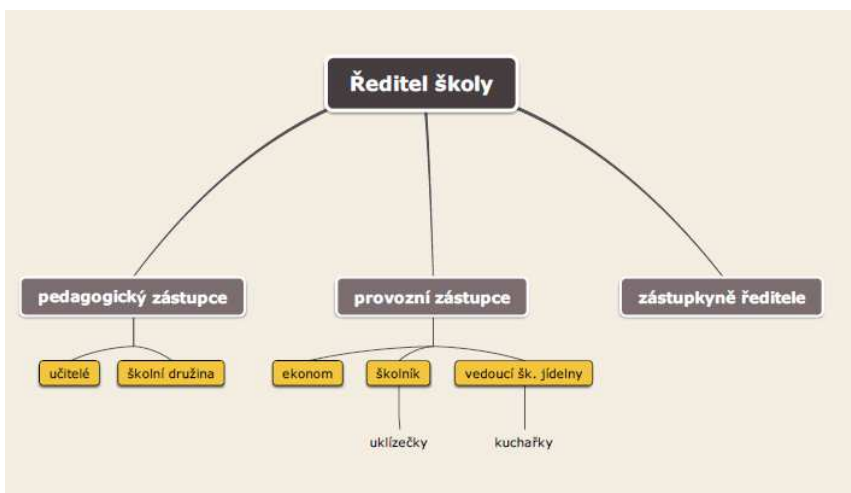
Podle hodnocení ČŠI škola velmi dobře pracuje s efektivně zpracovanou *Koncepcí domácí přípravy žáků*, která vymezuje cíle, zásady, formy, zdroje, podporu, kontrolu i spolupráci s rodiči tak, aby bylo dosahováno optimálních výsledků. Průběh přechodu na vyšší vzdělávání probíhá bez výraznějších komplikací, nedochází k výrazným výkyvům ve výsledcích žáků. Přispívá k tomu i osvědčené postupné zařazování výuky některých předmětů na 1. stupni vyučujícími

z druhého stupně. Adaptace žáků prvních ročníků je úspěšná, podpořená spoluprací s mateřskou školou a zákonnými zástupci dětí - akce *Škola před školou* (Inspekční zpráva školy, 2014).

Výchovné poradenství zajišťuje podle ČŠI zkušená výchovná poradkyně, která má k žákům citlivý a empatický přístup. Škola má zpracovány kvalitní individuální vzdělávací plány pro integrované žáky, které jsou pravidelně vyhodnocovány. Kromě integrovaných žáků eviduje škola ještě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají plán pedagogické podpory. Ti mají možnost navštěvovat kroužek logopedie, reedukace či kompenzace. Oblast reedukace a kompenzace specifických poruch učení je v ŠVP kvalitně zpracována a účinně realizována. Škola sleduje úspěšnost integrovaných žáků se speciálním i vzdělávacími potřebami, velmi dobře pracuje s poradenským zařízením (Inspekční zpráva školy, 2014).

4.2.3 Škola jako organizace a její vedení

Organizační struktura školy (Vališová, Kasíková et al. 2007) je tvořena pedagogickým úsekem, školní družinou, provozním úsekem (školník, uklízečky) a ekonomickým úsekem.



Obrázek 2 - Organizační struktura ZŠ Přívětivá

Systém řízení školy vychází z dobře propracované organizační struktury. Ředitel velmi účelně delegoval kompetence na svoji zástupkyni i na další pracovníky. Jeho cílem je vytvářet příznivou atmosféru na pracovišti, motivovat pedagogické i nepedagogické pracovníky k tomu, aby svou práci vykonávali nejen dobře, ale pokud možno i rádi (Inspekční zpráva školy, 2014). Má jasně stanovenou koncepci, která se pozitivně promítá do všech realizovaných činností. Styl vedení lidí

je demokratický (participační), opírající se o vzájemnou spolupráci (Vališová, Kasíková et al. 2007; Inspekční zpráva školy, 2014).

Kvalitě vzdělávacího procesu napomáhá efektivní práce metodických sdružení jednotlivých tříd a předmětů, která jsou pověřena i průběžnou kontrolou plnění školního vzdělávacího programu.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků vychází z účelně sestavených ročních plánů, které odpovídají dlouhodobým cílům školy a jsou pravidelně vyhodnocovány. Zaměřují se na prohlubování kvalifikace, seznámení s moderními didaktickými a metodickými postupy a prevenci rizikového chování žáků (Inspekční zpráva školy, 2014).

Základní podmínka cesty ke škole jako vyučovací organizaci je rozvíjení kolegiálních vztahů, jejich nasměrování na rozvoj kompetencí učitele i rozvoj školy. Škola směřuje k takovým způsobům spolupráce, které podněcují skupinu, podporují jedince, tzn. kolegiálnost nepotlačuje individualitu (Vališová, Kasíková et al. 2007).

4.3 Jednotky analýzy uvnitř studovaného případu

Do výzkumu jsem zahrнула všechny žáky druhého stupně, kteří ve sledovaném školním roce do školy nebo z ní přestoupili. Jednalo se celkově o tři příchozí žáky, z čehož byla jedna dívka a dva chlapci, záměr byl u každého z nich provést i rozhovor s jedním jejich rodičem (jeden tatínek z důvodu časového vytížení rozhovor nakonec neabsolvoval). Dále bylo do výzkumu zahrnuto pět odchozích žáků. U nich byl problém kontaktovat rodiny, případy tedy byly popsány na základě dostupných dat z dokumentace a výpovědí učitelů.

Kromě žáků bylo důležitým zdrojem dat celkem sedm vyučujících, z toho jeden netřídní učitel, dvě netřídní učitelky a čtyři třídní učitelé, jeden muž a tři ženy. Žádný účastník z řad učitelů svou účast na výzkumu neodmítl. Problém byl jen dlouhodobé onemocnění třídní učitelky Artura a Evy, proto byl vybrán učitel fyziky jako náhradník. Učitel fyziky bere svou práci jako poslání, dělá ji velmi rád a má velmi dobrý přehled o žácích. Jako jediný z výzkumného vzorku učil všechny žáky, proto byl do výzkumu vybrán. Učitelka přírodopisu a chemie byla vybrána k těm žákům, kde učila minimálně dvě hodiny týdně.

Tabulka 1 zobrazuje vyučující, kteří se zúčastnili výzkumu. Kromě jména je zde uvedena aprobace vyučujících, délka jejich praxe a počet hodin u žáka ve sledovaném období.

Tabulka 1 - Seznam respondentů - vyučujících

Vyučující	Aprobace	Praxe	Počet hodin
Třídní učitelka Boženy	Biologie – matematika	6 let	4
Třídní učitel Cyrila a Františky	Hudební a tělesná výchova	9 let	3; 1
Třídní učitelka Dominika	Český a německý jazyk	27 let	4
Třídní učitelka Gabriely a Hynka	Český jazyk – občanská výchova	33 let	5; 5
Učitelka přírodopisu a chemie	Biologie – chemie	11 let	4
Učitel fyziky	Fyzika – pracovní činnosti	28 let	2
Učitelka angličtiny	Anglický jazyk	16 let	3

4.4 Metody sběru dat

Data, ze kterých vycházím, jsem shromáždila v rámci kvalitativního výzkumu. Jedná se o případovou studii žáků záměrně vybrané velkoměstské základní školy. Školu jsem si vybrala, protože v ní pracuji, což výrazně usnadňuje přístup ke zkoumaným žákům. Navíc v českém prostředí dosud – podle mých zjištění – nebyl na škole tohoto typu, tj. velkoměstské sídlištní škole – takový výzkum proveden. Případová studie tak doplňuje výzkum Zelenkové (2017), která se zabývala obdobnými výzkumnými otázkami na malé venkovské škole. Cílem takto nastaveného výzkumu bylo zachycení obvyklých zkoumaných jevů a situací. Výzkum jsem uskutečnila pomocí dvou výzkumných metod – (polo)strukturované rozhovory a analýzy dokumentů.

4.4.1 Polostrukturovaný rozhovor

Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední slovní komunikaci badatele a respondenta. „Anglický výraz „*interview*“ je složen ze dvou částí, kde „*inter*“ znamená mezi a „*view*“ znamená názor nebo pohled“ (Chráska, 2016, s. 176). V podobném významu se používá termín rozhovor (Chráska, 2016). V této diplomové práci беру oba pojmy jako rovnocenné.

Velkou výhodou rozhovoru oproti jiným výzkumným metodám je podle Chrásky (2016) navázání individuálního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů účastníků dotazníkového průzkumu. U interview můžeme monitorovat reakce účastníka na kladené otázky a podle nich usměrňovat jeho další průběh.

Rozhovor vychází z ústní komunikace mezi tazatelem a respondentem, neopírá se o písemné vyjádření respondenta. Podle Pelikána (2011) psychologové rozlišují rozhovor výzkumný, diagnostický a psychoterapeutický. Chráska (2016) rozlišuje podle způsobu řízení interview tazatelem rozhovor na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný.

Vedení strukturovaného a polostrukturovaného rozhovoru není pro začínajícího, méně zkušeného výzkumníka snadným úkolem. V první řadě je velmi důležité vytvoření optimální atmosféry rozhovoru. Nezdá-li se tazatelovi vytvořit vstřícné ovzduší, vzniká riziko, že se respondent stáhne a nebude ochotně spolupracovat. Ze získání důvěry ještě nevyplývá, že rozhovor přejde ve volnou konverzaci ve snadném tónu. Respondent by mohl nabýt dojmu, že nejde o nic vážného a nesoustředil by se na konverzaci, případně by jej převedl do frivolnější polohy. Udržení odpovídající roviny rozhovoru je jedním z klíčových předpokladů dosažení kladných výsledků touto technikou (Pelikán, 2011).

Polostrukturované interview se používá pro vstup, který má charakter motivačního a kontaktujícího rozhovoru, podobu nezávazné komunikace, jejímž cílem je získat důvěru účastníka dotazníkového šetření. Slouží k vytvoření atmosféry otevřenosti. S respondentem pak dále probíhá strukturovaný rozhovor (předem připravená baterie otázek). Pro validitu výpovědi respondenta je klíčové vytvoření atmosféry otevřenosti (Pelikán 2011). V polostrukturovaném rozhovoru se respondentům nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědí a požaduje se od nich vysvětlení či zdůvodnění (Chráska 2016).

Rozhovory byly pořizeny během února a března 2018. Trvaly v rozmezí 15-22 minut. Některé odpovědi byly obsáhlé a vyčerpávající, jiné byly jednoslovné a nedostačující. Podle stručnosti odpovědí byly kladeny doplňující otázky. S rodiči příchozích žáků byli provedené dva rozhovory.

Rozhovory s vyučujícími příchozích a odchozích žáků probíhaly od února do března 2018. Přestože bylo náročnější domluvit termín rozhovoru s jednotlivými vyučujícími, všichni vyučující byli vstřícní a ochotně spolupracovali. Z rozhovorů bylo patrné, že se snaží detailně zodpovědět všechny otázky.

4.4.2 Analýza školské a školní dokumentace

Nezanedbatelný zdroj informací k mému pedagogickému výzkumu mi poskytla obsahová analýza pedagogické dokumentace.

Mezi školskou dokumentaci patří základní dokumenty určující pojetí výchovy a vzdělávání na všech školách v republice, nebo na určitých typech škol. Tyto dokumenty překračují rámec jedné školy, jsou to tedy dokumenty s širší platností. Mezi takové dokumenty patří celá školská legislativa včetně zákonů a vyhlášek MŠMT či metodických pokynů ministerstva.

Školní dokumentace podle Pelikána (2011) zahrnuje dokumentaci týkající se chodu konkrétní školy. Je možno sem zařadit i projekty školy, plán školy, školní řád, zápisy z porad učitelského sboru, výroční zprávy školy a inspekční zprávy. Takový typ dokladů obsahuje zajímavé komplexní faktografické informace o škole, které výzkumník jinak nezíská.

Osobní dokumentace má v současné době ve školách rozličnou úroveň. Je v kompetenci vedení školy, jakou dokumentaci o žácích a učitelích vede. Zpravidla mají všechny školy základní evidenční dokumentaci o každém žákovi i o každém pracovníkovi školy. Podoba takové dokumentace je tak velmi variabilní.

Některé školy nechávají rodičům žáků vyplnit dotazníky, někde se pro tento účel využívají evidenční karty. Tyto dokumenty většinou obsahují základní informace o žákovi a jeho rodině, jeho bydlišti a dosavadní školní docházce. Dále mohou podle potřeb školy zahrnovat informace o zájmech žáka, jeho případných úspěších ve sportu, kultuře či různých školních soutěžích. V dnešní době jsou tyto informace dostupné i v počítačových databázích. Všechny základní údaje se každý rok aktualizují, čili data v nich uvedená by měla být aktuální (Pelikán 2011).

Podle Pelikána (2011) údaje z takové dokumentace mohou být použity při výzkumu k obohacení identifikačních údajů o žácích, učitelích, ale i třídách, souboru žáků školy nebo učitelském souboru. Uschována bývá i dokumentace o pochvalách, třídních a ředitelských důtkách, protokoly o komisionálních zkouškách. Informativní dokumentaci spravují i výchovní poradci a školní psychologové. Je však třeba pamatovat na etická a legislativní omezení.

4.5 Plán výzkumu

Celkově tedy výzkum byl naplánován a proveden jako sled následujících dílčích kroků:

- ✓ Studium dostupné literatury
- ✓ Definování výzkumných otázek
- ✓ Výběr designu, metod a vhodné školy
- ✓ Identifikace žáků, kteří budou objektem zkoumání

- ✓ Rozhovor se žáky a jejich transkript
- ✓ Rozhovor s rodiči a jejich transkript
- ✓ Rozhovor s učiteli a jejich transkript
- ✓ Analýza dat
- ✓ Interpretace výsledků
- ✓ Vyvození závěrů

5 VÝSLEDKY

Sběr dat byl realizován především formou polostrukturovaných rozhovorů se žáky, rodiči a učiteli. Po nahrání rozhovorů byl pořízen jejich doslovný přepis. Výsledná data byla následně analyzována spolu se zjištěními z dokumentace.

5.1 Popis dat

5.1.1 Legislativní vymezení podmínek přestupu mezi školami

O přestupu do jiné základní školy rozhoduje ředitel nové školy na základě žádosti ve správním řízení (§ 165 odst. 2 písm. e školského zákona). Na přestup žáka z jedné základní školy do jiné základní školy však není výslovný právní nárok, tato skutečnost je vyjádřena slovy „*pokud ředitel školy rozhodne, že žádosti o přestup vyhoví*“ (Školský zákon). Současně je nutné zdůraznit, že ředitel základní školy, která je pro žáka školou spádovou ve smyslu § 36 odst. 5 školského zákona, by měl při rozhodování o přestupu vždy zohlednit § 36 odst. 7 školského zákona. To znamená, že v tomto případě má ředitel základní školy žákovi povolit přestup, leda by tomu bránily vážné důvody, v praxi to je typicky naplněná kapacita školy. Ředitel základní školy je dále povinen rozhodovat tak, aby při rozhodování shodných nebo obdobných případů nedocházelo k nedůvodným rozdílům (§ 2 odst. 4 zákona č. 500/2004 Sb.).

Ustanoveními právních předpisů, která upravují postup ředitele základní školy v případě, když nemůže povolit přestup žáka z jedné základní školy do jiné základní školy, jsou § 49 odst. 1 školského zákona, § 165 odst. 2 písm. e) školského zákona, zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, v platném znění.

5.1.2 Počet tříd ve sledovaném období

Celkem 671 žáků studovalo ve sledovaném období ve dvaceti devíti třídách. Dvacet tříd představovalo 473 žáků prvního stupně a druhý stupeň tvořilo 198 žáků v devíti třídách. Rozložení tříd před, během a po sledovaném období zobrazuje tabulka 2.

Tabulka 2 - Počet tříd ve sledovaném období (převzato z výroční zprávy)

Období	I. stupeň	II. stupeň	Celkem
k 30. 6. 2016	19	8	27
k 30. 6. 2017	20	9	29
k 01. 9. 2017	20	10	30

5.1.3 Počet nespádových žáků

Mobilita, která je předmětem mé diplomové práce, bývá studována také ve vztahu k tématu volby školy. Proto jsem pro charakteristiku tohoto fenoménu zjišťovala, nakolik na ZŠ Přívětivá studují nespádoví žáci. Tabulka 3 ukazuje počet žáků podle trvalého bydliště v krajích – 31 žáků (jeden z Karlovarského kraje, ostatní ze Středočeského kraje) a počet žáků podle trvalého bydliště v Praze – 101 žáků a v různých obcích středočeského kraje – 30 žáků.

Tabulka 3 - Počet žáků podle trvalého bydliště v Praze a obcích Středočeského kraje k 30. 6. 2017 (převzato z výroční zprávy)

Z jiné městské části		Z jiné obce Středočeského kraje	
Název městské části	Počet dětí	Název obce	Počet dětí
Praha 4	25	Babice	1
Praha 10	7	Jesenice	7
Praha 15	51	Průhonice	1
Praha 22	6	Mníšek p. Brdy	1
Praha 6	1	Dobřejovice	1
Praha - Dubeč	1	Nupaky	4
Praha - Petrovice	2	Krhanice	1
Praha - Šeberov	3	Kostelec u Křížků	2
Praha - Újezd	3	Dolní Břežany	1
Praha - Kolovraty	2	Kostelec nad Labem	1
		Okrouhlo	1
		Popovičky	1
		Velké Popovice	3
		Tochovice	1
		Štěchovice	2
		Strančice	1
		Milovice	1
Celkem	101		30

5.1.4 Počet dětí cizinců a žáků s odlišným jazykem

Jiným jevem, který souvisí s mobilitou žáků, jsou žáci cizinci a žáci, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka výuky.

Žáci cizinci

Jako žáky cizince označujeme v českém školství ty žáky, kteří mají jiné občanství než české. Děti cizinců pobývajících v České republice totiž přejímají status cizince podle druhu pobytu svých rodičů. Škála dětí - cizinců je velmi široká od těch, kteří se v České republice narodili a čeština je pro ně rodným jazykem až po ty, kteří do ČR přijeli v pozdějším věku a s češtinou se setkali poprvé až ve škole. Děti, žáci - cizinci bez znalosti češtiny jako vyučovacího jazyka mají podle §20 přístup ke vzdělání a školským službám stejný jako občané ČR. Je jim poskytována bezplatná příprava k začlenění do vzdělání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků (Školský zákon). V tabulce 4 je zobrazen počet žáků cizinců dle státu.

Tabulka 4 - Počet dětí cizinců k 30. 6. 2017 (převzato z výroční zprávy)

Státy EU	počet dětí
Slovenská republika	14
Bulharská republika	1
Celkem	15
Ostatní země	počet dětí
Vietnamská socialistická republika	19
Ruská federace	3
Ukrajina	23
Stát Izrael	1
Republika Kazachstán	1
Moldavská republika	2
Mongolsko	1
Bělorusko	1
Bývalá jugoslávská republika Makedonie	1
Celkem	52

Děti s odlišným mateřským jazykem

V tomto případě nezáleží na občanství ani na místě narození dítěte, ale na skutečnosti, že čeština je pro dítě druhým jazykem. Odlišný mateřský jazyk zahrnuje jak některé děti/žáky – cizince, tak i děti, které mají české státní občanství, ale disponují žádnou nebo omezenou znalostí češtiny. Mohou to být jak děti českých rodičů s českým státním občanstvím, které dlouhodobě pobývaly

v zahraničí tak i děti žijící v České republice, které v rodině a s rodiči komunikují jiným jazykem. Na žáky s odlišným mateřským jazykem se vztahuje vyhláška č. 27/2016, konkrétně příloha č. 1 a tři první stupně podpurných opatření (Školský zákon). Tabulka 5 ukazuje stupeň znalosti českého jazyka a počet dětí.

Tabulka 5 - Informace o počtech dětí ve škole s odlišným mateřským (převzato z výroční zprávy)

Zjišťování počtu dětí s potřebou podpory doučování českého jazyka	
Stupeň znalosti ČJ	Počet dětí
Úplná neznalost ČJ	1
Nedostatečná znalost ČJ	2
Znalost ČJ s potřebou doučování	6

Evidence integrovaných žáků a zohledněných žáků I. a II. stupně, evidence žáků podle novelizace vyhlášky 27 (inkluze)¹

Tato část je v diplomové práci uvedena z toho důvodu, že se mohou u některých transferujících žáků vyskytnout specifické poruchy učení, případně se mohli tito žáci v předchozí škole učit podle individuálního vzdělávacího plánu či podpurných opatření zavedených učiteli. Následující informace v této kapitole vychází z výroční zprávy sledované školy.

Evidence žáků, kteří byli navrženi PPP² k integraci nebo zohlednění podle stávající vyhlášky MŠMT ČR³ byla aktualizována k 30. září 2016. K 30. červnu 2017 byla provedena aktualizace na základě platné vyhlášky 27/2016 inkluze. Pokud došlo k zařazení dalších žáků, byli vyučující informováni průběžně a byly jim předány aktuální seznamy.

Počet integrovaných žáků k 30. 9. 2016 - 12 žáků (I. stupeň 4 žáci, II. stupeň 8 žáků)

Počet zohledněných žáků k 30. 9. 2016 - 40 žáků (I. stupeň 20 žák, II. stupeň 20 žáků)

Počet integrovaných žáků k 30. 6. 2017 celkový počet: 14 žáků

do září 2016 (vyhláška) 11 žáků (I. stupeň 3 žáci, II. stupeň 8 žáků)

od září 2016 (inkluze) 3 žáci (I. stupeň 1 žák, II. stupeň 2 žáci)

Počet zohledněných žáků k 30. 6. 2017 - 25 žáků (I. stupeň 15 žáků, II. stupeň 10 žáků)

Počet žáků se stupni pedagogické podpory/inkluze 13 žáků (I. stupeň 10 žáků, II. stupeň 3 žáci)

¹ Vyhláška č. 27/2016 Sb.

² PPP = Pedagogicko-psychologická poradna

³ MŠMT ČR = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Práce s integrovanými žáky:

Celkový počet: 14 (stav k 30. 6. 2017)

Počet integrovaných dětí s individuálním učebním plánem: 14

Tabulka 6 - Péče o žáky se speciálními potřebami (převzato z výroční zprávy)

SPU	ADHD	Aspergerův syndrom	kombinované
3	0	1	10

S těmito dětmi je pracováno individuálně podle IVP⁴, a to metodami, které jsou doporučené odborným posudkem PPP, školní psycholožkou, speciálním pedagogem nebo výchovnou poradkyní.

5.1.5 Odchod žáků z 9. ročníků

Školní docházka byla ve sledovaném období povinná po dobu devíti školních let (§ 36 odst. 1 školského zákona). Standardně ji žáci základní školy splní ukončením devátého ročníku základní školy. Tabulka 7 ukazuje přijetí žáků k dalšímu studiu před, během a po sledovaném období jako důležitou charakteristiku žákovské populace školy a jejích výsledků.

Tabulka 7 - Přehled o přijetí žáků ke studiu na gymnáziu, SŠ, SOU, OU z 9. ročníků (data převzata z výročních zpráv)

	Celkový počet žáků	Gymnázium	Střední škola	Učiliště	Soukromá škola
Počet žáků 2014/2015	34	7	16	6	5
Počet žáků 2015/2016	34	6	16	5	7
Počet žáků 2016/2017	36	6	25	3	2

Gymnázia – čtyřleté studium ukončené maturitou.

Střední školy – studium ukončené maturitou, obchodní akademie, střední průmyslové školy a ostatní střední školy s čtyřletými maturitními obory.

Učiliště – studium ukončené výučním listem.

Soukromé školy – studium ukončené maturitou.

⁴ IVP = Individuální vzdělávací plán

5.1.6 Prospěch a chování žáků

Průměrný prospěch žáků ve sledovaném období za první a druhé pololetí dokládá tabulka 8.

Tabulka 8 - Prospěch žáků ve sledovaném období

celkový průměr	1. pololetí	2. pololetí
I. stupeň	1,148	1,174
II. stupeň	1,520	1,551
celkem	1,305	1,334

Následující tabulka zobrazuje, kolik žáků mělo ve sledovaném období sníženou známku z chování.

Tabulka 9 - Chování žáků (671 žáků ve sledovaném období)

Počet snížených známek z chování	uspokojivé	Neuspokojivé
v I. pololetí	1	0
ve II. pololetí	0	0

Nejčastější výchovné problémy, které byly ve škole řešeny

Opakovanými přestupky jsou: porušování školního řádu, drobné ničení školního majetku a nekázeň žáků, záškoláctví. Náznaky šikany se škola snaží řešit hned v zárodku.

5.1.7 Sledování a řešení patologických jevů ve škole

Ve sledovaném období se objevily situace, které vyžadovaly jednání na úrovni zákonných zástupců s vedením školy i jednání s výchovnou poradkyní. Vyskytl se případ, který byl projednáván ve škole, OSPODem⁵ a Policií ČR.

Hospitalizace 1 žáka v Psychiatrické léčebně Bohnice od měsíce října 2016 – do února 2017. Od poloviny února 2017 došlo k pravidelnému zařazení do vyučovacího procesu, v souvislosti s tímto byla provedena ve škole opatření, která vedla k zajištění bezpečnosti žáka, v této záležitosti proběhla jednání s vedením školy se zákonnými zástupci.

⁵ OSPOD = orgán sociálně-právní ochrany dětí

6 PŘÍPADY ŽÁKOVSKÉ MEZIŠKOLNÍ MOBILITY

6.1 Příchody žáků z jiných škol

Ve sledovaném období došlo k příchodu tří žáků, dvou chlapců a jedné dívky, z jiných škol.

Tabulka 10 - Příchody žáků z jiných škol

Žák	Třída	Datum	Důvod	Město
Artur	7. A	1. 2. 2017	Nespokojenost se školou	Praha
Božena	8. A	20. 2. 2017	Stěhování z důvodu špatných vztahů s matkou	Město S
Cyril	8. B	1. 9. 2016	Nespokojenost se školou	Praha

6.1.1 Hyperaktivní Artur

Tabulka 11 - Zdroje informací o žáku Arturovi

Katalogový list	KL
Matka Artura	MA
Učitelka angličtiny	UAJ
Učitelka chemie	UCH
Artur	AR

Artur má mladšího bratra. Matka pracuje jako uklízečka ve škole, otec je bagrista. Mezi Arturovy zájmy patří hry na počítači, malování, fotbal, florbal a basketbal. Ve sledovaném období byl žákem 7. ročníku (AR, MA). Učitelka angličtiny vidí Artura jako chlapce velmi snaživého, s velkou potřebou uznání, s touhou někam zapadnout, být konečně přijat (UAJ).

Transfer

Artur patří spádově do ZŠ Přívětivá. Rodiče se rozhodli pro jinou školu z důvodu pořádání zahraničních zájezdů k moři. Jejich socioekonomická situace jim neumožňuje jezdit k moři jako rodina, tak chtěli, aby jezdily aspoň jejich děti.

Artur přestoupil na ZŠ Přívětivá z důvodu šikany spolužáků a špatného kolektivu ve třídě. Parta spolužáků mu vyhazovala hodinky z okna do okapu, schovávala věci na tělocvik, nalévala pití do batohu a zavírala Artura na záchodě. Hlavním agresorem v tříčlenné partě byl jeden z chlapců

a k němu se přidali další dva spolužáci. Jiných spolužáků si nevšimli. Matka se neustále pokoušela řešit tyto problémy svého syna s třídním učitelem individuálně i na třídních schůzkách. Třídní učitel podle matčiny výpovědi to pokaždé vyřešil domluvou, která k ničemu nevedla. Kázeňská opatření třídní učitel neuděloval. Když se do této neradostné záležitosti vložil ředitel školy, hlavní agresor dostal sníženou známku z chování a spolužáci napomenutí třídního učitele. Situace se ale vůbec neuklidnila. Škola si nevěděla s řešením problémů rady, komunikace s třídním učitelem byla velmi špatná. Nerad se k situaci vyjadřoval a chtěl, aby si rodiče školní problémy mezi žáky řešili sami mezi sebou po telefonu (MA).

Artur během rozhovoru nemluvil o tom, co se mu v předchozí škole dělo. Popsal jen některé neobvyklé chování spolužáků, kteří mu nebyli sympatičtí. *„Jeden kluk, kterej vlastně dělal furt jenom různé problémy. Třeba šel k uklízečce do kabinetu a tam jí vylil třeba všechny ty saponáty, co tam měla na uklízení. Pak tam byl ještě jeden, tomu jste něco řekla, co je proti němu a on se naštvál a prostě s váma mohl hodit o zem nebo paní učitelka mu něco řekla a on se naštvál, vyšel ven a tam jsme měli popelnici a on jí rozbil. On s ní hodil o zem a urval jí víko. Myslím, že měl dvojku z chování“* (AR). Svůj přestup Artur v rozhovoru vysvětlil tak, že díky problémovému chlapci v hodinách třídního učitele probírali výchovné problémy, moc se neučili a občas řešení nevhodného chování zabralo i celou vyučovací hodinu. Tyto problémy nebyly pořád, vyskytovaly se zejména u třídního učitele (AR). *„Někdy se řešilo půl hodiny, že se naštvál, že třeba chtěl píchnout kluka špejlí, než prostě se to vyřešilo“* (AR). Třídního učitele měli na zeměpis a tělesnou výchovu (AR).

Kontakt s rodinou

Matka je ve škole zaměstnaná jako uklízečka. Je proto v pravidelném kontaktu s učiteli. Na třídní schůzky chodí otec (MA, UCH, UAJ).

Chování ve škole a prospěch

Žák Artur je velmi aktivní, často se hlásí a zapojuje se do všech aktivit (UAJ, UCH). Chce rozumět podstatě a souvislostem, učí se krok za krokem. Občas potřebuje dopomoc u prvního kroku. S vyučujícími Artur vychází dobře, občas vykřikne (UAJ, UCH).

Na předchozí škole patřil Artur mezi zohledněné žáky, byla mu diagnostikována neurovývojová porucha ADHD (MA, UCH, UA). Díky hyperaktivitě s poruchou pozornosti je zohledňován

i na nové škole (UCH, UAJ). Matka uvedla, že je výchovná poradkyně perfektní, vždycky jí i synovi pomohla, poradila a vysvětlila ostatním vyučujícím přístup k Arturovi (MA).

Učitelé Artura charakterizují tak, že potřebuje být chápán, očekává od druhých zpětnou vazbu, nejlépe s ubezpečením, že chápou jeho úmysly, pocity a nálady. Je pro něj důležité, aby měl s učiteli osobní vztah. Největším trestem je pro něj odmítnutí či nezájem. Velmi ho zraňuje negativní kritika, dokáže ho na čas odradit a paralyzovat. Negativní hodnocení jednotlivého výkonu si bere osobně a vztahuje ho na celou svoji osobu. Je proto potřeba Artura ujistovat, že chyba neovlivní pozitivní vztah, který s ním máme. Svou chybu nejraději odhaluje i odstraňuje sám (UCH, UAJ).

Artur změnil školu i z toho důvodu, že s těmito jeho potřebami původní škola neuměla pracovat. Ve většině předmětů byl tudíž demotivován. Neměl tak snahu svoje chyby napravit a vylepšit si známky. Do školy nechodil rád, často trpěl bolestmi břicha. Bolesti břicha byly častější a intenzivnější, tak společně s matkou vyhledali pomoc psychologa. Na ZŠ Přívětivá se situace zlepšila, ale ještě není úplně ideální (MA, UCH, UJ).

Žák potřeboval podporu v anglickém jazyce (UAJ, MA). Na předchozí škole byl trochu jiný styl výuky a byly kladeny jiné nároky na žáky, stačilo umět slovíčka, gramatika nebyla požadována (UAJ, AR). *„S Arturem jsme se domluvili na postupném osvojování chybějících znalostí. Mohl kdykoliv přijít na konzultaci. V sedmém ročníku mu matka domluvila doučování z angličtiny, kde se především soustředili na doplnění a procvičení chybějících základních znalostí“* (UAJ). Artur uvedl, že v angličtině má stále mezery. *„V angličtině, když jsem sem přišel, tak jsem byl pozadu. Ještě mi pořád něco chybí. Nejdou mi ty časy. My jsme ty časy tam nijak neprobírali. Četli jsme si různě v učebnici nebo jsme si něco poslouchali z cédéčka a pak jsme prostě dělali v pracáku. Učili jsme se slovíčka, z kterých jsme psali test. Jenom na slovíčka. Když jsme dokončili tu lekci, takže jsme psali ten velkej unit. Tady si přečteme, jako i zábavně, že třeba jsou tam nějaký hry na tom cédéčku a prostě učíme se, pančelka nám všechno vysvětlí a děláme v pracácích a pak napíšeme ten test. Gramatiku ze zadu z učebnice, jak je tam ten přehled si vypisujem. Nejde mi past simple, potom ten continues past a present simple a present continues. Nevím, kdy to mám použít“* (AR).

Artura baví skoro všechny předměty, nejvíc chemie, výtvarná výchova, tělesná výchova, zdravotní výchova, český jazyk a matematika. Zdravotní výchova je pro něj nový předmět, na předchozí škole ho neměli. Líbí se mu, že si v předmětu hodně povídají (AR).

Artur měl ve druhém pololetí sledovaného období průměr 1,60. To byl šestý nejhorší průměr ve třídě. Trojku dostal z anglického jazyka a z matematiky. Z dalších důležitých předmětů mu vycházely dvojky. Z výchov, chování a informatiky dostal jedničky (KL).

Artur a kolektiv

Artur umí velmi dobře komunikovat s děvčaty, ta se ho na začátku rychle ujala. U chlapců bylo přijetí spíše rezervovanější a s některými měl i konflikty (UAJ). Adaptován na nový kolektiv byl poměrně rychle i proto, že některé spolužáky znal z mimoškolních aktivit. Vzhledem k tomu, že matka je zaměstnaná ve škole, tak měl v některých záležitostech usnadněnou cestu. Po nástupu na novou školu mu chybělo sebevědomí, postupem času ale narostlo. Občas neumí být sebekritický (UAJ, UCH).

Podle matky jsou ve třídě dobré vztahy, Artur se v ní cítí bezpečně (MA). Artur tvrdil, že na nové škole má víc kamarádů než na předchozí škole. Podle něj je ve třídě nejoblíbenější Dominik, Artur je rád, že s ním kamarádí (AR). *„Dokáže si najít kamarády, všechno řeší úplně v pohodě. Není konfliktní. Kamarádím s ním. Dřív jsme spolu hráli fotbal, teď hraje za jiný klub“* (AR).

Artur na sebe prozradil, že je někdy nepříjemný na okolí. *„Někdy, když mě někdo prostě naštvě, tak jsem konfliktní. Okřiknu ho, někdy jsem na něj ošklivej. Jsem i sprostěj. Používám i nadávky. Abych ze sebe dostal ten vztek“* (AR). Vyučujícími taková situace ve škole dosud pozorována nebyla (UAJ, UCH).

Příchodem Artura se kolektiv třídy nijak nezměnil. Vztahy mezi žáky jsou velmi dobré, panuje mezi nimi i vzájemný respekt (UCH).

Artur a nová škola

Artur je na nové škole spojený. Kdyby se ho nějaký kamarád ptal, jestli má přestoupit na tuhle školu, nebo zůstat tam, kde je, odpověděl by mu, že má přestoupit. *„Že je dobrá, že tady je hodně učitelů, který vyjdou vstříc. Nemusím se bát, když něco nevím, se zeptat. Na starý škole mě někdy okřikovali. Tam byly pančelky, který byly nepřičetný, když jsme se zeptali, že jsme to nepochopili. V přírodopisu a v hudebce“* (AR).

Matka chtěla, aby na předchozí škole Artur od sedmého ročníku v rámci povinně volitelného předmětu chodil na ruský jazyk. Přesto, že se přihlásilo asi 80 % žáků, škola nedokázala zajistit pedagoga, který by ruský jazyk vyučoval, a předmět neotevřela. Žáci se museli povinně učit německý jazyk. Na nové škole se ruský jazyk vyučuje, ale při přestupu už bylo bohužel pozdě, látky bylo probráno mnoho a dohánění by bylo pro Artura velmi obtížné (MA).

Podle matky prostupuje školou příjemná atmosféra, Artur se už nestydí a nebojí vyučujících na cokoli zeptat, jak tomu bylo na předchozí škole. Nároky učitelů se jí zdají přiměřené. Oproti bývalé škole je téměř v každé třídě interaktivní tabule, učitelé na fyziku a na chemii používají velké množství pomůcek a minimálně demonstrují či dokonce provádějí s žáky laboratorní cvičení. Nic takového Artur na předchozí škole nezažil (MA). Rozdíl v materiálním zabezpečení školy pocítuje i Artur. *„Tahle škola je lepší. Máme tady víc tělocvičen. Vlastně tady jsou dvě tělocvičny a lepší školní hřiště než tam. Tam bylo hřiště, na kterým se nedalo vůbec nic dělat (malinkatý). Chodíme sem i mimo školu. S kamarádama ze třídy“* (AR). Artur si přestupem do nového kolektivu polepšil i v cestě do školy, teď chodí tři minuty, do předchozí školy cesta trvala 10 minut (AR).

6.1.2 Intuitivní Božena

Tabulka 12 - Zdroje informací o žákyni Boženě

Katalogový list	KL
Třídní učitel	TU
Učitel fyziky	UF
Učitelka chemie	UCH
Božena	BO

Otec do výzkumu není zahrnut, neměl z pracovních důvodů čas se účastnit.

Ve sledovaném období byla Božena žákyní 8. ročníku. Do roku 2017 žila Božena s matkou a nevlastním otcem ve městě S, má mladšího bratra. Aktuálně žije s otcem v Praze. Vlastní otec je IT specialista, vlastní matka je vyučená kadeřnice, nyní pracuje jako uklízečka. Nejsou známy skutečnosti o povolání nevlastního otce a nevlastní matky.

Transfer

Historie pohybu této žákyně je velmi pestrá. Školní docházku zahájila v Zelené škole ve městě S. V pátém ročníku (2014) odešla na Modrou školu ve městě S. V sedmém ročníku (2015) se vrátila zpět na Zelenou školu. V osmém ročníku (2017) přešla na ZŠ Přívětivá na žádost zákonného zástupce z důvodu přestěhování (KL).

Podle třídní učitelky důvodem přestěhování byly problémy v rodině, přesněji rozvod rodičů (TU). Božena jako důvod uvádí změnu výchovného prostředí kvůli střední škole, změnu bydlení od matky k otci, konkrétně na její podnět (BO). „*U táty je všechno lepší. Jsem spokojenější*“ (BO). Podle Boženy se rodiče rozváděli v jejích třech letech, zhruba před dvanácti lety (BO). „*Byla jsem hlavně u mámy. Táta měl víkendy, prázdniny, středy a tak. Máma na mě začala bejt ošklivá, když se narodil můj brácha. Vzala si pána, okamžitě si ho zaháčkovala dítětem. A v tu chvíli jsem byla já poslaná úplně na poslední kolej. Dítě měli v mých pěti, šesti, sedmi letech. Přesně, když se šlo do školy. Brácha se narodil a já jsem končila školku. Máma, když byla sama, ona byla hodná. Dokud si ho nevzala, byla úžasnej člověk. Jakmile byla s ním nebo s mým bratrem, tak začal teror. Oni na mě byli hnusný oba. Brácha je jejich mamánek. Oni ho milují. Jejich to je vymodlený dítě. On má první poslední*“ (BO). Božena nejprve svoje problémy řešila v Zelené škole s výchovnou poradkyní, následně se sociální pracovníci ve městě S (BO, KL). „*Já jsem šla na sociálku. Měla jsem k tomu pádný důvod. Měla jsem po sobě modřiny, škrábance a viditelné stopy po týrání. Vzala si všechny spisy, co si psala výchovná poradkyně, za kterou jsem chodila pokaždé, když se mi něco stalo. Jednou jsem to nevydržela a šla jsem sama na sociálku, kde jsem to teda sdělila. Na to, kde je sociálka, jsem se doptala na městské policii*“ (BO).

Kontakt s rodinou

V kontaktu se školou je pouze biologický otec. „*Za jedno pololetí jsem ho viděla třikrát a asi dvakrát nebo třikrát jsem s ním komunikovala prostřednictvím emailu*“ (TU). Ostatní vyučující s otcem v kontaktu nejsou a otce nikdy neviděli (TU, UCH, UF).

Božena a péče odborníků

Božena je v péči psychologů. Vyzkoušela jich několik. Byl problém najít nějakou vyhovující, které by se dokázala otevřít. Po traumatických zážitcích z domova měla problém se lidem otvírat. Stávající paní psychologka jí byla hodně sympatická, díky tomu se jí dokázala otevřít.

Sezení probíhají různě. Většinou to i s dopravou zabere celé dopoledne. Božena tam chodí z výchovných důvodů, kvůli kterým změnila školu. Z rozhovoru vyplynulo, že měla problémy se sebepoškozováním. Lze konstatovat, že dost vážné. K tomu se přidala mentální anorexie. V současné době není nijak medikována. Chtěli ji předepsat léky na spaní, ale nakonec pije bylinné čaje - meduňka, máta, heřmánek. V odborné psychologické péči bude zhruba dokonce střední školy (BO).

Sociálně zdravotní odbor z města S požádal ve sledovaném období o spolupráci. Chtěli sdělit prospěch nezletilé v druhém pololetí sledovaného období; přípravu na vyučování; spolupráci otce se školou; péči otce po stránce výchovy, výživy a hygieny; absenci a její řádné omlouvání; účast na zájmových činnostech při škole; chování vůči spolužákům, dospělým, učitelskému sboru; případně další důležité skutečnosti pro posouzení kvality domácího výchovného prostředí (KL).

Chování ve škole a prospěch

Božena má s otcem velmi přátelský liberální vztah. „*Táta řekl, že učení nechává na mně, ale upozorňuje mě pořád na to. Takže on mě v podstatě nevědomky dohání k tomu, abych se učila. Ale samozřejmě u nás to funguje tak, že to je otevřený. Takže já za ním přijdu „Tati potřebuju poradit, naučit“. On přijde, naučí. Když nepřijdu, tak se učím sama a on věří v to, že já se učím. Známký jsem měla lepší než v té bývalý třídě“* (BO).

Když přestoupila, byla ve všech předmětech pozadu (BO, TU, UCH, UF). „*Byla jsem hodně pozadu, skoro ve všech předmětech. Kromě němčiny. Protože my jsme měli učitelku němčinářku, která jela přesně podle učebního plánu, přesně na čas a muselo se to umět, jinak byl velkej problém. Ostatní si ten učební plán upravovali podle svých hodin, jak to vlastně probíhalo. Hlavně tam byla velká akce „Zlatý Amos“. Takže třeba čeština a angličtina byly hodně pozadu, protože se v těch hodinách hlavně probíhal Amos. Náš třídní byl přímo nominovanej. Byl od nás nominovanej. Učil angličtinu a češtinu. Já jsem ho měla hrozně ráda. Byl lepší třídní než paní učitelka tady“* (BO). Učitelé na nové škole neměli ze začátku velké nároky, přechod byl postupný, Božena si zvykla (BO, UCH, UF, TU).

Božena v sedmém ročníku a v prvním pololetí osmého ročníku na původní škole prospěla. Po přestupu na ZŠ Přívětivá měla v druhém pololetí devátý nejlepší průměr ve třídě - 1,44 a vyznamenání. Z hlavních předmětů měla dvojky (KL). Třídní učitelka si myslí, že její chování je standardní, občas se hlásí, sleduje výklad a vede si zápisky. Je schopná se naučit, ale

ne vždy pochopí souvislosti (TU). Podle učitele fyziky má vynikající paměť. Stačilo by jí, kdyby se ve třídě věnovala víc výkladu než jiným věcem. Znamka odpovídá jejím momentálním znalostem. Žije jenom z toho, co si odnese z hodin. A když tam celou dobu nepracuje, tak si toho moc neodnese (UF). Je inteligentní a má velmi dobrou paměť (TU, UCH, UF).

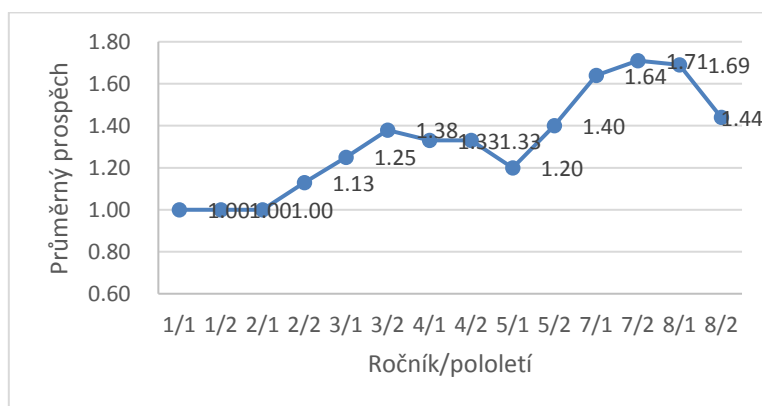
Tabulka 13 - Prospěch Boženy ve sledovaném období (KL)

Předmět	1. pololetí	Návrh z původní školy	2. pololetí
Český jazyk a literatura	2	2	2
Anglický jazyk	2	2	2
Německý jazyk	2	3	2
Matematika	3	3	2
Dějepis	2	3 - 4	2
Výchova k občanství	1	?	1
Fyzika	2	4	1
Chemie	2	3	2
Přírodopis	2	2	1
Zeměpis	2	2	2
Hudební výchova a zpěv	1	1	1
Výtvarná výchova	1	1	1
Výchova ke zdraví	1	1	1
Praktické činnosti	1	1	1
Tělesná výchova	2	1	1

Tabulka 13 ukazuje kolísání prospěchu ve sledovaném období. Boženě se mezi prvním a druhým pololetím sledovaného období výrazně zhoršily známky z předmětů dějepis a fyzika, z dvojek na tři až čtyři a čtyřku. Dále se zhoršila v německém jazyce a chemii, z dvojek na trojky (KL). Zhoršení klasifikace mezi prvním a druhým pololetím sledovaného období mohlo být způsobeno nevhodným rodinným klimatem, potíže se soustředěním a zhoršení prospěchu bývají typickou reakcí.

Celkový pohled na vývoj prospěchu Boženy demonstruje graf 1. Znamky se zhoršovaly postupně. Nedošlo k žádnému prudkému zhoršení. Bohužel díky opakovaným přestupům Boženy chybí známky ze šestého ročníku z Modré školy, nejsou tedy zahrnuty ani v grafu (KL). Znamky

se začaly zhoršovat ve třetím ročníku, to však neukazuje na nic mimořádného, ve třetím ročníku podle RVP učiva přibývá. V pátém ročníku se v prvním pololetí prospěch zlepšil a od druhého pololetí se zase zhoršoval. To mohlo být způsobeno odlišností přístupu jednotlivých učitelů k hodnocení. Nejsou známy skutečnosti, zda na Zelené škole v pátém ročníku vyučuje jeden učitel všechny předměty či zda funguje model podle druhého stupně, tzn. na každý předmět jiný vyučující. Změnu k lepšímu prospěchu přinesl až přestup Boženy na ZŠ Přívětivou ve druhém pololetí 8. ročníku, zejména změna výchovného prostředí.



Graf 1 - Vývoj prospěchu Boženy na základní škole

Božena se ve škole neúčastní žádných kroužků. Chtěla by chodit, ale přivydělává si hlídáním dětí, tak nemá čas. Práce ji hodně baví. Pracuje s malými dětmi a velmi ji to naplňuje. Láká ji pomoc lidem. Chtěla by jít na střední zdravotnickou školu a studovat fyzioterapii (BO).

Božena a kolektiv

Božena se první den v nové třídě cítila velmi nervózně, trapně a osaměle. V minulé třídě měla 27 spolužáků, nyní jich má 22 spolužáků. Ve třídě jsou žáci, kteří jí vadí, ale zaměřuje se na to pozitivní, takže je ráda, že tam má spolužáky, se kterými se může bavit (BO).

Podle třídní učitelky je Božena rebel. Po jejím příchodu do třídy to začalo vřít a i když ona moc problémy nepocítovala, tak třída ano, cítili, že se situace a vztahy ve třídě rapidně mění. Celkem rychle zapadla do chodu třídy. Chtěla se začlenit a všechny spolužáky poznat. Spolupracovat v kolektivu umí, je spíše vůdčí typ. Její vycházení se spolužáky nebylo vždycky optimální, s některými měla problémy jednat, což bylo oboustranné (TU). Učitel fyziky si myslí, že Božena není lídr (UF). „*Za rebela bych ji neoznačil. V kolektivu třídy není vyloženě oblíbená. Je to prostě člověk, který tam nějak žije. Mně se zdá během přestávek, že v tom kolektivu žije*“ (UF). Božena,

když přišla, tak jí trvalo měsíc, dva měsíce, než se alespoň trochu sžila se třídou. První, kdo se jí chopil jako kamarád, byl Pepa. Některá děvčata to nesla velmi těžko. Potom Božena začala trošku vystrkovat růžky, chovala se daleko víc pubertálně. S Boženou ze začátku nebyly vůbec žádné problémy a naopak mohla být ostatním děvčatům trochu vzorem v přípravě a v chování (UF).

Božena si myslí, že ve třídě je jedna velká parta a několik menších part. Ona patří do té menší, tam se cítí dobře (BO). Na otázku „Ubližuje ti někdo nebo se cítíš bezpečně?“ odpověděla: „*To nedokážu v tuhle chvíli posoudit. Den ode dne. Prostě jak kdy*“ (BO). Na otázku „Na školu v přírodě jedeš?“ odpověděla: „*Ne. Nechci jet. Byla jsem v loni tady se ZŠ Přívětivá. Minule na škole v přírodě se to vůbec nepodařilo. Oni mě tam obvinili z toho, že jsem feťák a v podstatě mě vyhodili z chatky. Prostě ta naše třída*“ (BO). Na otázku „Proč Tě takhle obvinili?“ odpověděla: „*Protože já jsem trpěla sebepoškozováním a měla jsem ještě následky na ruku. A oni z toho usoudili, že je chci předávkovat. Že jsem prý nebezpečná. Prostě takhle se celá třída proti mně jako v podstatě spikla, co tam byla. S paní učitelkou jsme to samozřejmě řešili, povídali jsme si o tom. Proč?, Jak to vzniklo? A tak. Byla jsem nakonec přidělena k devátákům. Tam jsem si hned našla kamarády*“ (BO). Podle třídní učitelky na sebe chtěla upoutat pozornost za každou cenu. Nepohodla se se spolužačkami, protože jim začala vyprávět hrůzostrašné historky. Jelikož je hodně vyspělá, tak si lépe rozuměla se staršími žáky (TU). Učitel fyziky o této příhodě nic neví, na škole v přírodě nebyl. Spolužačky jsou zvláštní. Jsou tam opravdu velmi konfliktní dívky a dokážou pomlouvati jedna druhou, i když spolu kamarádí. Božena zcela určitě nekamarádí s většinou. Je nekonfliktní, na první pohled to může vypadat, že kamarádí s většinou. Dokáže se povznést nad to, že by jí někdo třeba neseděl a baví se i s ním (UF). Božena je velmi vstřícná (UF, UCH).

Učitel fyziky si myslí, že se kvalita vztahů mezi žáky po příchodu žákyně zhoršila. Ale není to příchodem Boženy. Je to vývojem a pubertou všech žáků. Ve svých hodinách se žáky problémy nemá. Myslí, že jsou ve třídě problémy, které opakovaně způsobují ti samí žáci. Dost často se projevuje Honza, jenž měl problémového i bratra, který musel z této školy odejít kvůli kázeňským problémům. Další problémová je tam Xenie. U ní to je náročná rodinná situace, protože tam mají úplně jiné zvyky, než jsou tady u nás, protože jsou to cizinci. Respekt k vyučujícím podle něj funguje jen na základě tvrdého tlaku přes známky (UF). Podle třídní

učitelky se vztahy vyjasnily a utužily. Neví, jestli je to příchodem žákyně nebo tím, že už přece jenom žáci trochu dospěli. Neprobíhají hádky jako dříve. Skupinky spolužáků jsou jasně dané a vzájemně se akceptují. Ve třídě panuje vzájemný respekt, i když jsou žáci, kteří spíš než respektovaní jsou tolerovaní (TU).

Božena a nová škola

Po příchodu dostala čas na to, aby si zvykla na jiný přístup k výuce ze strany učitelů, a aby byla schopná látku vstřebat a dohnat (BO, TU, UF, UCH). „*Bylo to takový plynulejší. Na mě neměli ze začátku hodně velký nároky. Šlo to postupně, takže to bylo fajn*“ (BO). Oceňuje kvalitu školy, i když je ve třídě, kde se jí nelíbí. Kolektiv jí přijde o hodně horší než na minulé škole. Chodila do třídy, kde podle ní všichni drželi při sobě a měli se rádi. V předchozí škole měla více kamarádů, 17 až 18, tady jich má minimum (BO). Podle Boženy, třídní učitelky, učitele fyziky i učitelky chemie vztahy v nynější třídě nejsou harmonické. Vyskytují se tam problematičtí jedinci a ani vzájemné vztahy mezi dívkami nejsou ideální (BO, TU, UF, UCH). Během rozhovoru Božena zmínila některé nepřístojné chování spolužáků vůči ní, např. „*...občas jsou na mě sprostý, občas na mě stříkají voňavku, občas na mě nadávají a dělají si ze mě srandu*“ (BO). Nejde ověřit, zda je to pravda, částečná pravda nebo si to Božena vymyslela, aby byla zajímavá, ale demonstruje to skutečnost, že vztahy ve třídě skutečně nejsou ideální a pro vyučující by už asi měly být vztahy v této třídě k zamyšlení.

Kdyby Božena měla poradit nějakému kamarádovi, zda má přestoupit na tuto školu, tak kvůli spolužákům ve třídě by to nedoporučovala. Kvůli kvalitě školy, do jiné třídy, kde je dobrý kolektiv, tak určitě ano. Kdyby se měla teď znovu rozhodnout, jestli jít do této školy, nebo zůstat v té původní, tak v případě přidělení do jiné třídy, by do této školy přišla (BO).

Podle třídní učitelky je Božena velmi živá, komunikativní, extrovertní a vyspělá žákyně. Má veliké sebevědomí, ale zároveň je schopná se velmi přísně zkritizovat. Není bázlivá a je jiné povahy než její spolužáci. Sama se staví do role mladé ženy, která si už něco zažila. Její rodinné vztahy jsou zvláštní. O matce moc nechce mluvit (TU). Učitel fyziky ji vidí jako velmi otevřenou ke spolužákům a nekonfliktní dívku s respektem k dospělým. Má velmi dobrou paměť (UF). Podle učitelky chemie je inteligentní, bystrá a podnikavá. Má perfektní představitivost. Její odhodlaní je žádoucí a pracovitost, pokud chce, velmi vysoká. Vyznačuje se trpělivostí, pohotovostí a vážností. Má pevnou vůli. Ke svému cíli jde přes řadu překážek a každou práci

bere vážně. Důležitou roli hraje úspěch a odměna. Je sebevědomá a výkonná. Dovede být ambiciózní, avšak velmi citlivá a vyhýbá se rutině a nudě. Imponují jí lidé, kteří ji dokážou získat v nějaké oblasti, což bohužel nedokážou všichni učitelé. Umí být neústupná a tvrdošijná při řešení nepříznivých situací a v boji s nepřáteli. Dokáže manipulovat s druhými a ne vždy hraje férově. Dovede dobře vyložit své myšlenky. Zvládá se soustředit. Je dobrý řečník a využívá dobře argumenty (UCH).

6.1.3 Populární Cyril

Tabulka 14 - Zdroj informací o žáku Cyrilovi

Katalogový list	KL
Cyrl	CY
Třídni učitel	TU
Učitelka přírodopisu	UPŘ
Matka Cyrila	MC

Cyrl vyrůstá ve střídavé péči. Týden je u matky, týden je u otce. Letní prázdniny tráví Cyril po čtrnácti dnech u obou rodičů. Lyžovat a k moři jezdí s maminkou. Má jednoho vlastního bratra. Od nevlastního otce má dvě nevlastní sestry. Od nevlastní matky má nevlastního bratra. Cyril má tedy celkem čtyři sourozence. Ve sledovaném období byl žákem 8. ročníku. Matka a nevlastní otec pracují jako realitní makléři ve vlastní firmě. Tatínek dělá administrativu v soukromé firmě. Nevlastní matka pracuje jako prodejce automobilů. Matka vystudovala technicky zaměřenou vysokou školu. Otec, nevlastní otec i nevlastní matka absolvovali střední školu s maturitou. Cyril hraje basketbal, volný čas tráví nejraději ve společnosti spolužáků a jednou by chtěl mít stavební firmu (CY, CM, TU, UPŘ).

Transfer

Jedním z důvodů Cyrilova přestupu bylo, že má na sledované škole dvě nevlastní sestry a bývalého spolužáka, velmi dobrého kamaráda (CY). Informace o kvalitě školy, které poskytly tyto blízké zdroje, byly rozhodujícím kritériem pro výběr školy, nikoliv pro přestup žáka. Rodiče nevlastních sester jsou se školou spokojeni a vždycky s ní spokojeni byli (TU). Matka Cyrila se vyjádřila, že pro Cyrila by bylo vhodné, kdyby sem nastoupil. Jana, nevlastní sestra Cyrila, z toho nebyla na začátku úplně nadšená. „*Bála jsem se, co tomu řeknou spolužáci, ale ti to nakonec přijali bez problémů. Naopak byli na Cyrila zvědaví, alespoň jsem měl takový pocit*“

(TU). Tohle z Jany opadlo, ale spíš to byl strach z toho, že ho vídá doma a ještě ho uvidí tady, tak byla asi větší obava (TU).

Hlavním důvodem přestupu byla nižší úroveň vzdělávání na původní škole (CY, MC). *„Že když tam měl člověk jedničky, tak tady by za ty stejný dovednosti měl třeba dvojky, trojky. Neměli jsme tam skoro žádný domácí úkoly. Což moji mamku strašně štvalo, protože sestra, která chodila v té době do druhý třídy, tak měla víc úkolů než já“* (CY).

Na začátku neměl Cyril vedle koho sedět. Sám sedí na většině předmětů, kromě anglického jazyka a hudební výchovy, doteď (TU, UPŘ). Jako velká výhoda pro rychlou a bezproblémovou adaptaci se ukázala pomoc nevlastní sestry Jany. Cyril není žádný problémový žák, přišel s relativně dobrým prospěchem. Byly tam indicie k tomu, že na předchozí škole měl nějaké drobné problémy, zřejmě náznaky šikany, jako oběti. V kolektivu spolužáků se necítil úplně dobře (TU). *„Kolektiv byl strašnej. O přestávkách jsem chodil vždycky někam pryč. Dělal tam strašnej bordel v těch třídách. Nebyli tam dobrý kamarádi“* (CY).

Adaptace na nové škole proběhla úspěšně. Vyskytly se pouze drobné problémy. *„Tenkrát jsme s paní učitelkou na češtinu řešili nějaké věci, které jestli si vzpomínám, on nedělal na předchozí škole a my už jsme je měli probrané“* (TU). Ale v případě Cyrila, který je poměrně inteligentní žák, nebyl problém, aby vše dohnal. Měl zadáno, co má dodělat, co má dohnat a i za podpory Jany to docela úspěšně doháněl (TU, CM). Ruštinu Cyril na minulé škole neměl vůbec, o hlavních prázdninách se ji musel doučit (TU, CM, CY). V českém jazyce mu určité věci chyběly (TU, CM, CY). *„A musel jsem se doma doučovat češtinu. To, co se tady probíralo, tam se neprobíralo, to jsem se musel doma doučit. Vedlejší věty, druhy vedlejších vět jsme tam vůbec neprobírali“* (CY).

Kontakt s rodinou

V kontaktu se školou je hlavně matka, která pravidelně chodí na třídní schůzky. Informuje se vždy na Cyrila i na Janu. *„Maminka má komunikaci se školou v pořádku, až zbytečně často, klidně by mohla míň“* (TU). Pokud je Cyril u otce a je potřeba něco vyřídit, komunikuje se školou i otec (TU, UPŘ).

Chování ve škole a prospěch

Po přestupu byl Cyril klidnější, až skoro zakřiknutý (TU, UPŘ). Po tom, co se otrkal, už je živější. Díky své inteligenci tím, že většinou dokáže odpovědět, tak občas nečeká a vykřikne. Není to nic, co by nějak výrazně narušovalo výuku (TU).

Na předchozí škole patřil Cyril mezi zohledněné žáky. Maminka to vyžadovala i na nové škole. Ve většině případů k tomu není důvod, protože spíše než zohlednění, potřebuje pracovat a nemít prostor k nudě. Zohlednění je žádoucí v českém a anglickém jazyce (TU, UPŘ).

Podle třídního učitele má Cyril relativně vysoké sebevědomí, s vyučujícími vychází dobře, ačkoli je občas trochu drzý (TU). Po tom, co přestoupil, projevilo se, že škola má vyšší nároky než škola, kde byl předtím. Tam prospíval bez nějakých vážnějších problémů a najednou se občas objevil menší zádrhel (TU, UPŘ). *„Já jsem nestudoval jejich vzdělávací program. Konkrétní příčina je asi nějaká nedůslednost vyučujících“* (TU).

Cyril si zvykal na požadavky učitelů ze začátku velmi složitě (UPŘ, CY). *„První půlrok bylo těžší se přizpůsobit. Jsem si na to zvykal. Tolik zápisků a všeho. Pak jsem si zvykl a už to bylo v pohodě“* (CY). Se známkami to bylo opačně (UPŘ, TU). *„Učitelé byli strašně hodný na mě. Podporovali mě v tom. A chápali, že jsem vlastně přišel na jinou školu. Byli milí. Se vším mi rádi pomohli. Byli na mě příjemní, snažili se mi pomoci. Když se mi něco nepodařilo, mohl jsem si to opravit“* (CY).

Cyril měl v prvním pololetí průměr 1,50. To byl třináctý nejlepší průměr ve třídě, prospěl s vyznamenáním. V druhém pololetí měl průměr 1,75. To byl až šestnáctý nejlepší průměr ve třídě. Trojku dostal z českého jazyka. Z důležitých předmětů mu vycházely dvojky. Dvojku měl i z výtvarné a pracovní výchovy. Z ostatních výchov, chování a informatiky dostal jedničky (KL).

Cyril a kolektiv

Celkově je třída výborná parta. Při porovnání s jinými třídami je určitě skvělý kolektiv (TU, UPŘ). Cyril v kolektivu umí spolupracovat. Je to nekonfliktní člověk. Dokáže vyjít s většinou dětí ve třídě (TU). Cyrilův příchod neměl na kvalitu vztahů mezi žáky výraznější vliv. Prostě přibyl do té třídy další člověk, který se tam se začlenil. *„Ta třída byla poměrně dobrý*

kolektiv, který se sice formoval od nějaké páté třídy. Co se to stabilizovalo, tak tam byly nějaké drobné problémy. Ale mám pocit, že čím jsou starší, tím jsou lepší kolektiv“ (TU).

V kolektivu by asi Cyril měl rád roli vůdcovskou. Jenže ve třídě je tolik silných osobností, že se lze velmi těžko prosadit jako vůdce třídy. Cyril je schopen přijmout různé role. Pokud se dělá nějaká aktivita, tak dovede obstát v roli lídra týmu (TU, UPŘ). *„Když dělali charitativní akci, na které se podílel, tak byl schopný tam spolupracovat s ostatními dětmi a případně, když měl nějakou vůdčí roli, tak je vést“ (TU).* Trpěný není, je populární. Do tohoto kolektivu se začlenil, mezi kluky docela zapadl. Našel si tam svoje místo a svoje kamarády (TU, UPŘ).

Cyrlův pohled na kolektiv je rozporuplný. Určitě je lepší než na předchozí škole. Cyril je na nové škole rád, má spoustu kamarádů a na druhou stranu si myslí, že jsou určité rezervy v některých charakterových vlastnostech. *„Není to, že by na sebe lidi bonzovali, ale není to úplně nejpříjemnější, jako že děláme bordel. Prostě mi to přijde, že sice držíme spolu ve většině případů, že to není, že když by někdo něco provedl, že by ho šli napráskat. Ale zase, když po tom je něco, že někdo něco udělá, tak se k tomu nechce přiznat“ (CY).*

Cyrlůvi vadí nevhodné chování některých spolužáků o hodinách angličtiny nebo na výtvarné výchově. *„Třeba Petr, ten vždycky něco udělá. Když ho paní učitelka napomene, tak se snaží říct, že vlastně nic neudělal, že všechno je v pohodě. Paní učitelka mu zabaví mobil a on je ještě drzej. Když dostane poznámku, tak je na paní učitelku hnusnej. Většina z nás si myslí o této osobě, že to přehání, že se chová strašně“ (CY).*

Cyrl a nová škola

Cyrlůvi se v nové škole líbí. Na otázku „Co se mu nejvíce líbí?“ odpověděl: *„Spolužáci. Kamarádství. To je úplně nejlepší tady. Jsem ve třídě rád. Jsem rád za spolužáky, je s nima strašná sranda, i když si občas nadáváme, tak je to spíš ze srandy“ (CY).* Baví ho chemie, přírodopis, fyzika, tělocvik, dějepis a informatika. Ruština ho nebaví a *„angličtina tam se toho moc neučíme“ (CY).* Český jazyk ho vůbec nebaví, protože nikdy neměl dobré známky. Oproti předchozí škole mu dějepis na této škole přijde lehčí, zábavnější, lepší na pochopení. Škola se Cyrlůvi zdá lépe materiálně vybavená, oceňuje víc interaktivních tabulí, skvělé tělocvičny a perfektní venkovní zázemí, hřiště, atletický ovál (CY). Cyril by školu doporučil i kamarádům, *„protože mně osobně tahle škola strašně vyhovuje. Je příjemná. Učitelé jsou příjemní“ (CY).*

6.2 Odchody žáků na jiné školy

Ve sledovaném období došlo k odchodům pěti žáků na jiné školy.

Tabulka 15 - Odchody žáků na jiné školy

Žák	Třída	Datum	Důvod
Dominik	6. A	1. 2. 2017	Stěhování do města K
Eva	8. A	3. 4. 2017	Krádež finančního obnosu ve škole a v bytě spolužačky
Františka	8. B	21. 3. 2017	Stěhování do obce U, problémy s absencí
Gabriela	9. A	9. 1. 2017	Stěhování do města T
Hynek	9. A	1. 9. 2016	Přijat na SOU, problémy s absencí a výchovné problémy

6.2.1 Odchody na víceletá gymnázia

Podíl žáků odcházejících na víceletá gymnázia ze sedmých ročníků je zde nižší ve srovnání s národním průměrem⁶ či se situací v hlavním městě, kde škola působí. Ve sledovaném období odešli 2 žáci.

Tabulka 16 - Tabulka odchodů žáků na víceletá gymnázia

Rok	Víceleté gymnázium
2014/2015	1
2015/2016	4
2016/2017	2

6.2.2 Vznětlivý Dominik

Tabulka 17 - Zdroje informací o žáku Dominikovi

Katalogový list	KL
Třídní učitelka	TU

Dominik je jedináček. Ve sledovaném období byl žákem 6. ročníku. Prospěchově i kázeňsky to byl průměrný žák. Kde cítil respekt, tam si nic nedovolil. Charakterizovala ho vznětlivost, byl

⁶ přibližně desetina žáků (zdroj ČSI)

cholerik a snadno se urážel. Kamarádský byl, ale ne všichni kamarádi mu vyhovovali. Vynikal manuální zručností a ochotou pomoci (TU). Vyrůstal v úplné rodině.

Transfer

Důvodem Dominikova odchodu ze školy bylo stěhování. Rodina si koupila dům za Prahou. Cesta trvá víc jak hodinu, takže by opravdu nebylo možné dojíždět. Oba rodiče nepracovali v Praze. Autobusem nebo vlakem by to nešlo, bylo by to dlouhé. *„Kdyby to šlo, tak si myslím, že by býval chtěl zůstat. Když jsme se loučili v pololetí, měl skoro slzičky v očích, jak jsme se loučili, že musí změnit školu“* (TU). Dominik nebyl rád, že odchází. Slíbil, že jakmile se dostane do Prahy, tak se přijde podívat (TU).

Chování ve škole a prospěch

Dominik hodně často zapomínal, nenosil si věci na výuku. Protože se mu to nashromáždilo, dostal napomenutí třídního učitele. Občas měl tedy kázeňské postihy za zapomínání. V některých hodinách díky své vznětlivé povaze býval drzejší. Stávalo se, že se mu sesbíraly i drobnější vykřikování v hodinách. Dvojku z chování neměl nikdy, nejhorším Dominikovým kázeňským postihem byla třídní důtka (TU, KL).

V hodinách občas vykřiknul, ale ne, že by na sebe chtěl upozornit. *„Myslím si, že to souviselo s tou jeho povahou, že když už honem něco věděl, jako že z češtiny to byla vzácnost, tak to chtěl uplatnit. V češtině spíš moc nestíhal, měl dost problémy s písmem, takže tam vykřikování neměl moc prostoru nebo aby chtěl odvádět pozornost jinam. On byl rád, že fakt stihá“* (TU).

Z hlediska Dominikova chování se jako nejproblematičtější předmět jevila angličtina. V dalších několika předmětech, ale nebylo to ve výchovách, kde se dá očekávat, že se pracovní morálka tak lehce neudrží, to také nebylo idylické. Pravděpodobně to bylo vždycky v osobnosti učitele, kde zkusil vyrušovat víc a kde míň. Nebylo to tím, že by ho předmět nebavil. Škola a učení ho vůbec nezajímaly. *„Nešlo o to, že by ho to bavilo – nebavilo. Ale vysloveně chtěl nějakou zábavu. Trošku si někdy hrál na třídního šaška“* (TU).

Dominik měl v prvním pololetí sledovaného období průměr 2,00. To byl třetí nejhorší průměr ve třídě, přičemž průměr přes dva měli pouze 4 žáci. Čtyřku měl z angličtiny, dále mu vycházely trojky z řady důležitých předmětů – z českého jazyka, matematiky, fyziky, zeměpisu a přírodopisu. Dvojku měl z dějepisu. Z výchov, chování a informatiky to byly jedničky (KL).

Dominik a kolektiv

Vztahy ve třídě jsou spíše průměrné. Není to úplně ideální, zároveň to není nějak hodně špatné. Ve sledovaném období puberta sílila, občas v kolektivu docházelo ke konfliktům. Chlapci a děvčata se vzájemně pošťuchovali. Šikana se neobjevovala. Žáci měli slovní potyčky, protože ve třídě je jeden žák, který hodně a často provokuje řečmi. Sice sám provokuje, zároveň se ale se pak sám rozpláče. A s Dominikem rozhodně nebyli kamarádi (TU).

Dominik měl ve třídě kamarády. Občas si spolužáky zneprátelil, protože bylo v jeho povaze, že někoho často rád popichoval. Když se hádali o nějaké malichernosti, tak Dominik tomu vždycky dost přilil. Spíš vždycky někoho našťoval. Nijak výrazně ho nevystrkovali z kolektivu. Nepral se, pokud k tomu nebyl nějakým způsobem vyprovokován. Sám rvačky nezačínal. Nebyl rozhodně ten, který by si to ale nechal líbit. Agresivní nebyl. Kamarádil víc s chlapci. S dívkami měl trochu problém, v ranějším věku, v první a druhé třídě se holčičkám posmíval. Protože asi měl tenkrát vůbec problém se těm dětem nějak přiblížit (TU).

Vzájemný respekt ve třídě je jen mezi některými spolužáky. Někteří si respekt získávají, přirozeně ho mají. „*Jiní, spíš je to taková legrácka, jak kdo*“ (TU). Je to takové nevyrovnané. K učitelům ve třídě tam respekt je. Samozřejmě to zkusí tam, kde cítí trochu měkčí přístup, ale většinou si dají říct (TU).

Kvalita vzájemných vztahů ve třídě se po odchodu Dominika nezměnila. „*To ne, Dominik do toho nezasáhl ani tak, že by nějakým způsobem narušoval třídu. Sice tam něco bylo, ale ona ta třída je celkově živější, takže rozhodně nějak nevynikal v tom záporném slova smyslu*“ (TU). Dominik nebyl ve třídě velká osobnost. Nebylo to nikdy tak, že by třídu vedl, ale ani nebyl na děti nijak protivný (TU).

6.2.3 Kamarádká Eva

Tabulka 18 - Zdroje informací o žákyni Evě

Katalogový list	KL
Učitel fyziky	UF

Eva vyrůstá v úplné rodině. Je prostřední ze tří sourozenců. Rodina na tom nebyla finančně dobře, neúčastnila se lyžařského výcviku ani ozdravných pobyků (UF). Ve sledovaném období

byla žákyní 7. ročníku (KL). Učitel fyziky Evu vidí jako poměrně tichou až zakřiknutou dívku, nevýraznou při hodinách. Byla velmi kamarádká (UF).

Transfer

Eva musela opustit školu po velmi závažné situaci, kterou zavinila. Opakovaně vnikla do cizího bytu, bytu své spolužačky. Byt vykradla s použitím klíčů, které odcizila spolužačce v době vyučování na půdě školy. Opakovaně kradla i ve škole. Tyto krádeže byly objasněny s přičiněním poškozených rodičů (KL, UF).

„Sebrala spolužačce klíče od bytu. A když byli žáci na lyžařském kurzu, tak jim ukradla v bytě peníze. Nevím, jestli i šperky. Celkově to byla hodnota asi 35 tisíc korun. Bylo to v době oběda, ona nechodila na obědy, neměla je zaplacené. Věděla, že ta její spolužačka je na lyžařském kurzu a rodiče jsou v práci, tak tam chodila v době oběda. V podstatě to bylo téměř profesionálně provedeno. Řekl bych, že to vymyslela sama. Zazvonila několikrát dole u vchodu, aby se ujistila, že nikdo není doma. Odemkla si vchod. Několikrát zvonila i u dveří a teprve potom si odemkla dveře. Přišli na to rodiče, když zjistili, že se něco ztratilo, tak si vzali dovolenou a čekali celý den. A zrovna první den té dovolené tam přišla znovu, podruhé a takhle to provedla. Odemkla si, rodiče nereagovali na to zvonění. Věděli, že by jim nikdo přijít neměl. Nereagovali ani na druhé zvonění. Ona přišla, odemkla si. Jeden byl schovaný v koupelně, druhý na záchodě. A teprve, když vešla do obýváku, tak tam ji čapli a zavolali policii. Byl to trestný čin, ale bylo to odložené, protože je mladistvá. Proto odešla ze školy, protože se to vědělo a ve třídě by asi zřejmě nevydržela. Jeden rodič přišel do školy a druhý s ní čekal v bytě na policii. Ve škole se to řešilo s třídní učitelkou, s ředitelem“ (UF).

Krádeže ve škole probíhaly během vyučování. V kabinetě češtiny Eva vzala z kabelky vyučující 2000 korun. Rodiče škodu uhradili (UF).

Poškození rodiče podali oficiální žádost o přeřazení Evy z kolektivu třídy na jinou školu. Eva se k celé situaci stavěla tak, jako by se vlastně nic nestalo. Snížená známka z chování poškozeným rodičům přišla jako zcela nepřiměřený trest (KL).

Po subjektivním popsání celé situace matkou a Evou ve Středisku výchovné péče bylo vyvoláno pracovníkem Střediska výchovné péče jednání s matkou a školou (KL).

Na základě jednostranných informací bylo vedení školy nařčeno z necitlivého přístupu k Evě. Až podrobný popis jednotlivých kroků v celé této kauze uvedl věc na pravou míru. Ředitel školy dohodl s ředitelem Oranžové ZŠ přestup na tuto školu. Sourozenci Evy ve škole zůstali i po tomto incidentu (KL, UF).

Kontakt s rodinou

Na základě závažnosti situace, která nastala po vážném selhání a činech Evy, byla matka vyzvána k aktivní spolupráci na přeřazení dívky na jinou školu. Důvodem pro tento postup byla situace v třídním kolektivu, který byl konáním Evy přímo postižen a měl zásadní vliv na klima ve třídě. Rovněž školu k tomuto kroku vedla i přímá reakce rodičů žáků třídy (KL, UF).

Matka Evy nevyvíjela iniciativu k řešení tohoto vážného selhání své dcery, byla vidět její liknavost a neochota celou záležitost jakkoliv řešit (KL, UF).

Absence Evy byly rodiči vždy řádně omluveny (KL).

Chování ve škole a prospěch

Chování Evy vůči učitelům i spolužákům bylo bezproblémové, hodnocené známkou jedna. Své školní povinnosti si vždy plnila, čemuž odpovídal i celkový prospěch. Eva mívala samé jedničky, maximálně tři dvojky. Ke zhoršení prospěchu došlo až ve sledovaném období. V prvním pololetí měla trojku z fyziky a čtyři dvojky – z českého jazyka, angličtiny, dějepisu a matematiky. Eva měla v prvním pololetí průměr 1,40. To byl šestnáctý nejlepší průměr ve třídě. Stížnosti na pracovní morálku žákyně ze strany učitelů nebyly (KL).

Ve sledovaném období Eva občas ráno před vyučováním chodila na doučování z fyziky. „*Já jsem z ní neměl dobrý pocit, když mi chodila ráno na doučování a třeba přišla do kabinetu, tak pořád šmejdila očima, kde co je. Doučování dělám zdarma. Mohla si aspoň něco procvičit*“ (UF).

Učitel fyziky uvádí jako konkrétní body porušování školního řádu: poměrně časté zapomínání učebnic, sešitů a žákovské knížky (UF). V osobních záznamech žákyně nejsou uvedena žádná kázeňská opatření (KL).

Eva a kolektiv

Na základě vážnosti situace, která nastala po zásadním selhání Evy, ředitel školy stručně vysvětlil třídnímu kolektivu vzniklou situaci, aby předešel šířícím se fámám a děti vyzval ke korektnímu přístupu k Evě (KL). Třída byla naprosto stmelěný kolektiv a žáci nevěděli, jak by se vzniklou

situaci měli pracovat. Sdělení citlivých informací a vysvětlení celé situace žákům probíhalo tak, aby to pochopili a nevyvodili si vlastní mylné závěry (UF).

Učitel fyziky charakterizuje sociální vztahy se spolužáky ve třídě jako standardní, ke konfliktům nedocházelo. Jsou tam podle něj žákyně, které mají nos nahoru a myslí si, že jsou něco víc. Jako v každé třídě zde najdeme děti, které jsou na okraji třídy a jsou tam žáci, kteří mají respekt u ostatních. Jsou tam skupinky, které si rozumí víc (UF). *„Eva byla kamarádká, děvčata na ni neměla žádné podezření. A naopak rodiče, když jejich dcera ztratila klíče, které jí sebrala, tak říkali „No jo jsi zmatkář, někde jsi je ztratila“. Ale bohužel nevyměnili zámky“* (UF).

Změny v kolektivu po odchodu žákyně se podle učitele fyziky nijak neprojeví. *„Kolektiv se nezměnil. Je pořád stejný. Kdyby zůstala s tímhle škrálopem, asi by to stejné nebylo. Určitě se na to doted' nezapomnělo. Pořád to v těch dětech je. Pracovalo se s nimi“* (UF).

6.2.4 Tichá Františka

Tabulka 19 - Zdroje informací o žákyni Františce

Katalogový list	KL
Třídní učitel	TU
Učitelka přírodopisu	UPŘ

Františka je jedináček. Ve sledovaném období byla žákyní 8. ročníku. Pochází z ruskojazyčného prostředí, česky hovoří velmi dobře, rozumí bez problémů. Na rozdíl od matky, která česky mluví, ale ne úplně dobře. Je potřeba se pečlivě soustředit, aby jí člověk rozuměl. Maminka pracuje v blízkosti školy jako prodavačka. Dívka vyrůstá bez otce, nevidá se s ním. Františka často vyvíjí iniciativu ve smyslu hledání vlastních cest, což jí způsobuje nemalé komplikace v životě.

První transfer

Na prvním stupni chodila do ZŠ Přívětivá. Ve čtvrtém ročníku odešla na jinou školu kvůli vztahovým problémům ve třídě. V pátém ročníku se zase vrátila na ZŠ Přívětivá. V páté třídě se třídy slučovaly, přišly nějaké další děti z jiné třídy. Františka se to dozvěděla, věděla, že by nešla do své původní třídy, ale do jiné třídy, proto přišla zpět (TU).

Druhý transfer

Nyní bylo důvodů přestupu na jinou školu víc. Jedním důvodem bylo stěhování. V bytě, který s matkou užívaly, skončila nájemní smlouva. Přestěhovaly se do čtvrti U, do místa, které je MHD od školy vzdálené víc jak půlhodiny. Doprava z místa nového bydliště by sem byla poměrně komplikovaná. A v docela blízké dojezdové vzdálenosti tam mají jinou základní školu (TU).

Dalším důvodem bylo, že její chování bylo dost neadekvátní jejímu věku, měla i nějaké další problémy týkající se trávení volného času. Byla vyšetřovaná policií. Františka byla přistižená někde v centru Prahy v baru. Byl to zásah, který měl jako hlavní cíl odhalit podávání alkoholu a případně drog mladistvým. Františka byla s nějakými staršími chlapci přistižená v baru. Ona teda konkrétně před sebou podle policie nic neměla (TU). Byla tam s nějakými bohatými Rusy. *„Objevilo se podezření na mravnostní kriminalitu s tím, že z ruskojazyčného prostředí, z kterého ona pochází tak, že ty holky se prostě za peníze normálně prodávaly no“* (TU). Policie, v případě, že by se obvinění potvrdilo, to škole nesmí dát vědět vzhledem k věku Františky. Policie chtěla vědět, jak je škola s maminkou v kontaktu, jakým způsobem do školy chodí Františka, jaká je její pozice v kolektivu atd.

Kontakt s rodinou

Matka byla se školou v pravidelném kontaktu. Psala zprávy, emaily, snažila se řešit problémy své dcery. Rovněž třídní učitel, který maminku často potkával v prodejně blízko školy, s ní pravidelně komunikoval. Františka doma nepodávala přesné informace. Častým řešením byly pozdní příchody. Maminka tvrdila, že ji z domova vypravuje včas. V případě, že nebyla zrovna v práci, tak dohlížela na to, aby Františka odešla z domova včas tak, aby stihla docházku do školy. *„Františka se evidentně někde mezi školou a domovem zadržela. To co jsem měl jako informace, tak kouřila někde na křižovatce tady před školou nebo kousek od školy. Tady si někde vykuřovala, místo toho, aby spěchala do školy. A proto docházela pozdě“* (TU).

Jednou maminka napsala, že dceru zbila nějaká parta holek. Mimo školu, někde u obchodního centra. Že dceru omlouvá, že druhý den nedorazí do školy. Třídní učitel na to konto mamince zavolal a ptal se, co se stalo. *„Maminka mi říkala příběh takový, že Františka si od někoho koupila džíny nebo si vzala džíny, s tím, že ty kalhoty zaplatí později. A peníze nezaplatila. Ta holka, od které si Františka ty džíny vzala, tak si pozvala nějaké další kamarádky a na Františku si někde počkaly. U obchodního centra. Bylo to mimo školu, nebylo to ani*

v blízkosti školy a Františku prostě nějakým způsobem povalily na zem. Nevím, asi jí daly nějakou facku, Františka se praštila do hlavy. Františka je doma, prý jí bolí hlava. Moje rada mamince byla taková, že jsem se ptal, jestli zná totožnost lidí, co jí to způsobili. Říkala, že zná, že zná i adresy. Takže první, co jsem udělal je, že jsem jí poradil, aby si samozřejmě došla okamžitě k lékaři a oznámila danou věc policii. Matka tak učinila. Policie to tenkrát nějak vyšetřovala, ale závěry vyšetřování my jako škola nijak nevidíme. Stalo se to po výuce. Ona byla ve škole, odpoledne pak prostě šla někde k obchodnímu centru a tam dostala do huby“ (TU).

Docházka Františky

Františka měla s docházkou celkově problémy. „Někdy jsem si až říkal, že to je skryé záškoláctví, protože maminka reagovala občas zvláště. My jsme se docela často vídali v prodejně, kde ona pracuje a pokaždé mi dávala najevo, že ona v podstatě na dceru úplně nestačí“ (TU). V listopadu 2016 odjely s matkou do Ruska. Podaly oficiální žádost. Zdůvodnění bylo, že potřebují vyřídit dokumenty o prodloužení pobytu tady v Čechách. Byly pryč asi měsíc. Františka zároveň s tímhle pobytém v zahraničí dlouhodobě onemocněla. Její počet zameškaných hodin byl 231 hodin za 1. pololetí školního roku (KL). To je velmi vysoký počet.

Klamání matky

Františka relativně často nemluvila pravdu. Lhala spolužákům, třídnímu učiteli i mamince. Příklad - „Maminka jí tady dávala nějaké peníze, kdy měla chodit na doučování. Doučování za nějaký poplatek, měla ty peníze odevzdávat tomu doučujícímu. Od maminky peníze inkasovala, ale na doučování nechodila, tzn. pak se odhalilo, to, že mamince lže“ (TU). Místo toho se toulala s partou starších kluků po sídlišti či v obchodním centru – „kde její chování absolutně nekorespondovalo s chováním tady ve škole“ (TU). Další příklad - jiní učitelé ji zase několikrát viděli v době výuky toulat se po sídlišti (UPŘ). Na otázku třídního učitele „kde byla?“ však vždycky odpověděla – u lékaře, na policii atd. a vždy měla razítko příslušné organizace v žákovské knížce. Tam samozřejmě nebyla nikdy celé dopoledne, do školy však už nedorazila a místo toho trávil čas svým oblíbeným způsobem, potulováním venku. Jiný příklad - „Maminka říkala, že dceru vyslychala, že jí tvrdila, že nekouří, ale samozřejmě maminka to z ní cítila. Takže tam asi nebylo pochyb o tom, že její dcera kouří“ (TU).

Chování ve škole a prospěch

Ve škole se projevovala jako tichá, nekonfliktní, zamlklá dívka stranící se kolektivu. Žila si svým vlastním životem. Vzhledem i chováním byla odlišná od svých vrstevníků. O přestávce si často

hrála s mobilním telefonem (UPŘ). Když se s někým bavila, tak to byli spíš starší kluci. „Většinou spíš skoro pokaždé kluci“ (TU). Kontakt s dívkami moc nevyhledávala „s dívkami minimálně“ (TU). Občas se s někým bavila. Zvláštní byl i její styl oblékání. Byla schopná i v mrazu mít velmi krátkou minisukni. Chodila vyzývavě oblečená (TU, UPŘ).

Příprava na výuku byla velmi slabá. Zapomínala pomůcky a velmi často i žákovskou knížku (UPŘ). Soustavně chodila pozdě. Za toto porušování školního řádu měla napomenutí i důtku třídního učitele. Závažnější kázeňské opatření neměla (TU).

Prospěch nebyl moc dobrý. „Ale nechci úplně hodnotit, že ta holka by byla neinteligentní. Její špatný prospěch byl daný nejspíš častou absencí“ (TU). V prvním pololetí sledovaného období měla průměr 2,25. To byl třetí nejhorší průměr ve třídě, přičemž průměr přes dva mělo pouze 7 z 26 žáků. Vycházely jí čtyřky z řady důležitých předmětů – z matematiky, fyziky a chemie. Trojky měla z angličtiny, dějepisu, zeměpisu a přírodopisu. Z českého jazyka, německého jazyka a občanské výchovy měla dvojky. Z ostatních výchov a chování to byly jedničky (KL).

Františka a kolektiv

Toto děvče bylo v kolektivu spíše trpěné. Třída je poměrně dobrý kolektiv. Františka nebyla člověk, který by kolektivu byl nějakým způsobem přínosný, stála mimo kolektiv, nijak se nedružila. Byla spíš trochu problém. „Například třídě obrovsky zvyšovala průměr zameškaných hodin na žáka. To třídě dost vadilo“ (TU).

Františka rozhodně nebyla ten, kdo by úmyslně vyhledával a tvořil konflikty. Byla zdrženlivá a udržovala si odstup (UPŘ). Žila si svůj život stranou. Byla by nejraději, kdyby si jí ostatní nevšímalí. Rozhodně neměla potřebu patřit do kolektivu třídy (TU, UPŘ). Byl pro ni problém dodržovat skupinová pravidla a normy. Situace ze školy v přírodě – „Františka byla s námi na ozdravném pobytu, byla na pokoji s holkami. Nikdo si jí dobrovolně extra nechtěl na pokoj vzít, ale nakonec byla s někým na pokoji. Tak tam jako narušovala to soužití holek už třeba tím, že byla taková netolerantní. Neustále si žehlila vlasy, pořád tam měla rozpálenou nějakou žehličku, než jsme se to dozvěděli a žehličku jsme jí sebrali. Pořád to tam smrdělo, když si holky na to stěžovaly, že si to nepřejí, že je jich tam hodně na tom pokoji a tohle je tam obtěžuje, tak jim řekla, ať si otevřou okno. Byla prostě taková netolerantní“ (TU).

Podle třídního učitele a učitelky přírodopisu se kvalita vztahů mezi žáky, po odchodu Františky, změnila k lepšímu. Třída je podle nich klidnější (TU, UPŘ).

6.2.5 Ochotná Gabriela

Tabulka 20 - Zdroje informací o žákyni Gabriele

Katalogový list	KL
Třídní učitelka	TU
Učitelka chemie	UCH

Gabriela byla ve sledovaném období žákyní 9. ročníku. Pocházela z nedobrého socioekonomického zázemí. Matka měla tři děti, každé mělo jiného otce. Gabriela byla nejstarší. Přítel matky, se kterým měla třetí dítě, neměl rád její předchozí děti. Rodina trpěla nedostatkem financí. Gabriela proto měla školou dotované obědy ve školní jídelně i ozdravný pobyt (TU). Vysoká absence Gabriely byla způsobená převážně tím, že ji matka často nechávala doma hlídat nejmladší dítě (KL, TU). Podle třídní učitelky byla Gabriela „*milá, vstřícná, ochotná, aktivní a nenápadná dívka*“ (TU).

Transfer

Důvodem odchodu Gabriely ze školy bylo stěhování (KL). Díky své tíživé finanční situaci si rodina nemohla dál dovolit bydlet v hlavním městě, kde ceny bytů jsou velmi drahé. Odstěhovali se do města T, kde je bytová situace mnohem přívetivější (TU).

Kontakt s rodinou

Absence Gabriely nebyly vždy řádně omluveny (TU). V osmém ročníku měla sedm neomluvených hodin (KL, TU). „*Nebyla nikde za školou, ale přišla do školy v silně znečištěném oděvu. Bylo jí trapně a nepříjemně, tak šla domů. Matka jí tyto hodiny neomluvila*“ (TU). Třídní učitelka a vedení školy vyhodnotily tuto situaci jako jednorázovou nepřítomnost, která nebyla způsobená jen vinou Gabriely, a neomluvené hodiny byly vyřešeny důtkou třídní učitelky (TU, KL).

Se školou jednala výhradně matka, ovšem pouze částečně, podle toho jak jí to umožnil čas. Na třídní schůzky chodila nepravidelně (TU).

Gabriela se ocitla v situaci, kdy si její rodiče nemohli dovolit zaplatit obědy ve školní jídelně. Pomoc jí byla poskytována přímo prostřednictvím základní školy na základě darovací smlouvy

tak, aby to nezkomplikovalo ještě více situaci rodičů a pomoc nemohla být zneužita. Velmi striktně bylo dbáno na anonymitu Gabriely tak, aby ona ani její rodiče nebyli nijak stigmatizováni (TU).

Chování ve škole a prospěch

Ve škole Gabriela trpěla výkyvy pozornosti, což se následně projevilo ve výkonech. Patřila mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (TU, UCH). Měla neznalosti v učivu matematiky a nedostatky ve zvládnání základních matematických operací. Nebyla proto schopna v plném rozsahu zvládnout ani učivo v chemii a ve fyzice, pokud se v učivu prováděly výpočty. Gabriela byla v hodinách velmi snaživá, pracovala se zájmem, i když velmi pomalým tempem (TU). Byla pro ni velmi důležitá pozitivní zpětná vazba a pochvala (TU, UCH).

Velkou nevýhodou Gabriely v domácí přípravě bylo její rodinné zázemí. Rodiče ji vůbec nepodporovali, neměli téměř žádné nároky a požadavky na vzdělání své dcery, stavěli své zájmy nad zájmy dcery (TU).

Počet zameškaných hodin byl 180 za první pololetí a 127 za druhé pololetí školního roku v osmém ročníku (KL). V prvním pololetí osmého ročníku měla šestý nejhorší průměr ve třídě – 1,56. Měla trojky z českého a anglického jazyka, z ostatních hlavních předmětů měla dvojky a z výchov jedničky. Ve druhém pololetí osmého ročníku měla pátý nejhorší průměr - 1,50 a prospěla s vyznamenáním (při známkování však přihlédnuto k jejímu SPU).

Gabriela a kolektiv

Třídní kolektiv nebyl velký, ve sledovaném období bylo ve třídě šestnáct žáků (KL). Podle třídní učitelky kolektiv nebyl příliš dobrý, protože se několikrát proměnil. Poprvé se kolektiv změnil na prvním stupni z důvodů slučování tříd, kdy ze tří tříd zbyly dvě. Podruhé odchodem žáků na víceletá gymnázia po pátém ročníku. Potřetí odešli žáci na víceletá gymnázia ze sedmého ročníku. I po odchodu žáků na víceletá gymnázia zůstalo ve třídě jedenáct žáků, kteří měli v prvním pololetí sledovaného období vyznamenání (TU, KL). „*Třída byla rozdělena na několik skupinek*“ (TU).

Postavení Gabriely mezi spolužáky, díky sociálním rozdílům, nebylo jednoduché, neboť chodila do třídy poněkud živě s několika výraznými osobnostmi, které na sebe v době vyučování i o přestávkách strhávaly pozornost. Tento způsob chování Gabriela neschvalovala, ale ani

se skupinou mírných dívek se zcela nesblížila a dá se říci, že přes všechnu snahu ze strany třídní učitelky i výchovné poradkyně, zůstala ve třídě osamocená (TU, UCH). Pozice v kolektivu tak byla spíše trpěná (TU). „*Spolupracovat v kolektivu uměla, pokud to kolektiv dovolil*“ (TU).

Kvalita vztahů mezi žáky se po odchodu Gabriely nezměnila (TU, UCH).

6.2.6 Neradostný Hynek

Tabulka 21 - Zdroje informací o žákovi Hynkovi

Katalogový list	KL
Třídní učitelka	TU
Učitel fyziky	UF

Hynek měl velmi neutěšenou životní dráhu. Neměl hezkou minulost. Otec je neznámý a matka, která má zkušenosti s užíváním drog, se o něj nikdy řádně nestarala. Matka přišla o bydlení a přestěhovala se s Hynkem k babičce, kde přechodně bydlela i se svým nynějším přítelem. Babička se svým druhým manželem se o Hynka a jeho staršího bratra řádně starala. Proto jí na její žádost byli oba chlapci svěřeni do pěstounské péče. Matka se nijak nezapojovala do výchovy a nebyla s Hynkem v kontaktu. Pěstouni byli již ve starobním důchodu. Zdravotní stav pěstounů nebyl ideální. Jejich péče i přes výchovné problémy byla dobrá. Byla patrná snaha poskytnout Hynkovi řádnou péči a stabilní podporující zázemí. Hynek měl dostatečné sociální i materiální zabezpečení, v rodině byl rád. Hynek docházel třikrát týdně na kickbox. Tato aktivita ho bavila, posiloval svalstvo a zvyšovala mu sebevědomí. Musel se chovat ukázněně a dodržovat určitý řád (TU, KL).

Transfer

Historie pohybu Hynka je velmi pestrá. Školní docházku zahájil v Růžové škole. V šestém ročníku (2014) změnil díky výchovným problémům školu, přestoupil na Žlutou školu, pohyb se uskutečnil v rámci Prahy 6. Na některé z těchto škol neprospěl a musel opakovat ročník. V sedmém ročníku (2015) přestoupil z důvodu složité rodinné situace a výchovných problémů na ZŠ Přívětivá. Na konci osmého ročníku (2016) mu nebylo umožněno pokračovat ve studiu, jelikož už měl splněno povinných devět let školní docházky a jeho chování se neslučovalo s normami ZŠ Přívětivá. Podle zvyklostí nechal ředitel ZŠ Přívětivá hlasovat o postupu Hynka

do dalšího ročníku, z přítomných pedagogů však nebyl nikdo pro setrvání Hynka na škole. Do devátého ročníku už nenastoupil, ve studiu pokračoval na středním odborném učilišti (KL).

Kontakt se školou

Dědeček, pěstoun, docházel pravidelně jednou týdně do školy tak, jak bylo stanoveno třídní učitelkou a vedením školy, aby se informoval o prospěchu a chování (TU). S pěstounkou byla třídní učitelka v telefonickém kontaktu, vždy v případě, že Hynek chyběl víc než jeden den a nebyl řádně omluven. Matka školu nekontaktovala (TU, KL). Učitel fyziky s kontaktem pěstounů spokojen nebyl. *„Na třídních schůzkách jsem rodiče nezažil ani jednou. Ani opatrovníky. Nikdy se nepřišli zeptat na jeho prospěch. Nepřišli se zeptat, proč má ode mě poznámky. S třídní učitelkou jednali“* (UF).

Chování ve škole a prospěch

Hynkovo chování bylo velice nevyrovnané a nepředvídatelné. Do školy chodil velmi často nepřipraven, domácí úkoly plnil sporadicky. To se negativně projevovalo na jeho celkovém hodnocení (TU).

Hynek měl problémy s vysokou absencí a s jejím podezřelým omlouváním. Opakovaně se stávalo, že nebyl omlouván řádně. Jak pěstouni, tak i Hynek si byli dobře vědomi, že omluva musí následovat po 48 hodinách absence. Na začátku každého školního roku byly děti seznámeny se školním řádem, kde je tato povinnost uvedena. Třídní učitelka proto vždycky hned třetí den kontaktovala telefonicky pěstouny s pravidelně stejným výsledkem. Telefonní kontakt, který pěstouni poskytli vždy začátkem školního roku, nefungoval, neustále se ozýval hlas operátora *„volané číslo je mimo provoz“* nebo číslo bylo aktivní, ale nikdo telefon nezvedal. *„Pěstoun sdělil, že rodina má problémy a nemají ani na zaplacení kreditu. Emailové spojení též nefunguje, jelikož mají rozbitý počítač a na opravu nemají peníze“* (TU). V prvním pololetí měl 199 zameškaných hodin a 2 neomluvené hodiny. Ve druhém pololetí nebyla absence o mnoho nižší. Hynek měl 168 zameškaných hodin a 2 neomluvené hodiny. Omluvenky byly podepsány pěstouny, popřípadě opatřeny razítkem od lékaře. Časté absence byly zdůvodňovány různými zdravotními problémy (TU, KL). Na dotaz třídní učitelky *„Proč chodí Hynek v době nemoci ven s kamarády?“* nedokázal pěstoun odpovědět (TU).

Učitel fyziky charakterizuje Hynka takto: *„Musím podotknout, že ve škole víc nebyl, než byl. A když byl, tak byly problémy v hodinách. Choval se dost nevybíravě, mluvil sprostě, ke všemu*

měl velmi nevhodné a velmi sprosté poznámky. Vulgární poznámky na to, co se dělalo“ (UF). Školní řád porušoval opakovaně. Kázeňská opatření tvořila kolekci napomenutí, důtek a důtek ředitele školy (KL). „Časté zapomínání, neplnění domácích úkolů, nenosil, nedělal. Vyrušování v hodinách, sprostá mluva. To byly běžné věci, které byly v kázeňském listu často zaznamenávané“ (UF). Hynek měl evidentně i problém s půjčováním věcí bez vědomí jejich majitele. „Žák neoprávněně manipuloval s cizím mobilem, poté následně použil přístroj k vlastní komunikaci s druhou osobou. Při vyšetřování celé situace opakovaně zapíral. Přiznal se až při předložení důkazu“ (TU).

Ve třídě se Hynek řadil mezi žáky s nejslabším průměrem. Problémy mu činila převážně matematika a český jazyk. Hynkův průměr byl v prvním i druhém pololetí nejhorší ve třídě - 2,13 a 2,69. Čtyřku měl z českého jazyka a matematiky. V dalším pololetí se k tomu přidala i chemie, dějepis a německý jazyk. Z ostatních předmětů měl trojky a dvojky. Z výchov a chování měl jedničky. Ve druhém pololetí měl trojku i z výtvarné výchovy (KL). *„Z milosti měl trojku z fyziky. Hloupý člověk to nebyl. Byl inteligentní. O to hůř se projevoval. Protože se neučil, a to je u fyziky problém. Musí znát spoustu veličin, označení, k tomu příslušné jednotky, převody jednotek, vzorečky. Je tam toho hodně“ (UF). V případě systematické domácí přípravy a pravidelné školní docházky by jeho výsledky zajisté dosahovaly vyšší úrovně (TU).*

Díky četným kázeňským prohřeškům a častým absencím byl Hynek přijat do střediska výchovné péče na základě žádosti pěstounů. Rozběhla se terapie, Hynek byl zařazen do střednědobého výchovně-terapeutického programu. Pěstouni se pravidelně telefonicky informovali, zda Hynek opravdu na terapii dorazil (KL).

Hynek měl vnitřní snahu být úspěšný a opravdu měl v učení problémy. Dělal si starosti o své učební výsledky. Nicméně jeho slabá vůle mu lepší výsledky neumožňovala. Neuměl se efektivně učit a neměl dostatečně rozvinuté učební dovednosti, jako umět vyhledat podstatné myšlenky, systematické uspořádávání informací apod. Důležité bylo, že si Hynek uvědomoval, že mu terapie pomáhala a že i díky ní se mu dařilo lépe zvládat krizové situace (KL).

Hynek a kolektiv

Kolektiv třídy nebyl početný, tvořilo ho 17 žáků. Vztahy byly velmi dobré. Žáci měli spoustu společných zážitků, drželi při sobě. Vzájemně se velmi dobře znali a uměli spolupracovat. Jednotlivé skupinky ve třídě spolu vycházely (TU, UF). Podle učitele fyziky byl Hynek

v kolektivu hvězda. „*Mně to připadalo, že pro ty spolužáky je hrdinou. Tím jak se choval, že si vůbec něco takového dovolí. Ostatní se toho třeba báli. A možná, že se báli i jeho. Z kolektivu vyčleněn nebyl. Možná s ním ostatní kamarádili, aby měli klid*“ (UF). Po odchodu Hynka se kvalita vztahů mezi žáky moc nezměnila, ale rozhodně to byla změna k lepšímu (TU, UF).

7 SROVNÁVACÍ ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

K postupnému zpracování docházelo už v samotném procesu sběru dat. Během rozhovorů vypsala některá společná a rozdílná témata, která byla kategorizována a hierarchizována.

7.1 Srovnávací analýza

Tabulka 22 - Společná a rozdílná témata u jednotlivých žáků rozdělená do kategorií.

Případ	Přestup	Rodina, problém	Kázeňské problémy	Prospěch	Opakovaný přestup	Odlišná národnost
Artur	šikana od spolužáků, špatný kolektiv	žije v úplné rodině, jeden sourozenec	neměl	průměr ve 2. pololetí 1,60; trojka z AJ a M	-	-
Božena	změna výchovného prostředí, stěhování z důvodu špatných vztahů s matkou	rodiče rozvedeni, matka žije s novým partnerem, dva sourozenci, žije s otcem	neměla	průměr v 1. pololetí 1,44; vyznamenání, dvojky z hlavních předmětů	2x	-
Cyril	nespokojenost se školou, malé nároky, málo domácích úkolů, náznaky šikany od spolužáků	rodiče rozvedeni, matka žije s druhým manželem, šest sourozenců	neměl	průměr v 1. pololetí 1,50; vyznamenání průměr v 2. pololetí 1,75; trojku z ČJ	-	-
Dominik	stěhování do města K	žije v úplné rodině	zapomínání, vykřikování, drzejší, kázeňská opatření	průměr v 1. pololetí 2,00; čtyřku měl z AJ	-	-
Eva	krádež finančního obnosu ve škole a bytě spolužačky	žije v úplné rodině, tři sourozenci	vážný kázeňský delikt	průměr v 1. pololetí 1,40; trojka z F, dvojky z ČJ, Aj, D, M	-	-
Františka	stěhování do obce U	žije jen s matkou	problémy s četnou absencí, lhaní, podezření na mravnostní kriminalitu	průměr v 1. pololetí 2,25; čtyřky z M, F, CH, trojky z Aj, D, Z, Př, dvojky z ČJ, Nj, Ov	2x	Ruská rodina
Gabriela	stěhování do města T z důvodu socioekonomických problémů	matka má tři děti, každé s jiným partnerem	jednou, výjimečně, 7 neomluvených hodin	průměr v 2. pololetí 1,44; vyznamenání dvojky z ČJ, Aj, Nj, M, D, Ch, Z	-	-
Hynek	přiját na SOU, problémy s absencí a výchovné problémy	žije s pěstouny, babičkou a dědou, jeden sourozenec	problémy s absencí; vulgární poznámky, vyrušování, lhaní; volání z cizího mobilu; kázeňská opatření	průměr v 1. pololetí 2,13; v 2. pololetí 2,69; čtyřka z ČJ, M + v dalším pololetí Ch, D, Nj	2x	-

Reaktivní a strategické přestupy ve vztahu k mobilitě

V práci Vyhnálka (2016) jsou rozlišeny přestupy reaktivní (vyvolané problémy v minulé škole) a strategické (vyvolané především očekáváním, že cílová škola bude lepší). V případě Cyrila vystupuje do popředí motiv "polepšit si", jednalo by se tedy o strategický transfer, i když mohlo by částečně jít i o reakci na problémy se šikanou (tedy i reaktivní transfer). Cyrilova matka se jeví ve vztahu ke škole jako hodně (snad až příliš) angažovaná, a připomíná tak matku žáka Dana z publikované případové studie Dvořáka, Vyhnálka a Starého (2016). I to ukazuje, že by mohlo jít o strategický přestup. Zelenková (2017) ve své diplomové práci zjistila, že při přestupu může hrát důležitou roli příbuzný v cílové škole. To se potvrdilo i v případě Artura a Cyrila. Cyril má v cílové škole nevlastní sourozence, Artur má v cílové škole matku a kamaráda z volnočasových aktivit.

V akademické oblasti se ukazuje, že existují rozdíly v učivu (což se vzhledem k RVP předpokládalo), a zejména na mobilní žáky má dopad různost nabízených cizích jazyků - Cyril se musel doučit ruštinu, Artur musel doplnit mezery v angličtině. Artur také má na sledované škole pro něj nový předmět - zdravotní výchovu

Souběh přestupů s dalšími problémy

Případ Hynka podobně jako Evy ukazuje na souběh přestupů mezi školami a dalších problémů v rodině a výchovných problémů, jinými slovy, přestup je další z komplikací v životě těchto dětí. Případy Cyrila, Boženy a Hynka ukazují souběh změny rodinného prostředí a změny školy. Žák přechází od jednoho z biologických rodičů k jinému nebo s rodičem k novému partnerovi, případně do pěstounské péče. U přestupujícího žáka se tedy nemění jen škola, ale současně i rodinné prostředí. Souhrnně tedy tyto případy ukazují na jedné straně, že školy by měly citlivě přistupovat k přichozím žákům, kteří bývají "rizikováni". Na druhé straně změna školy z čistě strategických důvodů (tedy "zákaznický přístup", využívání volby školy - viz Dvořák a Straková, 2017) je v souboru sledovaných přestupů na Přívětivé škole málo zastoupen, což odpovídá poznatkům z literatury (Vyhnálek, 2016).

Zajímavé jsou různé strategie zapojení či mechanismy přestupujícího žáka do nové třídy. Ve výzkumu Dvořáka a kol. (2016) chlapec Dan popisoval, že se nejdříve skamarádil s největším outsiderem ve třídě, aby se pak postupně propracoval k žákům s lepším postavením ve skupině. Artur navázal vztahy s děvčaty, ta ho vnímají jako atraktivního chlapce, o jehož pozornost podle

učitelky angličtiny stojí. Kromě toho se jako v dalších případech ukazuje důležité, že již před přestupem do školy v ní někoho znal - konkrétně zřejmě ze sportovního oddílu znal Dominika, který má v kolektivu vůdčí pozici, a ještě ve škole pracuje Arturova matka.

Kromě Cyrila, který nastoupil do sledované školy se začátkem školního roku a školu tedy měnil o hlavních prázdninách, měli všichni transferující žáci různě načasované přechody v průběhu školního roku. To může přinášet horší adaptaci v třídním kolektivu tak, jako se to ukázalo v případě Boženy.

Podstatným školním výsledkem, který je zkoumán v kontextu s meziškolní mobilitou, je dle Vyhnálka (2016) předčasný odchod ze vzdělávání. Nedokončení základního vzdělání se týká případu Hynka, kterému nebylo umožněno pokračovat desátým rokem na sledované škole. Hynek měnil školu opakovaně, mohlo by tedy jít důsledek školní mobility. Z rozhovoru a z dat získaných ze školní matriky by se mohlo jednat i o postupné odcizování žáka vzdělávacímu systému.

8 DISKUSE

Odpověď na první výzkumnou otázku zjišťující údaje v případě přestupu žáka mi poskytl školský zákon, vedení sledované školy a žádosti o přestup žáka z webových stránek několika náhodně vybraných škol. Podle § 49 školského zákona rozhoduje o přestupu žáka základní školy do jiné základní školy ředitel školy, do které se žák hlásí, a to na základě žádosti zákonného zástupce žáka. Pokud ředitel školy rozhodne, že žádosti o přestup vyhoví, informuje o této skutečnosti bez zbytečného odkladu ředitele školy, z níž žák přestupuje. Ředitel školy, z níž žák přestupuje, zašle do pěti pracovních dnů poté, co se dozvěděl o přijetí žáka na jinou školu, řediteli této školy kopii dokumentace žáka ze školní matriky. Stejný paragraf školského zákona rovněž výslovně stanoví, že základní škola, do níž žák přestoupil, je povinna vytvořit podmínky pro vyrovnání rozdílů ve znalostech žáka vyplývajících z odlišnosti školních vzdělávacích programů. Přestup dítěte na jinou školu je plně v kompetencích jeho zákonných zástupců, předchozí škola nemá právo přestupu bránit. Zpravidla se zjišťují následující údaje:

- Jméno žáka
- Jméno zákonného zástupce
- Telefon a email zákonného zástupce
- Datum narození žáka
- Místo narození žáka
- Adresa stávající školy

Zjistila jsem, že některé školy mají pro tento účel vytvořený formulář (žádost o přestup), ve kterém u přicházejícího žáka zjišťují i dosud vyučovaný cizí jazyk, dosavadní prospěch žáka, případné problémy s chováním ve škole, zdravotní potíže či omezení, diagnostikované specifické poruchy učení a odkud se rodina o škole dozvěděla.

V průběhu sledovaného období došlo na vybrané škole na druhém stupni ke třem příchodům a pěti odchodům žáků. Vzhledem k celkovému počtu žáků na druhém stupni je to roční pohyb 4 %. Toto číslo se může zdát relativně malé, ale kvalitativní analýza všech případů ukázala, že – prakticky s jednou výjimkou – se u mobilních žáků jedná o souběh s dalšími problémy, buď v rodinném prostředí, nebo ve škole. To ukazuje na potřebu mobilitou se systematicky zabývat.

U příchodů v žádosti o přestup bylo, v případě Artura a Cyrila uvedeno: rodinné důvody. Božena měla jako důvod přestěhování z města S. V rozhovorech respondenti uvedli jako důvod přestupu konkrétní důvody. Artur přestoupil z důvodu šikany spolužáků a špatného kolektivu ve třídě. Matka nebyla spokojena s řešením a trestáním agresorů ze strany třídního učitele a vedením školy. Božena jako důvod uvedla změnu výchovného prostředí. U Cyrila bylo důvodů více, nižší úroveň vzdělávání na původní škole, přítomnost nevlastních sester ve sledované škole a spokojenost rodičů nevlastních sester se školou. Odchody žáků na jiné školy údaje ze školní matriky kromě Hynka shodně popisují slovně jako „*přeřazen do školy*“ Dominik do města K, Františka do obce U, Gabriela do města T, u Hynka „*přiját na SOU*“. Eva byla přeřazena do školy ve stejné městské části po vážné situaci, kterou zavinila. U Františky a Hynka byly ještě problémy s vysokou a nesprávně omlouvanou absencí a výchovné problémy, u Františky zejména mimo školu.

V případě Artura, který měl problémy v minulé škole, se jedná o reaktivní transfer. Prostorová mobilita se týká Boženy, jelikož charakteristika a situace rodiny je důvodem transferu, změna výchovného prostředí od matky k otci a s tím související přechod do jiného města jsou v tomto případě důsledkem meziškolní mobility. Dopad na žáka je v tomto ohledu rozporuplný. Božena si určitě polepšila komfortnějším rodinným prostředím a ve škole vyššími nároky na kvalitu vzdělávání, zároveň si ale pohoršila změnou vztahů v sociální skupině, kdy přišla z kolektivu, který ji vyhovoval „*My jsme měli třídu, která držela při sobě, všichni se měli rádi a tady prostě, jak jsem jakoby nová, tak mě moc, jakože některý vůbec neberou*“ (BO) do sociální skupiny, kde nejsou ideální vztahy. O reaktivní a strategický přestup jde v případě Cyrila, hledání vyšší kvality vzdělání a velká angažovanost matky naznačují strategický transfer, ale reakce na problémy s náznaky šikany nastiňují i reaktivní přestup. Artur i Cyril navíc měli příbuzného či kamaráda v cílové škole, Artur matku a kamaráda, Cyril dvě nevlastní sestry.

Všichni příchozí žáci (včetně Artura a Cyrila, kteří na škole měli někoho příbuzného) měli stejné obavy spojené s transferem. Jednak to byl strach z neznáma a také respekt z nového kolektivu a nových spolužáků.

Artur a Cyril se s přechodovými obtížemi v akademické, sociální i vztahové oblasti po určité době vypořádali obstojně, zřejmě byli na zvládnutí změn lépe připraveni mj. tím, že už ve škole někoho znali. U Boženy nebyl problém vyrovnat se s vyššími nároky na výuku, ale začlenit

se do nové sociální skupiny. Souhrnně řečeno, různí aktéři mohou přisuzovat nestejný význam různým aspektům přechodu. V každém případě se jedná o zátěžovou situaci, která by neměla zůstat podceňena a na jejímž zvládnutí by se měli podílet všichni aktéři, tzn. žáci, rodiče i učitelé.

Prostorová mobilita, která měla změnu školy jako postranní a nechtěný důsledek, lze označit u transferu Dominika – stěhování do města T, Františky – stěhování do obce U a Gabriely – stěhování do města T. Krátkodobým dopadem tohoto transferu s největší pravděpodobností bude ztráta sociálních vazeb žáků v místě bydliště (u Františky a Gabriely už byly vztahy křehké i ve sledované škole), narušení organizačního komfortu (docházka do školy zpravidla do šesti minut), adaptace na nové prostředí a související změny v životě žáka i jeho rodiny. Tlak negativních situací (krádež financí ve škole a v bytě spolužačky) je reaktivní změnou v případě Evy. U Hynka se jedná spíše o tranzici (přechod na SOU), kdy mu díky četným výchovným problémům nebylo umožněno pokračovat desátým rokem ve studiu na sledované škole.

S problematikou přestupů a přechodů souvisí v poslední době také hojně diskutované odchody žáků na víceletá gymnázia (ČSI, 2018). Na ta se nehlásí pouze talentované děti, jak tomu bylo v minulosti, ale i průměrní žáci. A protože i tyto školy potřebují naplnit třídy, není výjimkou, že na nich netaentovaní žáci opravdu studují. Ve velkých městech odebírají základním školám příliš dětí už v pátých třídách. Výzkumy České školní inspekce přitom ukazují, že ne všechna gymnázia kvalitou výuky přesahují základní školy. Při odchodech žáků na víceletá gymnázia základním školám nejvíce vadí, že spolu se silnějšími žáky jim ze školy odchází i motivace pro zbytek třídy. Tahouni dokážou spolužáky motivovat a při učení povzbudit. Nízký počet žáků odcházejících na víceletá gymnázia ve sledované Přívětivé škole může být dán jednak neúspěchem žáků u přijímacího řízení, jednak zkušeností s péčí o nadané děti. Ve spolupráci s výchovnou poradkyní a na základě doporučení třídního učitele je zajištěno odborné pedagogicko-psychologické vyšetření v příslušné poradně. Závěry a doporučení PPP týkající se těchto žáků jsou zpracovány výchovnou poradkyní a vyučujícími v IVP, ty jsou tvořeny tak, aby nejen podporovaly, ale i nadále rozvíjely schopnosti a vědomosti nadaných žáků. Vše přirozeně probíhá v součinnosti s rodiči, aby podpora schopností dítěte a jeho směřování v určitém oboru byly kontinuální. Tyto děti při výuce plní náročnější úkoly pod vedením učitele,

je podporována jejich samostatná práce za pomoci knih, odborných časopisů, internetu atd. Nadaní žáci úspěšně reprezentují školu ve vědomostních soutěžích.

8.1 Problémy při provádění výzkumu a jeho limity

Jedním z problémů, na které jsem narážela, byly rozpory ve výpovědích učitelů. Třídní učitelka v případě Boženy odpovídá jinak, téměř opačně, než učitel fyziky. Postřehy učitele fyziky a učitelky chemie nejsou v takovém nesouladu. Zejména na druhém stupni je charakteristické, že učitelé ve třídě vyučují často jen několik málo hodin týdně, a na druhé straně mají mnoho tříd, takže jejich možnosti poznat žáky, i když mají vysoké osobní kvality a velmi dobré reakční schopnosti, jsou relativně omezené. Přestože i učitelka chemie byla s Boženou na škole v přírodě, o incidentu, který se tam stal (...*“oni mě tam obvinili z toho, že jsem feťák a v podstatě mě vyhodili z chatky“* (BO)) měla jen velmi omezené a nepřesné informace.

Další otázkou je možnost posoudit, nakolik změny sociální atmosféry a vztahů jsou důsledkem příchodu nebo odchodu žáka, a nakolik jsou dány psychickým vývojem žáků (nástup dospívání) i dynamikou kolektivu jako celku. Na to poukázal např. učitel fyziky v souvislosti s příchodem Boženy a odchodem Hynka. Z rozhovorů relevantní odezvu získat nejde. Jistou odpověď by mohlo přinést testování kolektivu standardizovanými testy na klima třídy před nástupem transferovaných žáků a po určité době jejich adaptace (ale ani tak by se nevyloučil vliv přirozených vývojových změn). Protože kromě Cyrila transfer žáků proběhl v průběhu školního roku (a s největší pravděpodobností tomu tak bude i na jiných školách), bylo by vhodné třídy otestovat během září a následně po určité době adaptace, řekněme dva měsíce už stačí na aspoň částečné sžití s kolektivem. Přestupy žáků měly vliv na změnu ve složení třídních kolektivů. Provedený výzkum však neprokázal, že by transferující žák nějakým způsobem, pozitivně či negativně, ovlivnil sociální skupinu.

Změna školních výsledků jde vysledovat pouze u Boženy, tam došlo ke zlepšení, což bylo pravděpodobně způsobeno zklidněním nepříliš komfortní situace doma. Meziškolní mobilita měla v případech přestupu přichozích žáků dopad i na učitele. Bylo zapotřebí skloubit výuku pro stabilní i mobilní žáky zároveň. Artur dostal čas na doplnění chybějící anglické gramatiky. Prostor na reflektování rozdílů ve vzdělávacích programech měla i Božena. Cyril zpočátku potřeboval zohlednění v oblastech učiva, které mu chybělo (vedlejší věty).

Vzhledem k volbě školy bylo snazší získat přístup k respondentům i získat nezbytné souhlasy, to považuji za velkou výhodu tohoto šetření. Můj vztah ke škole byl přínosem i v odbourání nedůvěry, v podstatě žádná pochybovačnost u žáků, rodičů ani učitelů nebyla. Žáci mluvili otevřeně o předchozí i sledované škole. Nevýhoda to samozřejmě může být u rozhovorů (doplňující otázky, protože jsem většinu případů osobně znala) a popisování jednotlivých případů. I když jsem se snažila zaujmout kritický pohled pozorovatele a oprostit se jakýchkoliv osobních zabarvení, může se stát, že se do případů promítl nádech učitelského pohledu. Překážky v šetření chvilkami nastaly, když si dotazovaní v průběhu rozhovoru uvědomili, že jsou jejich slova zaznamenávána. To zpravidla vedlo k tomu, že hovořili jiným než běžným jazykem (i vyučující) nebo zaujímali jiné postoje, než by zaujali v běžné komunikaci (žáci a učitelé, u rodičů lze těžko posoudit). Zejména u dětí a vyučujících validita výpovědi může být ovlivněna tím, že výzkum prováděla učitelka (kolegyně).

I když jsem se, v souladu s doporučeními pro případové studie, snažila pracovat s různými zdroji dat a různými aktéry, výsledky výzkumu je potřeba považovat zejména za popis průběhu přestupů očima transferujících žáků, jejich matek a vyučujícími u příchozích žáků. V případě odchodů žáků dokonce jako zprávu o přechodu poskytnutou pouze učitelem jako v případě Dominika, Evy a Gabriely. To je závažným limitem této studie. V příštích výzkumech by bylo vhodné zjišťovat informace ještě před odchodem žáka ze školy, protože pak už je obtížné navázat s ním znovu kontakt.

9 ZÁVĚR

V této práci jsem se zaměřila na rozkrývání příčin, průběhu a dopadů meziškolní mobility žáků ve velkoměstské základní škole. Poznala jsem osm „vnořených“ případů do hloubky. Zjistila jsem, jaké konkrétní faktory ovlivňují všechny příchody a odchody ve třídách 2. stupně v průběhu školního roku.

Práce nejdříve shrnula dosavadní znalosti o tématu v české literatuře. Nejvíce studovaným hlediskem žákovské mobility je její vliv na školní výsledky dětí. Meziškolní mobilita podstatně ovlivňuje také síť vztahů přesunovaného žáka. Jedním z faktorů zahrnutých do celkového popisu meziškolní mobility je ztráta sociálních vazeb. Meziškolní mobilita nemá vliv pouze na transferující žáky, ovlivňuje i jejich spolužáky a školu jako takovou (Vyhnálek 2016).

Výzkum byl realizován dvěma metodami sběru dat, které se dále lišily podle zdroje dat. Především jsem užívala hloubkový polostrukturovaný individuální rozhovor s žáky, s rodiči, s vyučujícími příchozích žáků a s vyučujícími odcházejících žáků. Nezanedbatelný zdroj informací k mému pedagogickému výzkumu mi poskytla obsahová analýza pedagogické dokumentace. Všechny údaje jsou v práci důsledně anonymizovány a jména žáků nahrazena pseudonymy.

Popsala jsem demografický a sociální kontext městské základní školy. Vylíčila jsem konkrétní případy žákovské meziškolní mobility ve sledovaném období, zjistila jejich příčiny a na základě rozhovorů s učiteli sledovala dopad mobility na třídní kolektivy.

Základní pravidla pro přestup žáka jsou sice dána legislativou, ale konkrétní postup často závisí na pravidlech nastavených jednotlivými školami (např. množství předávaných informací).

V průběhu sledovaného období došlo na vybrané škole na druhém stupni ke třem příchodům a pěti odchodům žáků. Vzhledem k celkovému počtu žáků na druhém stupni je to roční pohyb 4 %. Kvalitativní výzkum ukázal, že – prakticky s jednou výjimkou – se u mobilních žáků jedná o souběh s dalšími problémy, buď v rodinném prostředí, nebo ve škole.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že důvodem odchodů žáků ze školy je ve většině případů jiný důvod než rozpad rodiny žáka. Změny bydliště rodičů byly důvodem přestupu u tří žáků. V některých případech je tato změna ještě doprovázena výchovnými problémy. V žádném

z případů nebyl odchod podmíněn nespokojeností rodičů se školou, ačkoliv u pěstounů jednoho žáka tomu po neumožnění pokračovat desátým rokem v základním vzdělávání následně jistě mohlo být. U příchozích žáků se transferem vyřešily problémy s nekomfortním postavením v kolektivu, žáci si v tomto směru polepšili. Transfer odboural i nespokojenost rodičů s předchozí školou, nová škola kladla na žáky vyšší nároky.

Pokud má práce přispěje k lepšímu poznání tohoto nesmírně zajímavého tématu, bude to pro mne tou největší odměnou.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

BARTOŇ, Jiří (1998). *Kniha o Praze 11*. Milpo média (MILPO). ISBN 80-86098-80-07.

ČAPEK, Robert (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DVOŘÁK, Dominik (2018). *Velké seřadovací nádraží: struktura školy a socializace dětí*. ORBIS SCHOLAE. 4(3), 63-78. DOI: 10.14712/23363177.2018.111. ISSN 2336-3177. Dostupné také z: <http://www.karolinum.cz/doi/10.14712/23363177.2018.111>

DVOŘÁK, Dominik (2012). [cit. 2017-10-28] *Nový institucionalismus v pedagogice*. Studia paedagogica. 17(2), DOI: 10.5817/SP2012-2-2. ISSN 1803-7437. Dostupné také z: <http://is.muni.cz/publication/1085854>

DVOŘÁK, Dominik a Jana STRAKOVÁ (2016). [cit. 2017-10-29] *Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012*. Pedagogika. 66(2), -. DOI: 10.14712/23362189.2015.740. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/view/245>

DVOŘÁK, Dominik., VYHNÁLEK, Jan., & Karel. STARÝ (2016). *Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: longitudinální studie rizikového žáka*. Studia paedagogica, 21(3), 9–39.

DVOŘÁK, D., STARÝ, K., URBÁNEK, P., CHVÁL, M. & E. WALTEROVÁ, (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

HENDL, Jan (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. 407 s. ISBN 80-7367-040-2

CHRÁSKA, Miroslav (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PELIKÁN, Jiří (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, Praha. 2 vyd. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3

PROKOP, Jiří (1996). *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-860-3901-3.

PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ, Eliška.; MAREŠ, Jiří (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 3. rozšířené a aktualizované vydání. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. 378 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

URBANOVSÁ, Jana (2013). *Výzkum konfliktů. Jednopřípadová studie*. Masarykova univerzita. Dostupné z:
https://is.muni.cz/el/1423/jaro2013/MVZ453/um/Jednopripadova_studie_Urbanovska.pdf

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing, a. s. 404 s. ISBN 978-80-247-1743-0

VYHNÁLEK, Jan (2016). *Meziškolní mobilita: přehledová studie výzkumných témat. ORBIS SCHOLAE*. 2016(1), 63-96. DOI: 10.14712/23363177.2016.14. ISSN 2336-3177.

WALTEROVÁ, Eliška. et al. (2011). *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4620-435.

YIN, ROBERT K. (2008). [cit. 2017-04-12]. *Case Study Research: design and methods*. Sages Publications: USA. Dostupné z:
https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/24735_Chapter1.pdf.

YIN, ROBERT K. (2014). [cit. 2017-04-12]. *Case study research: design and methods*. Sages Publications: USA. Dostupné z:
www.sagepub.com/upm-data/24736_Chapter2.pdf.

ZELENKOVÁ, Blanka (2017). [cit. 2016-04-12]. *Případová studie venkovské základní školy*. Diplomová práce, PedF UK Dostupné z:
<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/162327/>

Legislativní dokumenty:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění

Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, v platném znění

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

<http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicke-setreni-podpory-matematicke,-ctenarske-a-gramotnosti> [cit. 2018-02-14].

Další dokumenty:

Inspekční zpráva zkoumané školy (2014)

Webová stránka zkoumané školy (2016)

Výroční zprávy zkoumané školy (2014, 2015, 2016, 2017)

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

Příloha č. 2 Otázky pro rodiče

Příloha č. 3 Otázky pro žáky

Příloha č. 4 Otázky pro vyučující příchozích žáků

Příloha č. 5 Otázky pro vyučující odchozích žáků

Příloha č. 6 Přepis rozhovoru (ukázka) - Artur

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

V Praze, dne 18. 2. 2018

Vážení rodiče,

Štěpánka Štiková bude v naší škole provádět výzkum pro svou diplomovou práci. Cílem tohoto výzkumu je zjistit příčiny a důsledky přestupů žáků do naší školy.

V rámci výzkumu bude s vybranými žáky a jejich rodiči vést rozhovor. V rámci rozhovoru budou zjištěny také základní charakteristiky dětí (věk, zájmy, povolání rodičů). Rozhovory budou nahrávány na záznamník a přepsány. Zvukovou nahrávku bude mít k dispozici pouze výzkumnice a vedoucí práce. V přepisu budou jména dětí nahrazena pseudonymy. Skutečná jména dětí ani školy ani další údaje, které by mohly umožnit identifikaci, nebudou v diplomové práci nikde uvedena. Anonymizované výsledky výzkumu bez uvedení jména dítěte a školy mohou být použity ve výuce nebo ve vědeckých publikacích pracovníků fakulty. Nebudou pořizovány žádné videonahrávky, fotografie ani jiné obrazové záznamy dětí.

Máte právo odmítnout účast Vašeho dítěte ve výzkumu. Odmítnutí nemá pro Vás ani pro dítě žádné důsledky.

V případě jakýchkoli dotazů se prosím obraťte na Štěpánku Štikovou (blechova.stepana@seznam.cz) nebo na vedoucího práce RNDr. Dominika Dvořáka, PhD. (dominik.dvorak@pedf.cuni.cz).

Děkuji

Informovaný souhlas

Byl/a jsem seznámen/a s podmínkami účasti mého syna / dcery na diplomním výzkumu Štěpánky Štikové a souhlasím s tím, že se jej mé dítě zúčastní. Beru na vědomí, že veškeré informace získané v rámci tohoto výzkumu budou anonymní a nebudou použity jinak, než pro diplomovou práci a pro výuku a výzkum na PedF UK.

Byla jsem poučena, že mohu svůj souhlas odmítnout nebo i později odvolat.

Jméno dítěte: _____ Podpis rodičů _____

Datum:

Příloha č. 2 Otázky pro rodiče

1. Co byl důvod změny školy?
2. Pokoušel(a) jste se problémy v předchozí škole řešit s třídním, s vedením školy?
3. Jaká byla reakce?
4. Proč jste si vybral(a) právě tuto školu? (*pověst školy, známý pedagog, zaměření školy, vzdálenost od bydliště, jiné*)
5. Jak probíhala adaptace v nové škole?
6. Potřebovali jste podporu v některé oblasti, poskytl Vám ji někdo ve škole?
7. Jak se podařilo Vašemu dítěti zapadnout do třídy?
8. Jste u Vás ve škole spokojen(a) s celkovou úrovní výuky? (*její přínosnost, záživnost, zajímavost, počet hodin atd.*)
9. Jaký máte názor na vedení školy?
10. Jste spokojen(a) s pedagogickými kvalitami vyučujících? (*jak dovedou látku vysvětlit, zaujmout výkladem, komunikovat s žáky, používání moderních metod, s třídní učitelkou, věkovou strukturou atd.*)
11. Jste spokojen(a) s nabídkou volitelných předmětů?
12. Co si myslíte o pomůckách, které se používají při výuce? (*kvalita a množství učebních materiálů, elektroniky, programů atd.*)
13. Jak vnímáte nároky, které škola klade na Vaše dítě?
14. Líbí se Vám kvalita vztahů mezi žáky? (*jak se k sobě chovají, jak spolu vycházejí*)
15. Jste spokojen(a) s výukou cizích jazyků? (*kvalita, přínosnost, modernost, dostatečný počet hodin atd.*)
16. Líbí se Vám prostory školy? (*zařízené a vyzdobené chodby, učebny, systém šatních skříněk, úroveň záchodů a umýváren, jak je uklizeno atd.*)

Na závěr, prosím, ohodnoťte celkový dojem z této školy známkou od jedničky do pětky.

Příloha č. 3 Otázky pro žáky

1. Jak dlouho ti to trvalo do školy dřív?
2. Jak dlouho teď? Je to velký rozdíl?
3. Chodíš pěšky, vozí tě rodiče nebo jezdíš dopravou?
4. Lišily se požadavky učitelů ve staré a nové škole?
5. Bylo těžké si na to zvyknout?
6. Měl jsi v předchozí škole kamaráda/kamarády?
7. Stýkáš se s nimi dál, píšete si na mobilu, nebo už ne?
8. Vzpomínáš si na první den v nové škole?
9. Jak se k tobě chovali noví spolužáci?
10. Řekni mi něco o tom, jak sis v nové škole našel kamaráda/kamarády?
11. Kdo byl první, s kým jsi seděl v lavici?
12. Sedíš s ním do teď, nebo už se kamarádíš s někým jiným?
13. Jsou ve vaší třídě nějaké party?
14. Patříš do nějaké party?
15. Kdo si myslíš, že je ve třídě nejoblíbenější? Kamarádí se s tebou?
16. Kdyby se tě nějaký kamarád ptal, jestli má přestoupit na tuhle školu, nebo zůstat tam, kde je, co bys mu poradil?
17. Kdyby nějaký kamarád měl přestoupit do třídy mezi spolužáky, které nezná, co bys mu poradil?
18. Byl jsi v některém předmětu pozadu/napřed?
19. Bylo něco, co ostatní žáci v nové škole uměli, a ty ne?
20. Co konkrétně?
21. Mohl bys mi říct, v čem se přístup učitelů v naší škole liší od předchozí školy, kam jsi chodil?
22. Co bylo v předchozí škole lepší/lehčí?
23. Co těžší?
24. Kdyby ses mohl teď znovu rozhodnout, šel bys do naší školy, nebo bys zůstal tam, co dřív? Proč?

Věk:

Zájmy:

Povolání rodičů:

Na závěr, prosím, ohodnoť celkový dojem z této školy známkou od jedničky do pětky.

Příloha č. 4 Otázky pro vyučující příchozích žáků

1. Můžete, prosím, stručně popsat žáka(yni)?
2. Předcházel odchodu žáka ze školy nějaký konflikt?
3. Pokoušela se rodina nějak se školou jednat? (*dosáhnout změny v přístupu k dítěti apod.*)
4. Jak se projevovalo chování žáka v hodině? (*mluvil, aniž by byl tázán, vykřikoval, zdržoval ostatní*)
5. Uměl žák(yně) spolupracovat v kolektivu, vycházet a jednat s ostatními spolužáky?
6. Byl(a) žák(yně) všeobecně hrubý(á), pral(a) se, dělal(a) hlouposti?
7. Byl žák(yně) verbálně hrubý(á) na učitele? (*používal nadávky nebo výhrůžky*)
8. Porušoval žák(yně) opakovaně školní řád? Jak?
9. Jaké byly pozitivní vlastnosti žáka(yně)?
10. Jaká byla pozice žáka v kolektivu? (*pasivní, aktivní, rebel, inovátor, populární, oblíbený, trpěný*)
11. Jaké jsou podle Vás vztahy mezi žáky v této třídě?
12. Změnila se kvalita vztahů mezi žáky po odchodu žáka(yně)? (*jak se k sobě chovají, jak spolu vycházejí*)
13. Je ve třídě mezi žáky vzájemný respekt?

Příloha č. 5 Otázky pro vyučující odchozích žáků

1. Můžete, prosím, stručně popsat žáka(yni)?
2. Jak probíhala adaptace v nové škole?
3. Našel(a) si ve třídě kamarády?
4. Jak rychle si zvykl na nový kolektiv?
5. Potřeboval(a) žák(yně) podporu v některé oblasti?
6. Jak se projevuje chování žáka v hodině?
7. Umí žák(yně) spolupracovat v kolektivu, vycházet a jednat s ostatními spolužáky?
8. Umí se žák(yně) učit?
9. Jaký je učební styl žáka(yně)? (*chce rozumět podstatě a souvislostem, chce se učit krok za krokem, chce věci rovnou zkoušet, chce s ostatními něco tvořit*)
10. Má žák(yně) zdravé sebevědomí včetně schopnosti sebekritiky?
11. Jaká je pozice žáka v kolektivu? (*pasivní, aktivní, rebel, inovátor, populární, oblíbený, trpěný atd.*)
12. Jaké jsou podle Vás vztahy mezi žáky v této třídě?
13. Změnila se kvalita vztahů mezi žáky po příchodu žáka(yně)? (*jak se k sobě chovají, jak spolu vycházejí*)
14. Je ve třídě mezi žáky vzájemný respekt?

Příloha č. 6 Přepis rozhovoru (ukázka) – Artur

1. Jak dlouho Ti to trvalo do školy dřív?

Asi 10 minut.

2. Jak dlouho teď? Je to velký rozdíl?

Asi 3 minuty. Teď je to lepší. Můžu chodit s kamarádama. Předtím ne, bydleli jinde.

3. Chodíš pěšky, vozí tě rodiče nebo jezdíš dopravou?

Chodím pěšky.

4. Lišily se požadavky učitelů ve staré a nové škole?

Tahle škola je lepší. Máme tady víc tělocvičen. Vlastně tady jsou dvě tělocvičny a lepší školňák (školní hřiště) než tam. Tam bylo hřiště, na kterým se nedalo vůbec nic dělat (malinkatý). Chodíme sem i mimo školu. S kamarádama ze třídy.

5. Zvykal sis tady lehce?

Ano. Jsou tady všichni dobrý.

6. Ve staré škole byl někdo, kdo ti nebyl sympatický?

Jo byl. Jeden kluk, kterej vlastně dělal furt jenom různý problémy. Třeba šel k uklízečce do kabinetu a tam jí vylil třeba všechny ty saponáty, co tam měla na uklízení.

7. Měl 2 z chování nebo nějakou výchovnou komisi?

To nevím.

8. Řešilo se to s ním?

Řešilo se to.

9. Jiní spolužáci byli v pohodě?

Pak tam byl ještě jeden, tomu jste něco řekla, co je proti němu a on se naštvál a prostě s Váma mohl hodit o zem nebo paní učitelka mu něco řekla a on se naštvál, vyšel ven a tam jsme měli popelnici a on jí rozbil. On s ní hodil o zem a urval jí víko. Myslím, že měl 2 z chování.

10. Takže tady v té třídě se Ti líbí víc?

Jo

11. Tam v té třídě se ti líbilo?

Jo, taky to tam bylo dobrý. Taky jsem tam měl kamarády.

12. Stýkáš se s nimi dál, píšete si na mobilu, nebo už ne?

S některýma někdy. Ven s nima nechodím.

13. Proč jsi přišel sem na tuhle školu?

No kvůli tomu klukovi. Že se s nim furt řešili problémy a vlastně jsme se třeba vůbec nic nenaučili, že jsme třeba celou hodinu řešili problémy. Celou hodinu se řešilo to, co se stalo.

14. V kterých předmětech to tam bylo nejčastěji?

Když jsme měli toho našeho učitele, jako když jsme měli našeho třídního. Tak se to řešilo.

15. Ty problémy byly pořád? Nebo u toho třídního učitele?

Ty problémy byly u třídního učitele a někdy prostě, že se naštvál, že třeba chtěl píchnout kluka špejlí, tak prostě se to řešilo půl hodiny, než prostě se to vyřešilo.

16. Na co jste měli třídního učitele?

Na zeměpis a na tělocvik.

17. Kolik si měl kamarádů ve staré škole a kolik máš tady?

Tady jich mám víc, tam jsem měl asi tak pět kamarádů, kterejm se mohl věřit a tady jich je víc.

18. Vzpomínáš si na první den v nové škole?

Měl jsem strach jít do té třídy. Čekal jsem, než začne hodina. Řekl jsem mámě, že prostě počkám do té doby, než začne hodina. O hodině už to bylo dobrý. Mamka mě odvedla k paní učitelce a pak jsme šli spolu do třídy.

19. A jak rychle sis zvyknul?

Rychle. Za dva dny jsem už byl v pohodě. Už jsem měl kamarády.

20. Kdo byl první, s kým jsi seděl v lavici?

Když jsem sem přišel, tak jsem seděl sám, ale pak jsem seděl s Pepou.

21. Sedíš pořád stejně nebo se přemísťuješ v těch lavicích?

Jak na jakej předmět. Když paní učitelka hodně píše, tak sedím radši vepředu, protože tam líp vidím. Na chemii je to jedno, paní učitelka chodí po třídě. Většinou sedím s Pepou. Nedělá mi problém sedět s kýmkoliv, vyjdu s každým.

22. Nosíš brýle?

Ano. Mám je na čtení nebo tak. Jako, že je nenosím furt. Mám je na dálku.

23. Je ve třídě někdo, s kým bys měl problém?

Není.

24. Jak jsi hledal kamarády tady ve škole?

Když jsem tam přišel, tak kluci hráli nějaký hry, tak jak jsem tam přišel, tak jsem za nima přišel, řekl jsem jim ahoj a tak jsme se prostě tak nějak seznámili a pak z toho vyplynulo, že jsme kamarádi.

25. Jsou ve vaší třídě nějaké party?

No tak asi klučičí a holčičí.

26. Patříš do nějaké party?

Tý klučičí.

27. Kdo si myslíš, že je ve třídě nejoblíbenější? Kamarádí se s tebou?

Asi Dominik. Dokáže si najít kamarády, všechno řeší úplně v pohodě. Není konfliktní. Kamarádím s ním. Dřív jsme spolu hráli fotbal, teď hraje za jiný klub.

28. Ty jsi konfliktní?

Někdy. Když mě někdo prostě naštvě, tak jo. Okřiknu ho, někdy jsem na něj ošklivej. Jsem i sprostěj. Používám i nadávky. Abych ze sebe dostal ten vztek.

29. Kdyby se tě nějaký kamarád ptal, jestli má přestoupit na tuhle školu, nebo zůstat tam, kde je, co bys mu poradil?

Že je dobrá, že tady je hodně učitelů, který vyjdou vstříc. Nemusím se bát, když něco nevím, se zeptat. Na starý škole mě někdy okřikovali. Tam byly pančelky, který byly nepřítelny, když jsme se zeptali, že jsme to nepochopili. V přírodopisu a v hudebce. Na angličtinu jsme měli hodnou paní učitelku. Na matiku jsme měli pana ředitele.

30. Byl jsi v některém předmětu pozadu/napřed?

Někde jsem byl napřed než tady. Měli jsme jiný učebnice. Neměli jsme Frause. Pozadu jsem nikde nebyl. Na dějepis jsme měli jiný učebnice. V němčině jsme měli velkou knížku a pak jsme měli ještě takovou malinkou knížku. Na češtinu máme myslím Frause, jo je to Fraus. Na angličtinu jsme měli stejnou knihu, ale lepší vydání. My jsme měli to novější. (4 edice) V angličtině, když jsem sem přišel, tak jsem byl pozadu. Ještě mi pořád něco chybí z tý angličtiny. Nejdou mi ty časy. My jsme ty časy tam nijak neprobírali. Četli jsme si různě v učebnici nebo jsme si něco poslouchali z CD a pak jsme prostě dělali v pracáku. Učili jsme se slovíčka, z kterých jsme psali test. Jenom na slovíčka. Když jsme dokončili tu lekci, takže jsme psali ten velkéj unit. Tady si přečteme, jako i zábavně, že třeba jsou tam nějaký hry na tom cédečku a prostě učíme

se, pančelka nám všechno vysvětlí a děláme v pracácích a pak napíšeme ten test. Gramatiku ze zadu z učebnice jak je tam ten přehled si vypisujem. Nejde mi past simple, potom ten continues past a present simple a present continues. Nevím, kdy to mám použít.

31. Co na staré škole bylo lehčí, než je tady?

Angličtina tam byla lehčí. Na staré škole jsme měli internetovou žákovskou knížku. Mamina viděla známky hned.

32. Co na staré škole bylo těžší, než tady?

Přírodopis a výtvarka tam byla těžká. Tady je výtvarka lehká a baví mě.

33. Které předměty Tě tady baví?

Tady mě bavěj skoro všechny předměty. Baví mě chemie, výtvarka mě baví. Pak ty různě jako tělocvik, zdravotka, kde si prostě povídáme. A pak mě baví čeština a s matikou, i když mi moc nejde, ale tak baví mě to. Zdravotní výchova je pro mě nověj předmět, tam jsme jí neměli.

34. Je něco, co se Ti tady ve škole nelíbí? S čím jsi nespokojený?

Ne. Přijde mi, že je to dobrý.

35. Chutnají Ti obědy?

Jo. Tady jo. Tam to bylo hnusný.