

# Přechod z 1. na 2. stupeň základní školy z pohledu žáka

Veronika Šupáková

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Veronika Šupáková  
Osobní číslo: H19875  
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Přejechod z 1. na 2. stupeň základní školy z pohledu žáka

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se českého školského systému se zaměřením na základní vzdělávání a na charakteristiku žáka středního a staršího školního věku.

Vymezení metodologie a teoretických východisek k přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy.

Příprava metodologie výzkumu, popis výzkumného problému, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu formou polostrukturovaného interview a obsahové analýzy žákovských zápisů.

Zpracování, vyhodnocení a následná interpretace získaných dat.

Shrnutí výzkumných výsledků, formulace závěrů výzkumu a doporučení do praxe základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2016). *Infants, children, and adolescents* (8th Ed.). Pearson.
- Průcha, J. (2015). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* (3. vyd.). Portál.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3. vyd.). Karolinum.
- Walterová, E. a kol. (2011). *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Karolinum.
- Watson, D., Emery, C., Bayliss, P., McInnes, K., & Boushel, M. (2012). *Children's social and emotional wellbeing in schools: a critical perspective*. Policy Press.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**  
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně .....

.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, uděje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělení svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějšího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdětku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přiměřeně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce zkoumá pohled žáka při přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy. Její teoretická část seznamuje čtenáře s českým školským systémem se zaměřením na základní vzdělávání a charakteristikou žáka při přechodu mezi středním a starším školním věkem pomocí dosavadní publikované odborné literatury. Empirická část diplomové práce je zaměřena na percepci žáků před a po přechodu mezi stupni základní školy ve spojitosti s takzvaným well-beingem. Sběr dat byl realizován za pomoci kvalitativního výzkumu, konkrétně za využití metod polostrukturovaného interview a obsahové analýzy žákovských zápisů. Zapojeno bylo 6 participantů ze Zlínského kraje ve školním roce 2022/23 i 2023/24. Důvodem pro zvolení tohoto tématu byl fakt, že poslední publikovaná literatura, která se výše zmíněné problematice věnovala, je z roku 2011 a od té doby nebyla zkoumaná. Znovuotevření tohoto tématu přineslo zjištění, že vnímání žáků přecházejících mezi stupni základní školy souvisí s působením vnějších a vnitřních faktorů.

**Klíčová slova:** přechod z 1. na 2. stupeň základní školy, české základní vzdělávání, percepcie žáka, well-being ve školním prostředí, polostrukturované interview

## **ABSTRACT**

The diploma thesis examines the pupils' perspective on the transition from the primary to lower-secondary stage of education. The theoretical part of the thesis introduces the reader to the Czech school system with a focus on primary education and the characteristics of the pupil during the transition between middle and upper school age using the existing published literature. The empirical part of the thesis focuses on the pupils' perception before and after the transition between primary and lower-secondary school in connection with the so-called well-being. Data collection was carried out using qualitative research, specifically using semi-structured interview methods and content analysis of pupils' notes. The study involved six participants from the Zlin region across the school years 2022/23 and 2023/24. The reason for choosing this topic was that the last published literature dealing with the issue above dates back to 2011 and has not been examined since then. The reopening of this topic brought about the finding that the perception of pupils transitioning between school levels is related to the action to external and internal factors.

**Keywords:** transition from primary to lower-secondary school, Czech primary education, pupil' perception, well-being in school environment, semi-structured interview

Touto cestou chci především poděkovat vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Marcelu Janíkové Ph.D. za její otevřenost, důvěru a trpělivost v průběhu ročního vedení. Děkuji nejen za odborné a cenné rady, ale především za lidský přístup, který mě pozitivně motivoval do další práce.

Ráda bych také poděkovala za spolupráci a vstřícnost vedením škol, třídním učitelům a zákonným zástupcům. Samozřejmě nemohu opomenout poděkovat samotným žákům. Právě díky nim a jejich otevřenosti existuje tato diplomová práce.

Největší díky patří mé podporující rodině, příteli a kamarádům, kteří vedle mě stojí za každé situace, nejen po dobu vysokoškolského studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM ŠKOLSKÉM SYSTÉMU</b> .....	<b>12</b>
1.1 DRUHY INSTITUCÍ POSKYTUJÍCÍ ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	14
1.2 SPECIFIKA 1. A 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
1.3 TYPY PŘECHODŮ MEZI 1. A 2. STUPNĚM ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	17
<b>2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA PŘECHÁZEJÍCÍHO Z 1. NA 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY</b> .....	<b>19</b>
2.1 FYZICKÉ PROMĚNY U ŽÁKA STŘEDNÍHO A STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	20
2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ ŽÁKA STŘEDNÍHO A STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	22
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ ŽÁKA STŘEDNÍHO A STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	25
2.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ ŽÁKA STŘEDNÍHO A STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....	26
2.4.1 Rodina a její vliv na sociální rozvoj žáka středního a staršího školního věku .....	27
2.4.2 Dítě středního a staršího školního věku v prostředí školy .....	28
2.4.3 Žák středního a staršího školního věku součástí vrstevnické skupiny .....	30
2.5 VLIV WELL-BEINGU NA ŽÁKA PŘECHÁZEJÍCÍHO Z 1. NA 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	31
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>36</b>
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	36
3.2 POPIS VÝZKUMNÉ METODY.....	37
3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	38
3.4 SBĚR A ANALÝZA DAT .....	41
<b>4 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>43</b>
4.1 PRVNÍ SVĚT ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	43
4.2 ZÁKULISÍ PŘECHODU .....	44
4.3 STUPEŇ MALÝCH DOSPĚLÝCH .....	49
4.4 ŠKOLO, TEĎ DÁVEJ POZOR!.....	52
<b>5 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU</b> .....	<b>55</b>
<b>6 DOPORUČENÍ DO PRAXE</b> .....	<b>61</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>68</b>



<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>69</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>70</b>

## ÚVOD

Jako studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy jsem během posledních semestrů a průběžných praxí, které jsem realizovala ve školním prostředí základních škol, přemýšlela nad tím, jaké téma je ne úplně tradiční pro pedagogické pole ze strany studentských závěrečných prací. Během svých praxí ve 4. ročníku jsem narazila na téměř neviditelný proces. Někteří žáci se začali připravovat na blížící se přijímací řízení se zájmem dokončit povinné základní vzdělávání na víceletém gymnáziu, jiní se rozhodli strávit zbylá léta povinné školní docházky na ZŠ. Nikdy jsem nezaznamenala, že by se třídní učitel nějak více zmiňoval o studijních změnách, se kterými se žáci mohou setkat. Proto jsem zapátrala po studiích a publikacích, které by se tématem přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy zabývaly. Bezúspěšně. Našla jsem pouze jednu tematickou knihu, více než deset let starou. Z toho důvodu jsem se rozhodla vypracovat tuto problematiku v rámci mé diplomové práce s myšlenkou, že by bylo dobré znovuotevřít pomyslné tabu na českých základních školách.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem si stanovila tři cíle, ze kterých vyvstaly dvě teoretické kapitoly. Prvním cílem je představit základní vzdělávání v českém školském systému se zaměřením na instituce, které jej zajišťují. Dále uvést jeho specifickou, rozdělení na dva stupně (1. a 2. stupeň základní školy). Zvýrazněny jsou typy přechodů objevující se v rámci studijních změn u žáků 5. ročníku. Druhým cílem je blíže představit žáka přecházejícího z 1. na 2. stupeň ZŠ, kterého odborná literatura označuje termínem žák středního a staršího školního věku. Třetím cílem je představit pojem „well-being“ obecně a následně, konkrétně v prostředí školy a v kontextu diplomové práce.

Praktická část je členěna do pěti samostatných kapitol, které prezentují výzkumné šetření. Hlavním výzkumným cílem je zjistit, jak žák vnímá přechod z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání. Dále jsou stanoveny čtyři dílčí výzkumné cíle. První kapitolou praktické části je metodologie výzkumu, která představuje výše zmíněné výzkumné cíle a otázky, výzkumný soubor, vstup do terénu a z něj následnou analýzu získaných dat. Navazující kapitola interpretuje získaná data, díky nimž vznikly čtyři kategorie. Interpretaci dat shrnuje pátá kapitola v podobě zodpovězení na předem kladenou hlavní výzkumnou otázku i další dílčí výzkumné otázky. Díky odpovědím mohla být započata diskuse se spatřujícími limity výzkumu. Poslední kapitola přináší můj osobní cíl a to, že tato práce vzniká za účelem vytvořit pomyslnou startovní čáru pro zmiňovanou problematiku do praxe.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉM ŠKOLSKÉM SYSTÉMU

První teoretická část ve svém úvodu definuje obecný pojem školského systému, poté se konkrétně zaměřuje na český školský systém a pro zajímavost jej srovnává s jinými zeměmi. Na toto vymezení navazuje prezentace institucí zaštiťujících základní vzdělávání, které je v České republice rozděleno na dva stupně. Ty jsou blíže představeny v podkapitole 1.2. První teoretická kapitola této práce je završena typy přechodů, které jsou typické pro přechod z 1. na 2. stupeň českých základních škol.

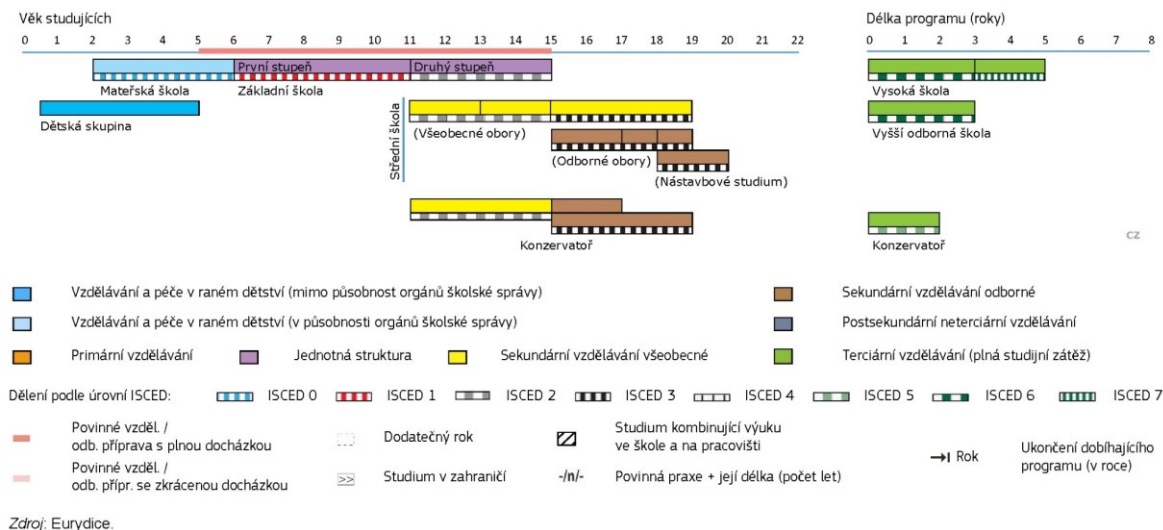
V pedagogické literatuře je školský systém definován, jako „souhrn všech stupňů, druhů a typů školských institucí, které fungují v dané době na určitém jasně vymezeném správním území (státu, kantonu, kraje, města atd.). Školy propojeny vzájemnou návazností, prostupností, diferencovaností“ (Kolář et al., 2012, s. 146). Pedagogický slovník představuje pojem „školský systém → školství, vzdělávací systém“ (Průcha et al., 2013, s. 307). V monografii Janíkové et al. (2009) je vymezen pojem obdobně s bližším náhledem do problematiky. Tedy za vzdělávací systém lze pokládat soubor všech škol, školských zařízení a jiných vzdělávacích institucí. Je to útvar, při kterém dochází ke vzdělávacímu procesu a ten se skládá ze vstupu (zdroje) a výstupu (vzdělávání). Vzdělávací systém prezentuje:

- **školské systémy**, tj. mateřské školy, základní školy, střední školy (mezi které patří i jazykové školy s právem jazykové zkoušky a konzervatoře), vyšší odborné školy, vysoké školy a v neposlední řadě i různá školská zařízení, mezi která patří základní umělecké školy či domy dětí a mládeže (Bendl et al., 2015);
- **mimoškolní vzdělávací instituce**, např. kurzy;
- **kulturní a osvětové instituce**, např. knihovny;
- může se sem řadit i **působení masových médií** (Janíková et al., 2009).

Tato diplomová práce je orientována pouze na vzdělávací systém České republiky, který je tvořen všemi výše zmíněnými institucemi. Velmi podrobně český školský systém popisuje a dále srovnává s jinými zeměmi mezinárodní norma ISCED, v překladu tzv. Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (Bendl et al., 2015). Jejím cílem je shromážďovat, vytvářet a zpřístupnit data, která se týkají vzdělávání napříč jednotlivými zeměmi (členskými státy UNESCO), ale i v mezinárodním měřítku. Norma byla vypracována v 70. letech minulého století experty UNESCO, kdy v roce 2011 byla obnovena a nyní obsahuje celkem 9 stupňů

(od ISED 0 do ISED 8) (Bendl et al., 2015; Janíková et al., 2009; Průcha, 2017). Podobu nynějšího českého vzdělávacího systému je představena níže (Obrázek 1).

### Česká republika – 2023/2024



Obrázek 1 Stupně vzdělávacího systému (Erydice, 2024)

Obrázek 1 je vodítkem k vymezení primárního a nižšího sekundárního vzdělávání v České republice. Úroveň ISCED 1 prezentuje primární vzdělávání, které časově ohraničuje ročníky trvající 5–7 let. V kontextu s českým vzdělávacím systémem trvá 5 let a to v 1. – 5. ročníku. Toto období je pojmenováno jako 1. stupeň základního vzdělávání, kdy nástup dítěte je možný po dovršení 6 let života, za podmínky povinného posledního roku předškolního vzdělávání. Nižší sekundární vzdělávání představuje úroveň ISCED 2. Je vymezena délkou 2–4 roky. V České republice trvá 4 roky a to v 6. – 9. ročníku. Období je označováno jako 2. stupeň základního vzdělávání (Janíková et al., 2009; Průcha, 2015). Celkem v České republice trvá povinná školní docházka 9 let. Ovšem není tomu tak i v jiných zemích. Na základě nástroje ISCED je možné srovnat vzdělávací systém České republiky s jinými zeměmi, např. s Anglií či Německem. V Anglii, Walesu a Skotsku primární vzdělávání zahajují děti již v čerstvě dovršených 5 letech, ale je možno začít i dříve. Nástup se odvíjí od vyspělosti dítěte. Naopak ve Finsku děti zahajují primární vzdělávání až s dovršením 7 let věku dítěte. Pojem primární vzdělávání je taktéž odlišností v jiných zemích, kdy například v USA je ustáleno pod samostatnou institucí zvanou „elementary school“ v 1. – 6. ročníku (Průcha, 2015). Za pomoci nástroje ISCED lze srovnávat školství České republiky i s jejími sousedními zeměmi. Například na Slovensku trvá povinná školní docházka 10 let, avšak máme např. společný nástup do základní školy v 6 letech. V Rakousku trvá povinná školní docházka časově obdobně jako v naší zemi (Bendl et al., 2015). Lze usoudit, že

vzdělávací systém je individuální vizitkou každého státu. V mezinárodním měřítku je možné spatřit obdobné i odlišné prvky. Předkládaná diplomová práce se bude v dalším textu zabývat pouze českým školským systémem s důrazem na základní školy a víceletá gymnázia.

## 1.1 Druhy institucí poskytující základní vzdělávání

Pojem základní vzdělávání není výhradou pouze základních škol, ale patří zde i víceletá gymnázia. Dnešní podoba základních škol a dalších vzdělávacích institucí prošla historickými změnami, které pramenily ze situace na českém území. Než bude představena aktuální podoba, zmíním stručně vývoj českého vzdělávacího systému, z něhož bude zřejmé, že nynější systém zaznamenal dílčí změny, než například před 40 či více lety. Důležitou změnu v rámci vzdělávacího systému stanovil již J. A. Komenský, kdy jeho návrh na školskou soustavu tvořily čtyři období. S ohledem na problematiku diplomové práce by pro ni bylo charakteristické druhé a třetí období – „škola národní – mateřského jazyka“ a „latinská škola“. První období bylo určeno dětem v 6–12 letech, a druhé období bylo typické pro 12–18 let (Horák & Kratochvíl, 2005). Podoba dnešního vzdělávacího systému se vyvíjí od 90. let minulého století, tedy od listopadové revoluce, s níž došlo ke změnám ve sféře řízení, financování škol, kurikula či obměně novelizací zákonů o českém školství. (Bendl et al., 2015; Janíková et al., 2009). Změny zasáhly různé sféry školského systému do roku 2004 a z hlediska charakteru diplomové práce jsou zmíněny tyto:

- do školního roku 1990/91 trvala povinná školní docházka 8–10 let a následně nabyla podobu devítileté povinné školní docházky s členěním na pětiletý 1. stupeň a čtyřletý 2. stupeň (Brožová, 2008; Eurybase, 2008). Zajímavost, kterou uvedla Brožová (2008) je, že od roku 2005 získávají žáci osvědčení o úspěšném absolvování základního stupně vzdělávání;
- zrušily se jednotné školy (například byla doplněna povinná školní docházka o možnost víceletých gymnázií) (Eurybase, 2008).

Aktuální podoba českého školství stanovila pro primární a nižší sekundární vzdělávání zaštiťující instituce, jimiž jsou základní školy a víceletá gymnázia viz *Obrázek 1*.

**Základní škola** – je instituce, která pokrývá základní, všeobecné a povinné vzdělávání v délce 9 let. Rozdělena je na první (pětiletý) a druhý (čtyřletý) stupeň (ISCED 1 a 2 – primární a nižší sekundární vzdělávání) (Bendl et al., 2015; Janíková et al., 2009).

Základní školy dle Trnkové et al. (2010) lze dělit na:

- **plně organizované** – školy, které se skládají ze všech devíti povinných ročníků;
- v některých místech České republiky není možné zřízovat základní školu, která se skládá z prvního i druhého stupně. Jedná se o **neúplně organizované** – školy, které mají pouze jeden stupeň a méně než pět tříd v něm.

**Málotřídní škola** – je řazena mezi neúplně organizované základní školy. V těchto školách se mohou objevovat třídy, které jsou složeny z více než jednoho ročníku (Trnková et al., 2010). Kolář et al. (2012) popisuje málotřídní školu obdobně s charakteristikou samostatně existující primární základní školy, která převážně sídlí na vesnici. Málotřídní školy s úrovní nižšího sekundárního vzdělávání se u nás nevyskytují, ale běžné jsou například ve Slovinsku (Trnková et al., 2010).

- Puškinová et al. (2021) se zabývali otázkou: **Kam tedy směřují žáci, kteří do 5. ročníku navštěvují školu pouze s 1. stupněm?** Každý žák má svou spádovou školu, a to po celou dobu povinné školní docházky. Obec, ve které má žák trvalé místo pobytu, zajišťuje další školu pro dokončení základního vzdělávání, většinou prostřednictvím dohody o vytvoření společného školského obvodu. Žádost o přestup podávají zákonní zástupci a spádová škola je povinna žáka přijmout.

Základní školy na území České republiky mohou být od 1. 1. 2000 dle reformy veřejné správy ČR (obměna oblasti zřízení) zřizovány obcí, krajským úřadem i některými z ministerstev. Tyto školy jsou veřejně spravovány (státní školy). Dále mohou být školy zřizovány církví, soukromou osobou nebo nadací. Jedná se o takzvané školy nestátní (Bendl et al., 2015; Tvrzová, 2011).

**Gymnázium** – je výběrová škola, která odpovídá úrovni vzdělávání ISCED 3, ale může plnit i úroveň ISCED 2, kdy poskytuje také nižší sekundární vzdělávání pro dokončení povinného základního vzdělávání (Průcha et al., 2013). Žáci však musí úspěšně projít přijímacími zkouškami (Janíková et al., 2009). Splňuje obvykle funkci pro přípravu žáků na vysokoškolské studium. Vzdělávací obsah je zčásti v nižších ročnících ve vzájemném souladu s ročníky základní školy a postupně se stupňuje z hlediska specializace a volitelných složek (Eurydice, 2024; Průcha et al., 2013). Z historického hlediska se v letech 1990 obnovila osmiletá a čtyřletá gymnázia rozdělena na nižší (prima až kvarta) a vyšší stupeň (kvinta až oktáva) (Kolář et al., 2012).

Podstatou této podkapitoly bylo představit instituce zajišťující povinné základní vzdělávání v České republice. První stupeň základního vzdělávání probíhá v plně i neúplně organizovaných základních školách a druhý stupeň základního vzdělávání v plně organizovaných základních školách a na víceletých gymnáziích.

## 1.2 Specifika 1. a 2. stupně základního vzdělávání

Podkapitola s názvem „Specifika 1. a 2. stupně základního vzdělávání“ v prvopočátečním znění byla rozdělena na dvě etapy. Záměrem diplomové práce není poukázat jednotlivě na tyto stupně, ale zvýraznit jejich vzájemnou propojenost i přesto, že je odděluje přechod.

Dítě i žák v jednom se stává členem 1. stupně po zakončení předškolního vzdělávání. RVP ZV (2023) představuje 1. stupeň jako prvopočáteční oporu při přechodu z mateřské školy do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Mezi charakteristické znaky patří princip poznávání, respektování a rozvíjení u každého žáka jeho individuálních potřeb a zájmů. Ve školním prostředí jsou uplatněny různé metody, které aktivizují žáka k dalšímu učení a poznávání. Žák objevuje a tvoří dle svých možností a schopností a hledá vhodné cesty k řešení problémů. Již několikrát byla zmíněna mezinárodní klasifikaci ISCED. První stupeň spadá pod úroveň ISCED 1, která žákům poskytuje dosáhnout určité gramotnosti ve čtení, psaní a matematice a následnému základnímu porozumění v dalších předmětech. Tuto úroveň lze pojmut jako pevný základ pro učení a pochopení klíčových oblastí, znalostí, osobního a sociálního rozvoje v rámci přípravy na nižší sekundární vzdělávání (OECD, 2015). Všechny předměty, které se vyučují na 1. stupni základního vzdělávání, jsou vyučovány zpravidla učitelem všeobecného vzdělávání (Brožová, 2008).

Jakmile žák úspěšně dokončí 5. ročník na prvním stupni základní školy, automaticky (bez přijímacích zkoušek) dochází k přechodu do 6. ročníku na druhý stupeň (Eurybase, 2008). Dle Brožové (2008) je tento stupeň vzdělávání charakteristický svou čtyřletou skladbou 6. – 9. ročníku a spadá pod úroveň ISCED 2 (nazývaný jako nižší sekundární vzdělávání). Žáci jsou vzdělávání specializovanými učiteli na dva předměty či ojedinele na jeden. Blíže vymezuje druhý stupeň RVP ZV (2023) jako stupeň vzdělávání, který navazuje a více rozvíjí náplň 1. stupně. Žáci si během něj osvojují vědomosti, dovednosti a návyky tak, aby se dokázali samostatně učit a vytvořili si hodnoty a postoje, které se projeví při rozhodování, respektování a pojetí sebe sama. U žáků se nadále rozvíjí jejich zájem z hlediska vyšších učebních možností s provázaností na život ve škole a mimo ni. Metody práce, které se využívají, mohou být náročnější a dosahovat tak dlouhodobějších a komplexnějších úkolů



či projektů. Žáci přebírají během práce větší odpovědnost za svůj výkon, který se odvíjí ve vzdělávání i organizaci života školy.

Oba stupně základního vzdělávání vyžadují podnětné a tvůrčí školní prostředí. Toto prostředí by mělo být založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb včetně zájmů každého žáka. Aby všichni žáci dokázali dosáhnout svého osobního maxima ve výuce, apeluje se na přizpůsobení individuálních potřeb. Žáci mají být hodnoceni za splnitelné úkoly dle individuálních změn a z hodnocení by měli zažívat úspěch, nebát se chyb a pracovat s nimi. Postupně žáci objevují osobnostní kvality, které se projeví v dalších vzdělávacích stupních, zvolené profesi a v průběhu celoživotního vzdělávání s ohledem na aktivní zapojení se do společnosti (RVP ZV, 2023).

### 1.3 Typy přechodů mezi 1. a 2. stupněm základního vzdělávání

Závěr první teoretické kapitoly představuje typy přechodů, které se objevují během změn v souvislosti s přechodem z 1. na 2. stupeň na českých základních školách. Jelikož se této problematice aktuálně nezabývá pedagogické pole, obracím se na publikaci z roku 2011. Walterová et al. (2011) vymezila typologii pro objevující se přechod mezi dvěma stupni základního vzdělávání. Jsou jimi:

- **Přechod v rámci jedné organizace**
  - Dal by se představit jako nejtypičtější přechod pro většinu žáků 5. ročníku, který je charakteristický stálostí v rámci jedné organizace. Jedná se o skrytý přechod, protože na sebe nepoutá pozornost, jako ostatní níže zmiňované, které jsou například podmíněny přijímacím řízením.
- **Přechod na jiný typ organizace/instituce**
  - Pro tento typ je nejznámější přechod na osmileté gymnázium. Jedná se o přechod dobrovolný, který pramení z žakovského či rodičovského rozhodnutí.
- **Přechod z neúplné na plně organizovanou základní školu**
  - Tento typ přechodu je opakem výše zmiňovaného – z nutnosti. Tedy, neprobíhá na bázi vlastního rozhodnutí, ale dochází k němu v případě málotřídních, venkovských škol, které poskytují pouze 1. stupeň základního vzdělávání. (Walterová et al., 2011).

Všechny tři typy přechodů mají takzvaný povahový rys:

- **skrytý přechod** – se objevuje v souvislosti s přechodem v rámci jedné školy (organizace);
- **dobrovolný přechod** – může být ovlivněn změnou bydliště, nespokojeností se stávající školou či z důvodu záměrného výběru specializované školy. Převážně je to přechod na osmileté gymnázium;
- **přechod z nutnosti** – se objevuje v neúplných školách, které nenabízí 2. stupeň (Walterová et al., 2011).

Jaký typ přechodu proběhne, je velmi individuální složkou u každého žáka. Walterová et al. (2011) nenápadně naznačuje, že přechod je ovlivněn žákovským rozhodnutím či rozhodnutím rodiny. To, jak se rozhodují žáci nyní, nelze zjistit z dosavadně publikované literatury. I z toho důvodu jsem se rozhodla pro vstup do terénu. Ještě předtím by bylo vhodné zjistit za pomoci odborně publikované literatury, jací žáci během přechodu jsou, tedy seznámit se s jejich charakteristikou.

## 2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKA PŘECHÁZEJÍCÍHO Z 1. NA 2. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Žák přecházející z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání prochází dvěma zásadními změnami. Nejen z hlediska studijního, kdy zanechává pětiletou adaptaci na 1. stupni a vstupuje do nového prostředí 2. stupně, ale prožívá i evoluční změnu mezi dvěma vývojovými fázemi. Autoři, kteří se zabývají vývojovou psychologií dítěte, se rozcházejí ve vymezení vývojových období, především v daných oblastech (tj. název, věk). Druhá teoretická kapitola představuje žáka věkové kategorie 11–12 let. Z důvodu nejednotnosti terminologie budu nejčastěji použít pojem „školní věk“. Ten lze představit jako období oficiálního vstupu do společnosti (myšlena instituce školy), dále jako fázi píle, snaživosti či vytváření horizontálního společenství. Žák v tomto období prokazuje vlastní kvality v různých sociálních skupinách nejen ve vztahu k dospělým, ale i k vrstevníkům. Pro dítě je důležité uspět ve vrstevnické skupině a být akceptováno jeho členy (Erikson, 1963, podle Vágnerové & Lisá, 2021; Vágnerová & Lisá, 2021). Školní věk je rozčleněn dle Vágnerové a Lisé (2021) na tři dílčí fáze – raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk. Žák přecházející z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání je charakteristický pro střední a starší školní věk. Odborná literatura taktéž označuje toto období jako „období středního dětství“ (Thorová, 2015) či lze zakotvit dle věkové lokalizace „dospívání“ (Vágnerová & Lisá, 2021).

Dítě od 9 do 11–12 let, tedy do doby přechodu na 2. stupeň základní školy a zahájením dospívání, spadá do fáze středního školního věku (Vágnerová & Lisá, 2021). Je to velmi klidné až nenápadné či nezajímavé období, protože na rozdíl od předchozích let života se u dítěte neprojeví příliš velké změny (Berk & Meyers, 2016; Langmeier & Krejčířová, 2006; Thorová, 2015; Vágnerová & Lisá, 2021). „Jde o období relativního klidu a pohody, které mohou narušovat jen sociální tlaky vycházející ze školy, z rodiny či z vrstevnické skupiny“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 268). „Navzdory tomu je to velmi důležitá vývojová fáze, ve které musí dítě zvládnout řadu vývojových úkolů. Formuje se například sebepojetí, genderová identita (uvědomění si vlastního pohlaví) a postoj ke vzdělávání“ (Thorová, 2015, s. 402). Vývoj období středního školního věku hraje důležitou roli pro budoucí rozhodování dítěte. Dění kolem něj je závislé na autoritě (realismus „naivní“) a v průběhu vývoje se začíná měnit při kritickém myšlení a jeho přístup ke světu přejde v „kriticky realistický“. Především proto, že dítě chce být plně činné ve svém postoji ke světu a nebýt pouze pasivní obětí, a to po celou dobu školního věku (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dále se začíná

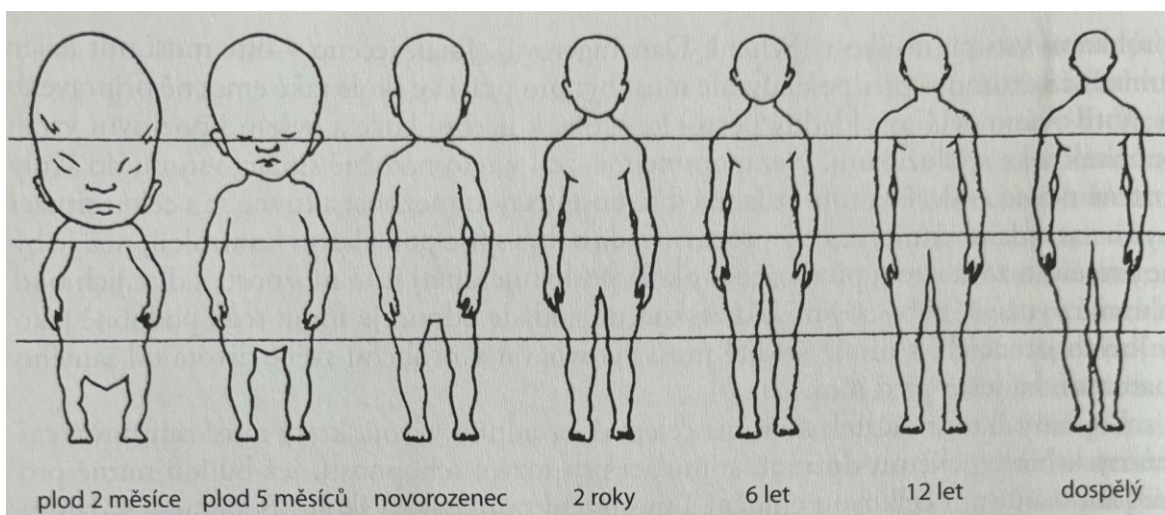
začleňovat do vrstevnických skupin, ve kterých se utváří dílčí role a lze usoudit, že jeho rozvoj je plynulý ve všech oblastech s předpokladem pro další rozvoj, zejména ten na úrovni psychické (Vágnerová & Lisá, 2021).

Při nástupu na 2. stupeň dítě dovršuje tzv. starší školní věk, který trvá do zakončení povinné školní docházky, což je většinou v 15 letech. Biologie toto období vymezuje pod názvem pubescence (Vágnerová & Lisá, 2021). Dle věkové lokalizace jde o její první fázi, „v níž dochází ke komplexním proměnám všech složek osobnosti dospívajícího. Nejvíce si v této fázi lze povšimnout tělesného dospívání (pohlavnímu dozrávání)“ (Vágnerová, 2000, s. 209). Podle Ecclese (1999, podle Janošové, 2017, s.100) jde o „nejbouřlivější období z hlediska vývojových změn v lidském životě s výjimkou raného dětství“. Projevuje se biologickými změnami z hlediska tělesného zrání a je završeno biologickou dospělostí. S biologickou změnou se vážou psychické změny, které na ně reagují. Dítě rozvíjí své dosavadní kognitivní schopnosti, které jsou v tomto období výrazně rozvíjeny se vznikem nového způsobu uvažování. Z hlediska emocí je první fáze typická pro emoční nestabilitu sníženou schopností umírněnosti (Janošová, 2017). Dítě školního věku prochází řadou změn fyzických, kognitivních, emocionálních i sociálních. Všechny zmíněné oblasti se navzájem prolínají a působí na sebe ve všech vývojových obdobích. Rozvoj zmíněných oblastí může působit nejen na osobnost dítěte školního věku, ale i na jeho školní výkon či integraci v třídní a vrstevnické skupině, přestože období středního školního věku je klidové.

## 2.1 Fyzické proměny u žáka středního a staršího školního věku

Střední školní věk je klidné a nikterak zvlášť zajímavé vývojové období. To platí i z hlediska fyzické proměny, která je nenápadná a v literatuře nikterak rozsáhleji popsána. Thorová (2015) zmiňuje, že se v tomto období u dívek ve věku 7–10 let a u chlapců 7–11 let zpomaluje růst průměrně na 5 cm za rok. Růst výrazně ovlivňuje dřívější nástup puberty. U dívek je tomu mezi 11. – 13. rokem, kdy začínají převyšovat vzrůstem chlapce. Ve středním školním věku se postavy u obou pohlaví nepatrně odlišují. Dívky začínají mít širší pánev a chlapci naopak ramena a hrudník. V tuto chvíli ještě nedochází k rozvoji sekundárních pohlavních znaků. Uziel a Hashkes (2007, podle Thorová, 2015) zmiňují takzvaný preadolescentní tělesný spurt. Jde o rychlejší růst kostí, při kterých se napínají svaly a šlachy. Tento jev se objevuje u dívek v letech 9–10 a u chlapců mezi 11. a 12. rokem. Provázejí ho růstové bolesti, které trápí třetinu dětí ve věku 8–12 let.

Pro důkladnější vymezení fyzické proměny u žáků staršího školního věku je zapotřebí opřít teorii o období dospívání. Podle Vágnerové a Lisé (2021) je to doba od 10 do 20 let. V přechodném období mezi dětstvím a dospělostí dochází k proměnám různých oblastí a zejména té biologické, která je ovlivněna psychickými a sociálními faktory. V době pubescence patří mezi nejnápadnější změny tělesné dospívání spojeno s pohlavním dozráváním. V tuto chvíli dochází k vývoji sekundárních pohlavních znaků. U dívek je tento vývoj nápadnější a objevuje se přibližně v 10 letech a u chlapců v 11–12 letech. Z hlediska růstu dochází k akceleraci (změna tělesné proporce a rozložení tukových vrstev). Tělesný růst je ovlivněn u dívek i chlapců hypofyzárním růstovým hormonem a jinými. „Toto období je důležité z hlediska měnícího se dítěte v člověka schopného reprodukce“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 382). Zahájení dospívání je dáno geneticky a předpokládá se, že se libovolně neposunuje, avšak může přijít dříve, než je na něj dítě připraveno. Všeobecně dívky dospívají dřív než chlapci a jejich tělesné změny jsou odlišné. U chlapců dochází ke změnám v růstu a rozvoji svaloviny. Tím, že se mění vnější stránka dítěte, mění se jeho sebepojetí a chování k tělu. Jelikož jsou oblasti vývoje úzce spojeny, dotknou se tyto změny i vrstevnické skupiny, a to konkrétně sociálního statusu pro chlapce. Tělesné dospívání je významným, viditelným a jedincem pocíťovaným důsledkem (růst postavy, sekundární pohlavní znaky, sexuální prožitky atd.) souvisejícím se sebepojetím, které v době přechodu může být sníženo a docházet k jeho ztrátě. Tělesný vzhled je součástí identity od počátku proměny a mnohem více ji vnímají dívky (Vágnerová & Lisá, 2021).



Obrázek 2 Změny tělesných proporcí od prenatalního a novorozeneckého období až do dospělosti (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 112)

*Obrázek 2* prezentuje fyzické proměny, mimo jiné i u žáka středního a staršího školního věku. Důraz je kladen na postavy ve věku mezi 6. a 12. rokem. Změny tělesných proporcí jsou nepatrné a za nejviditelnější bych zmínila širší ramena u postavy dvanáctiletého jedince v poměru s menší hlavou než u mladšího jedince. Postava u dvanáctiletého jedince je vyššího vzrůstu.

## 2.2 Kognitivní vývoj žáka středního a staršího školního věku

„Co vědí děti různého věku?“ (Croker, 2012, s. 5)

U žáků školního věku se utváří a mění poznávací funkce kognitivního vývoje a těmi jsou: „vnímání, představování, fantazie, schopnosti, myšlení, usuzování, inteligence, pozornost a paměť. Vývoj zmíněných poznávacích funkcí se projevuje a uskutečňuje v průběhu celého života“ (Kohoutek, 2008, s. 3). Vědeckovýzkumně se zabýval a nejvíce ovlivnil problematiku kognitivního vývoje švýcarský biolog a kognitivista Jean Piaget (1896–1980) (Bjorklund & Causey, 2018; Kohoutek, 2008). Thorová (2015) ve své publikaci představuje návrh pro kognitivní vývoj člověk dle Piageta. Je členěn do čtyř hlavních stádií, přičemž jsou některé z nich dále rozpracovány. Vágnerová a Lisá (2021) uvádí, že typické pro žáka 1. stupně základní školy je fáze konkrétních logických operací (dítě od nástupu na základní školu do 11–12 let). Tato fáze je velmi důležitá pro rozvoj kognitivních procesů. V myšlení se už dítě neopírá pouze o vlastní zkušenosti, ale začíná uvažovat logicky o konkrétních fyzických objektech. Avšak stále není zcela schopno myslet abstraktně a pracovat s hypotetickými koncepty. S náhledem na učivo ve škole se předpokládá, že je „žák schopen uvažovat konkrétně logicky s tím, že škola rozvíjí jeho další rozumové schopnosti“ (Miller, 2011, podle Vágnerová & Lisá, 2021). Croker (2012) upozorňuje, že Piaget rozdíl mezi mladším a starším dítětem vnímal z hlediska sofistikovanějšího percepčního soudu a logického vnímání.

Tabulka 1 Fáze konkrétních logických operací dle Piageta

<b>Typické charakteristiky myšlení žáka přecházejícího mezi stupni základní školy dle Piageta</b>	
(Crocker, 2012; Thorová, 2015; Vágnerová & Lisá, 2021)	
<b>Reverzibilita (vratnost)</b>	Lze představit také jako další významný aspekt reality. Dítě školního věku chápe reverzibilitu v rámci různých proměn, tedy myšlenkových operací. Člověk je schopen se vracet myšlenkami retrospektivně a uvažovat nad procesem od jeho začátku. Konkrétně dítě je schopno si uvědomit změny, které nastanou při jeho působení. Stejně tak v uvažování dokáže vrátit stav do původní podoby. Díky reverzibilitě lze lépe pochopit konzervaci některých vlastností předmětů.
<b>Princip konzervace (stálosti některých vlastností)</b>	Dítě princip chápe jako trvalost vlastností různých objektů či množin objektů (např. váha, množství), ač mění svůj vnější vzhled. Jde o proces, který probíhá u každého dítěte postupně. Během 7.–11. roku je dítě schopné konzervace a postupně se u něj rozvíjí. V každém období pochopí dítě jinou vlastnost předmětů. Například v 11–12 letech schopnost konzervace plochy. Charakteristickou schopností pro konkrétní logické uvažování je akceptovat proměnlivost, což je jedna z vlastností reality. Dítě v tuto chvíli lépe chápe stabilitu a kontinuitu tohoto světa a začíná rozumět pravidlům jeho proměnlivosti.
<b>Klasifikace</b>	Jedna z důležitých kognitivních dovedností, v níž člověk strukturuje informace. Tedy dovednost připravovat předměty do tříd a podtříd na základě znalosti vlastností objektů.
<b>Schopnost induktivní logiky (schopnost zobecňování)</b>	Schopnost, která se rozvíjí a zdokonaluje i v průběhu adolescence. Schopnost induktivní logiky je odvozování informací obecných ze specifických. Opačná schopnost deduktivní je pro žáka školního věku příliš náročná a zdokonaluje se až v adolescenci.

<p><b>Schopnost seriality</b> (řazení, chápání logické posloupnosti)</p>	<p>Dítě je schopné seřadit objekty podle nějaké obecné vlastnosti nebo vizuálně zaznamenané situace dle časového sledu.</p>
<p><b>Tranzitivní inference</b></p>	<p>Jde o schopnost porovnat dva prvky logicky s třetím prvkem.</p>
<p><b>Decentrace</b> (vyvozování závěrů na základě posouzení z více hledisek)</p>	<p>Během řešení úkolů je dítě schopno uvažovat nad více aspekty a nezapomíná na různé souvislosti a vztahy. Ve školním věku dítě využívá lépe dostupné informace, shromažďuje získané poznatky a vytváří obecnější kategorie. Lze si povšimnout také změn v myšlení a přemýšlení o okolním světě, o jiných lidech i o sobě samém z pozice dítěte. Jde vlastně o uvědomění si, že existují názory či pohledy na danou situaci někým jiným a přijímají jiný pohled, který je odlišný s jejich. Dosažení decentrace u dítěte je patrné tak, že dítě chce vysvětlit a popsat dospělému situaci a vlastní hodnocení.</p>

Dle Vágnerové a Lisé (2021) se dítě školního věku projevuje nárůstem znalostí, lepším porozuměním skrz vztahy a různé souvislosti, své poznatky klasifikuje, třídí a chápe, že není středem pozornosti (ubývá egocentrického chápání). Ovšem řada dospělých usuzuje dle logického myšlení a komunikace dítěte, že hovoří s miniaturním dospělým člověkem. Avšak mnoho dospělým nedochází, že kladou na dítě školního věku příliš vysoké nároky skrz uvažování, a přitom ono opakuje myšlenky, které si osvojilo z řeči dospělých a dokázalo je na základě logického uvažování přetvořit do nových souvislostí (Thorová, 2015). Další fází, která je charakteristické spíše pro sekundární nižší vzdělávání, je stádium formálních operací či hypoteticky – deduktivní. Dostačující v rámci přípravy na výzkumné šetření bude fáze konkrétních logických operací dle Piageta.



### 2.3 Emoční vývoj žáka středního a staršího školního věku

Dle mého, čistě subjektivního, pohledu je emoční vývoj žáka přecházejícího mezi stupni základního vzdělávání aspektem pro jeho úspěšný, plynulý průběh. Huichao a Yuhan (2023) hovoří o nedostatečně probádaném vývojovém období (pohledem na školní období). Výzkumníci vznesli kritiku na odborné pole, jelikož se jím dosud dostatečně nezabývá, přestože se jedná o důležitý mezník mezi předškolním obdobím a dospíváním. Odborníci by tím pomohli nejen učitelům, ale i rodičům k pochopení žáků školního věku z emočního hlediska. Dle Thorové (2015) se v období středního a staršího věku formuje sebepojetí žáka, což by se dalo považovat jako součást emočního vývoje, nebo že z hlediska emocí je starší školní věk dle Janošové (2017) nestabilní skrze sebeovládání. Školní období pohledem emočního vývoje nazval Erikson (1963, podle Vágnerová & Lisá, 2021) jako fázi citové vyrovnanosti. Dle Berk a Meyers (2016) lze vidět rozdíl v chování a prožívání u žáků školního věku na rozdíl od věku předškolního. Žáci v tomto období dokážou být hrdí na svůj úspěch či prožívají pocity viny v případě morálního selhání, i když není v dosahu žádný dospělý. Dokážou vyhodnotit, který prohřešek se musí hlásit dospělým (například nesplnění povinnosti, podvádění či lhaní).

Emoce, jako ústřední pojem této podkapitoly, se vyvíjí po celou dobu života jedince a jejich nejbouřlivější období probíhá v době dětství. V průběhu života se každý jedinec učí emoce odlišovat, popisovat i projevovat (Poláčková Šolcová, 2018). Dítě školního věku své emoce dokáže lépe regulovat na rozdíl od předchozích let (schopnost regulace emocí jako rozvoj emoční inteligence). Ke zlepšení dochází mezi 9. a 10. rokem z důvodu probíhajících fyziologických změn. K tomu napomáhají nejrůznější strategie. Avšak než jsou aplikovány, dítě nežádoucí emoce a jejich projevy potlačuje (Vágnerová & Lisá, 2021). Berk a Meyers (2016) uvádí, že většinou v 10 letech každé dítě plynule přechází mezi dvěma obecnými strategiemi. Dle této publikace se většina dětí nejprve uchýlí k první strategii, jež se projevuje vyhodnocením situace, identifikací obtíže a následně se rozhodují, jak s danou situací naložit. Pakliže výše zmíněná strategie se nejeví být účinná, dítě plynule přechází na druhou strategii zaměřenou na emoce. Probíhajícím vývojem volí kognitivně zaměřené strategie (například kognitivní přehodnocení situace; dokáže říct, co mu vadí a z jakého důvodu má z něčeho radost). Odvíjí se individuálně dle kognitivních schopností, sociálních dovedností a osobnostních vlastností.

Žák školního věku je schopen pojmout situaci z různých perspektiv a propojit více aspektů dané situace. V 9–11 roce se propojuje emoční a rozumové hodnocení, kdy žáci lépe pochopí

jiný názor či prožitek z dané situace (pokles kognitivního egocentrismu). Dále se v rovině kognitivní zlepšuje emoční paměť u žáků školního věku. Pod emoční paměť si lze představit kladné očekávání v závislosti na přijatelnou zkušenost či negativní zážitky, u kterých se může objevit fixace obav, jako je například strach ze školy. Emoční regulace není postavena pouze na samostatném rozvoji dítěte, váže se a přispívá jí kontakt s vrstevníky. Pohledem dítěte je to přívětivější, jelikož jsou vrstevníci na stejné vývojové úrovni, takže si více a vzájemně porozumí v nejrůznějších dětských projevech (Vágnerová & Lisá, 2021). Thorová (2015, s. 404) vymezuje emoční projevy žáka školního věku a těmi nejčastěji jsou: „reaguje negativním afektem, snadno se rozpláče, trápí ho různé obavy, má stále křehkou frustrační toleranci a lehce se dostává pod stres“. Zvládnout komfortně různé emoční stavy či situace může žákovi usnadnit právě dospělý svým vlastním příkladným emočním postojem. Dospělí jsou nositelé strategií v oblasti regulace emocí a dětem mohou představit různé z nich (například jak o nich hovořit) (Thorová, 2015).

V úvodu této podkapitoly bylo zmíněno, že se ve školním období formuje sebepojetí, a to je společně se sebeúctou ovlivněno sebehodnotící emocí, která je ovlivněna vlastním výkonem, chováním ve škole a hodnocením nejen od dospělých, ale i vrstevníků (Thorová, 2015). Vágnerová a Lisá (2021, s. 323) uvádí sebehodnocení žáka dle Eriksona „Jsem tím, co dokážu a co ostatní ocení.“ Pochopit za těmito slovy lze nejen dobrý výkon žáka, ale i sociální akceptaci ze strany vrstevníků. Sebehodnotící emoce je faktorem, který reguluje dětské chování a podporuje sociální kompetence. Rozvíjí se emoce skrz možný prožitek, například mohlo být něco horší (pocit úlevy) nebo lepší (zklamání a lítost) (Vágnerová & Lisá, 2021). Poláčková Šolcová (2018) se zaměřuje na období pubescence, kdy do emočního vývoje vstupují hormonální změny, které jsou spojeny s graduujícími a doposud nepoznanými emocemi pohledem dítěte. Pubescence je ještě více spjata se sebepojetím, tedy s pohledem na jedince vyvíjející se tělesnou schránku (Solodow, 1999, podle Poláčkové Šolcové, 2018). Emoční vývoj pro mě představuje poměrně náročnou oblast z hlediska jejího vymezení i pochopení. Dítě středního i staršího školního věku se hledá samo v sobě, což lze usoudit z obšírného představení emočního vývoje výše.

## **2.4 Sociální vývoj žáka středního a staršího školního věku**

Hlavními činiteli socializace jsou rodiče (rodina), škola a vrstevníci. V úvodu druhé teoretické kapitoly bylo zmíněno, že školní věk je jakousi vstupenkou do společnosti, a to především v závislosti při nástupu do školy. Ta představuje mocnou instituci, která je

nositelkou hodnot a norem, které již dítě může znát z rodinného prostředí. Škola je mezistupněm mezi rodinou (její péčí) a životem ve společnosti. V jiném prostředí, nyní tedy ve školním, dítě začíná navazovat vztahy s ostatními lidmi, učitelem (chápán jako autorita) nebo vrstevníky (ve školním prostředí spolužáci) (Vágnerová & Lisá, 2021). Dítě se tedy postupně odpoutává od rodiny a její péče, ale pouze v menší míře, jelikož je stále odkázáno na její oporu. Rodiče představují autoritu, která určuje hranice, dítě však v tomto vývojovém období začíná být vůči nim kritické. Potrpí si na spravedlivost a poukazuje na chyby rodičů. Přesměrovává se k vrstevníkům a jejich skupinám, které jsou tvořeny na základě společných zájmů, osobnostní charakteristice či aktivitách (Thorová, 2015). Jednotlivé činitele a jejich působení na žáka školního věku představuje odborná literatura v dílčích podkapitolách.

#### **2.4.1 Rodina a její vliv na sociální rozvoj žáka středního a staršího školního věku**

Rodina je primární společenskou skupinou, do které vstupuje každá bytost tohoto světa a představuje centrum života v období školního věku (Thorová, 2015). Přesto, že se dítě od rodiny postupně odpoutává, působí na něj její interně stanovené normy a hodnoty, které doposud předávala dítěti a nadále plní společensky stanovené funkce. V prepubertálním věku je to podobné, přestože se dítě od rodiny diferencuje, přetrvává velmi silný vztah mezi rodiči a dítětem, pokud je vztah funkční (Thorová, 2015; Vágnerová & Lisá, 2021). Volba výchovného stylu rodičů je důležitým faktorem, který ovlivňuje u dítěte budoucí rozhodování a uvažování. Rodiče by měli působit přirozenou autoritou v očích dítěte a stanovit si taková pravidla a normy, aby je dítě samo aplikovalo v životě. Protože čím je dítě starší, tím více zvládne fungovat samostatně v každodenních aktivitách a povinnostech, aniž by jej kontrolovali rodiče (Berk & Meyers, 2016). Postupně rodina začíná pouze dohlížet na dítě z povzdálí tak, aby se mohlo rozhodovat samo za sebe. Maccoby (1984, podle Berk & Meyers, 2016) tento jev pojmenoval koregulací či společnou regulací. Koregulace dítě připravuje na období dospívání, kdy bude jednat jen samo za sebe. V tuto chvíli své rozhodnutí stále oznamuje rodičům, kteří mohou v případě potřeby zasáhnout (Berk & Meyers, 2016).

„Rodiče dítě chrání a zároveň připravují na samostatný život. Rodina by měla dítěti poskytovat pocit bezpečí, emoční a materiální podporu, lásku, povzbuzení, nabízet mu možnost otevřené komunikace a modelový životní vzor“ (Thorová, 2015, s. 407). Vztah mezi rodiči a dítětem je jednou z proměnných dle rolí. Ve školním období role matky představuje pocit bezpečí, jistoty, reguluje míru stresu a dohlíží na plnění povinností. Přidruženou rolí k matce je otec, což je neměnná role, která se nadále rozvíjí. Působí na dítě,

doplňuje roli matky a vstupuje do vzniklých problémů mezi matkou a dítětem. Otec je větší autoritou, přináší nové činnosti, ze kterých se dítě učí samostatnosti, sebejistotě a sebedůvěře. Oba rodiče zastávají širokou škálu psychických potřeb dítěte, a to vzor v motivaci pro pokračování v učení se; jsou představitelé bezděčné lásky a stálé opory; naplňují potřebu seberealizace. Dále jsou představiteli chování dospělých; vzorem pro budoucnost (ta je významná především v období dospívání); formální autority, která začíná být občas kritizována (Vágnerová & Lisá, 2021), příkladem jsou slova jedenáctiletého chlapce „otec mi dává za vinu i věci, za které nemůžu“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s.330). Tak, jak se dítě diferencuje od rodičů, diferencuje se i od svých sourozenců za předpokladu, že není jedináčkem. Sourozenci si dle Dunna (2007, podle Vágnerová & Lisá, 2021, s. 417) „ledacos sdílí, vzájemně si poskytují podporu, učí se od sebe, ale také mezi sebou bojují a vymezují se vůči sobě“. Jsou charakterističtí stejnou generací, avšak se nemusí střetnout v obdobné vývojové fázi s čímž se pojí projevy rozdílů v názorech a preferencích. I přes to jsou sourozenci, a to převážně ti starší, důležitým vzorem, který je napodobován či uznáván v některých oblastech. Co se týče mladších sourozenců, tak ti jsou často vnímáni jako obtěžující element v rodinném prostředí, kteří žijí ve svém dětském světě a komunikace s nimi je náročnější (Vágnerová & Lisá, 2021). Výše bylo uvedeno i dítě, které je „jedináčkem“. Ačkoliv je dle Berk a Meyers (2016) sourozenecký vztah důležitý, jeho absence nezpůsobuje u dítěte žádné nežádoucí účinky. Jedináčci mají mnohdy vyšší míru sebevědomí. Ve vztahu k rodičům se projevuje mnohem silnější pouto s větším rodičovským důrazem na výborné výsledky ve všech oblastech (Falbo, 2012, podle Berk & Meyers, 2016).

#### **2.4.2 Dítě středního a staršího školního věku v prostředí školy**

Škola je často očima žáka vnímána jako mocná instituce. Autorky zmiňují, že nástup na základní školu je metaforicky vstupenkou do společnosti. V den, kdy se dítě stane členem základní školy, nabývá hned několika sociálních rolí. Obecnější je role školáka, kterou získá dítě při vstupu na základní školu. Ta je mu dána automaticky po dosažení určitého věku a je podřízenou rolí autoritě učitelů a školnímu řádu. Role školáka se skládá z role žáka a spolužáka. Žák je hlásící se ke konkrétní instituci (škole a třídě). Spolužák je ve vztahu k ostatním vrstevníkům ze stejné třídy (Vágnerová & Lisá, 2021).

K začátkům působení na základní škole není třeba se nyní vracet, ale v této podkapitole se zaměřím právě na vztah žáka a školy v období, kdy přechází mezi dvěma stupni základní školy. Postoj ke škole je individuální složkou každého jedince a ve středním školním věku se pohled na ni může značně lišit. Vliv na to mají dva hlavní prvky, tzv. hybatele. Prvním je

rozvoj kognitivních schopností, který souvisí s posuzováním jedincova výkonu a chování s ostatními. Ve školním prostředí jsou to spolužáci. Dochází zde k predikcím nad hodnocením, převážně od učitele. Druhým hybatelem je vliv zkušeností, který v sobě nese stereotypního ukazatele žáka ve školním prostředí či takzvanou nálepku. Žák se vymezuje určitým hodnotícím standardem i chováním, a to od něj očekává i jeho okolí (Vágnerová & Lisá, 2021). Dle Skalkové je postoj ke škole dlouhodobým procesem, který se utváří již od prvních let na základní škole. Tudíž během přestupu na 2. stupeň základní školy se výrazně vztah mezi žákem a školou nemění, pouze naváže na minulá léta. Za pozitivním a rozvíjejícím se vztahem žáka ke škole i učení stojí učitel, a v tuto chvíli převážně prvostupňový. Jeho postupy by měly prezentovat potřebu jistoty, důvěry, kladného hodnocení a podporu při samotném utváření vztahu mezi dvěma aktéry. Pokud se tak uskuteční, žák je schopen i v budoucnu aplikovat aktivní učební činnosti. Avšak pozitivně rozvíjející vztah může mít i svou stinnou stránku, a to nezáměrem ze strany žáka o školu.

Kromě vztahu škola – žák se v prostředí školy rodí i vztah učitel – žák. Kolář (2009, s. 38) vztah mezi učitelem a žákem popisuje jako „významný pedagogický fenomén, který je vytvořen pod vlivem mnoha skutečností“. Dle Vágnerové a Lisé (2021) jde o jeden ze základních vztahů v tomto prostředí. V období středního a staršího školního věku je stejně proměnný jako vše ostatní. Učitel byl dlouhou dobu ze strany žáka spjat emoční vazbou, ale během středního školního věku přichází zvrat. Sice je učitel očima žáků nezpochybnovanou autoritou, ale už od něj neočekávají příliš osobní vztah. Naopak se od něj očekává, že bude všechny soudy řešit spravedlivě. Celkově žák v tomto období vyžaduje spravedlivost téměř u každého řešení problému. V jeho očích jde o respekt daných pravidel pro všechny a vždy. Je to totiž jedna z potřeb jistoty, kterou musí bez podmínky respektovat všichni. To může být pro žáka při přechodu na vyšší stupeň základního vzdělávání náročnější. Jelikož se setká s dvěma odlišnými typy učitelů, jimiž jsou učitelé pro 1. stupeň a učitelé pro 2. stupeň, jak zmínila v první teoretické kapitole Brožová (2008).

Nedílnou součástí školního prostředí je edukační proces. Tento termín definoval Průcha (2017, s.308) „označuje obecně vše, co v sobě zahrnuje nějaké činnosti učení a vyučování“. Vyučování v sobě nese učivo, které předává učitel svým žákům. Rozdíly mezi výukou na 1. a 2. stupni základní školy se zabývali Walterová et al. (2011), kteří spatřili zajímavé, ač nepatrné rozdíly například v průběhu vyučovací jednotky z hlediska jejich fází. Například v přírodních vědách na 2. stupni nebylo důkladné opakování učiva v takové míře, na rozdíl

od 1. stupně. Naopak velmi nepatrně byl zvýšen zřetel na přenos nového učiva učitelem, zkoušení a kontrola domácích úkolů.

### 2.4.3 Žák středního a staršího školního věku součástí vrstevnické skupiny

Vztah s vrstevníky se již objevil ve vývoji emočním, fyzickém, kognitivním i výše zmíněném. Jak uvádí Thorová (2015), dítě se začíná více fixovat na své vrstevníky. Vznik vrstevnické skupiny souvisí se společnými zájmy, aktivitami a osobnostní charakteristikou jejích členů. Charakteristická je tím, že každý její člen v období středního školního věku dochází k sofistikovanějšímu pohledu na sebe a druhé, tedy, je jim schopen porozumět. Je to ovlivněno vzájemnou interakcí (Berk & Meyers, 2016). Není to jen tak ledabylá vrstevnická skupina, která by jejím členům nic nepřinášela. Naopak, uspokojuje nejvýznamnější potřeby jedince. Jeho pilířem je potřeba kontaktu a přijetí vrstevníky. Tento faktor má vliv na socializaci a osobnostní vývoj jedince. Mezi další potřeby lze řadit potřeba citové jistoty a bezpečí (více ji však uspokojuje rodina); poskytnutí nových zkušeností na úrovni vývoje žáka (žák se učí novým znalostem i dovednostem, přičemž se hovoří o odlišném motivačním náboji) či potřeba sebeuplatnění (Vágnerová & Lisá, 2021). Thorová (2015) uvádí, že kontakt vrstevníků zvyšuje rozvoj emoční regulace výrazněji než s dospělými. Děje se tomu na základě toho, že vrstevníci si mezi sebou většinou lépe rozumí. Z toho lze usoudit, že pro život dítěte je důležitá skupina vrstevníků na rozdíl od skupin, které jsou tvořeny dospělými. Vrstevnická skupina jedinci přináší odlišné vlastnosti a dovednosti. Ve svém nitru ukrývá srovnávání, motivaci vlastního výkonu, řešení konfliktů, a především v ní platí stanovená pravidla. Její členové mezi sebou komunikují, spolupracují, sdílejí si navzájem své životní zkušenosti (poznání emočních projevů nebo reakce na chování) a hodnoty (Vágnerová & Lisá, 2021). Berk a Meyers (2016) uvádí, že díky vyšší emoční zralosti a umění navrhnout účinnější variantu je řešení konfliktů u dětí středního školního věku snazší než u dětí mladších, emočně ne tak zralých. Autoři dále uvádí, že se obvykle konflikt vyřeší vysvětlením či stanovením kompromisu. Vše se odvíjí také od jedné interní záležitosti, a tím je role, kterou jedinec v kolektivu zastává. Ta může být např. submisivní nebo dominantnější. Příkladem může být porušení pravidel ve skupině. Obecně je to bráno jako prohřešek, který se musí potrestat, protože děti si potrpí na spravedlivost. Ale pokud se jej dopustí dominantnější člen skupiny, může mu být odpuštěn. Je vyžadována konformita ve skupině dětí a na oplátku skupina poskytuje pocit sounáležitosti a vyšší prestiže (potřeba stejnosti). Pohledem okolí se tato skupina prezentuje odlišně navenek než v přechozích obdobích. Vrstevnické skupiny jsou převážně tvořeny jedinci stejného pohlaví,

zřídka lze spatřit skupinu, kterou tvoří jedinci obou pohlaví. (Berk & Meyers, 2016; Vágnerová & Lisá, 2021).

Ve školním prostředí lze o vrstevnické skupině hovořit jako o školní třídě. Ta je charakteristická svým ustáleným a uzavřeným prostředím, které je vytvořeno nevýběrově (Vágnerová & Lisá, 2021). „Jednotlivé třídy se liší z hlediska svého klimatu i hierarchizace struktury, což ovlivňuje charakter interakce mezi jejími členy a získanou sociální zkušeností“ (Jones et al., 2008; Wolke et al., 2009, s.325-326, podle Vágnerová & Lisá, 2021, s. 352-353). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že ve skupině žáků dochází k různorodým, obsahově pestřejším a častějším interakcím, a to způsobem sociální reaktivity. Na rozdíl od interakce s dospělými se žáci učí různým sociálními reakcím (pomoci slabším, spolupráci, soutěživosti a soupeřivosti). Školní třída se chová během vyučování a v kontaktu s učiteli odlišně než o přestávkách. Ve středním školním věku žáci nemají potřebu vše sdělovat učiteli (například kdo se s kým kamarádí či nesympatizuje vůči některému z nich). Ve školní třídě nabývá každý z žáků své identity. Již několikrát bylo zmíněno, že spravedlivost je pro dítě středního školního věku vším a ono samo se učí porozumět ve školní třídě jeho rozdílům, například v přístupu učitele ke každému dítěti individuálně. Pozitivní, nejen pro žáky, je zvyšující se ochota ke spolupráci a snižující se soupeřivost mezi žáky (Vágnerová & Lisá, 2021).

Berk a Meyers (2016) se zabývali vrstevnickou skupinou ke konci středního školního věku. Potřeba být součástí vrstevnické skupiny je výrazně silnější. Nejčastěji je tvořena žáky stejné třídy, stejnopohlavními členy, etnickou příslušností, studijními výsledky, popularitou a charakterem. Zajímavostí je sledování vztahů mezi členy jedné vrstevnické skupiny, kdy i po delší době (1 rok) dojde ke změně jen z důvodu možného přeřazení žáků do jiných tříd, ale struktura zůstává stejná.

## **2.5 Vliv well-beingu na žáka přecházejícího z 1. na 2. stupeň základní školy**

„Nikdo z lidí nechce být nešťastný“ (Blatný et al., 2010, s. 210).

Termín „well-being“ je v současném školství poměrně dost zmiňován. Diplomová práce se tedy obrátila na souvislost tohoto termínu s přechodem v rámci stupňů základního vzdělávání. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (2003, s. 219) definuje well-being jako „blaho (životní pohodu, uspokojení). Hovoří se o obecném pojmu obsahující celé univerzum domén lidského života, zahrnující fyzické, mentální a sociální

aspekty, které tvoří to, co může být nazýváno „good life“ – dobrý život“. Tento jev spadá do nového psychologického směru pozitivní psychologie. Jejím jádrem je porozumění pozitivním silám v člověku s jejím rozvojem (Blatný et al., 2010). Well-being vymezuje ve své publikaci také Dowling (2014) s myšlenkou, že každý jedinec se odlišuje emoční odolností. Tedy, buď je jedinec takzvaně obrněn proti stresu a potížím, která se objeví v průběhu života (výrazná empatie) nebo jde o jedince, který postrádá tuto odolnost a je mnohem více emočně náchylnější k řešení a vyrovnáním se s vlastními pocity, natož tak s pocity druhých. Blatný et al. (2010) představují dvě složky, které tvoří subjektivní pohodu. Patří sem složky kognitivní a emoční. Pod kognitivní složkou si lze představit uvědomění si vlastního života s jeho hodnocením a emoční složka je souhrn nálad, emocí a afektů.

Již na začátku druhé teoretické kapitoly bylo zmíněno, že období středního školního věku je „obdobím relativního klidu a pohody, které mohou narušovat jen sociální tlaky vycházející ze školy, z rodiny, či z vrstevnické skupiny“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 267). Pohodu dítěte ovlivňuje i vše, co dělá. Tuto oblast vymezil Allen (2011, podle Dowling, 2014), který poukazoval na důležitost pohody v životě dětí, protože se odráží do jejich celého života. Skládá se ze štěstí, bezpečí, školního úspěchu, připravenosti pro budoucí práci a rodičovství. Pokud se na dětskou pohodu nezaměří společnost a blízké okolí, jejich sociální a emocionální silné stránky se nerozvinou a dojde k poklesu jejich výkonů. Celkově vymezit pohodu dítěte je velmi náročné na identifikaci. Je spontánní, ovlivňují ji fyzické potřeby a dále potřeby bezpečí, společenského uznání, lásky a smyslu pro život či morální hodnoty. Zásadní vliv na pohodu dětí má jejich okolí. Nejdůležitější vliv na pohodu mají rodiče a jejich prvopočáteční péče. Z výsledků The Children's Society vyšlo, že 1 z 11 dětí v rozmezí 8 – 15 let disponuje nízkou mírou osobní pohody, s níž je spojeno špatné duševní zdraví, sociální odloučení a projevy rizikového chování (Dowling, 2014).

Nyní se dostávám k podstatné části vymezení jevu „well-beingu“ ve školním prostředí. Seligman (2014, s. 98-99) ve své publikaci otvírá téma školní pohody. Jeho slova jsou: *„školní výchova dětem již po více než století dláždí cestu k práci v dospělém věku. Jsem plně pro úspěch, gramotnost, vytrvalost a disciplínu, ale zkuste si představit, že škola by mohla děti vyučovat jak dovednosti nutné pro osobní pohodu, tak dovednosti nutné pro pracovní úspěch. Rád bych, abyste si představili pozitivní vzdělávání“*. Podle něj je otázkou, zda vyučovat osobní pohodu ve školách s přihlédnutím na statistiku o stoupajících depresích u mladých lidí, která je desetkrát častější než před padesáti lety. Hlavním důvodem, proč vyučovat ve školním prostředí „pohodu“, je, aby se snížilo procento depresí u populace,



zvýšilo se prožívání štěstí (životní spokojenosti), zkvalitnilo se sebevzdělávání a kreativní myšlení (posílení tradičního cíle vzdělávání). Vyučovat „osobní pohodu“ bylo zkoušeno dvěma programy. Jedním ze zmíněných je Pensylvánský program na podporu psychické odolnosti. Jeho cílem je žákům přiblížit běžné, každodenní problémy, se kterými se setkávají dospělí. Žáci jsou vyučováni asertivně, kreativnímu brainstormingu, rozhodování, relaxaci a dalším metodám. Tento program je známý a využíváný po celém světě a jeho výsledky jsou uspokojivé. Program snižuje výskyt deprese, chrání před problémovým chováním a žáci jsou mnohem více psychicky odolnější (Seligman, 2014). Škola by se měla well-beingem zabývat, protože v jejich prostorech tráví žáci většinu svého času a být spokojený v ní se odráží na prožívání a životní spokojenost žáků. Well-being ve spojení se vzděláváním jsou dvě nádoby, díky kterým jedinec získá maximum ze svého vzdělávacího potenciálu (Srb et al., 2021).

V prostředí českých škol již proběhlo několik výzkumných šetření v oblasti well-beingu ve vzdělávání. Podle Fryče et al. (2020) není vztah školy s žákem příliš optimální. OECD (podle Fryče et al., 2020) zmiňuje, že žáci chodí dokonce neméně rádi do tohoto prostředí a zvýšení přichází již na konci prvního stupně u chlapců. V celé zemi chybí preventivní program proti depresím, úzkostem, škodlivému stresu a sebevražednosti. Žáci nejsou dostatečně edukováni v oblasti duševního zdraví, i přestože několik žáků pociťuje úzkosti spojené se školou. Odborné oči nenahlíží jen na žáky, ale i na učitele, kteří často, ne-li denně, vyvíjí vysokou míru psychické zátěže při své profesi. Proto vzniká profesní podpora na úrovni školy nebo například podpora zvládání zátěže. Aktuální podoba státního kurikulárního dokumentu o pohodě pojednává ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Cílem této oblasti je, aby žáci pochopili duševní i sociální pohodu a vnímali radostné prožitky z činností podporovaných pohybem a pochopili duševní pohodu jako predikci pro jejich profesní dráhu (RVP ZV, 2023).

Učitelé však nemusí čekat na blížící se revizi a mohou se začít v této oblasti sebevzdělávat. Například Watson et al. (2012) přináší zajímavý postřeh, že lze do vyučování zařadit hru jako vyjádření pohody. Hra ve spojení s hravostí přináší do života jedince jiný pohled a individuálnější seznámení se se situací, kdy je zapotřebí argumentovat s podporou sociální a emocionální pohody. Hravost se ve školních podmínkách objevuje během učení se, i u samotné hry. Její využití má pozitivní dopad na vzdělávání a patrně i na pohodu, bez ohledu na věku žáka. Především je zapotřebí, aby měli žáci možnost volby při výběru aktivit. Žáci budou motivováni, proces učení bude jednodušší a projeví se i pohoda. V dětství se hra

jeví jako činnost bez hranic a tento dětský pocit může pomoci starším dětem a dospělým při nejrůznějších úkolech a činnostech tak, aby v sobě nesli již známý pocit blahobytu. Výzkum Fattore et al. (2007, podle Watson et al., 2012) se zabýval tím, jak starší žáci pojmají well-being. Byl popisován slovy svoboda, dobrý pocit sám ze sebe, dobré fyzické prostředí či volba. Tato stejná slova jsou použita k definici herních i mimo herních aktivitách.

Druhá teoretická kapitola byla stěžejní a blíže charakterizovala plánovaný vzorek výzkumného šetření, které bude představeno v praktické části této práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Z teoretické části diplomové práce vyvstalo, že problematika přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy není v pedagogické literatuře častým tématem. Za klíčové tato diplomová práce považuje seznámit žáky 5. ročníku s přicházející studijní změnou v rámci přechodu na 2. stupeň základní školy. Shledávám, že se od žáků očekává automatické ztotožnění se s tímto procesem. Avšak v teoretické části diplomové práce bylo uvedeno, že existují různé typy přechodů a pro některé žáky to může znamenat vstup do nové vrstevnické skupiny. V souladu s konceptem well-beingu přináší tento proces žákovské otázky, a to je ústřední téma, kterým se chci v rámci výzkumu zabývat. Jeho cílem je zjistit, jak žák vnímá přechod z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání za pomoci kvalitativně orientovaného výzkumu s využitím výzkumných metod polostrukturovaného interview a analýzy žákovských zápisů

#### 3.1 Výzkumné cíle a otázky

##### Hlavní výzkumný cíl

Zjistit, jak žák vnímá přechod z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání.

##### Dílčí výzkumné cíle

Zjistit žákovo očekávání od 2. stupně základního vzdělávání.

Zjistit, jak žák prožívá realitu 2. stupně základního vzdělávání po přechodu z 1. stupně.

Zjistit připravenost na přechod mezi stupni základního vzdělávání pohledem žáka.

Zjistit well-being žáka ve školním prostředí během přechodu mezi stupni základního vzdělávání.

##### Výzkumné otázky

VO1: Jak žák vnímá přechod z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání?

VO2: Jaké je žákovo očekávání od 2. stupně základního vzdělávání?

VO3: Jak prožívá žák realitu 2. stupně základního vzdělávání po přechodu z 1. stupně?

VO4: Jak je žák připravován na přechod mezi stupni základního vzdělávání jeho pohledem?

VO5: Jak je ve školním prostředí zastoupen well-being žáka během přechodu mezi stupni základního vzdělávání?

### 3.2 Popis výzkumné metody

Výzkum diplomové práce je kvalitativně orientován. Tento přístup popisují ve své publikaci Švaříček a Šed'ová (2014) jako proces, při kterém jsou zkoumány rozmanité jevy a problémy s cílem získat o nich souhrnný obraz. Ten je postaven na podrobných datech a osobitém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. V kvalitativním výzkumu je záměrem badatele rozkrýt a prezentovat lidské chápání, prožívání s vytvářením sociální reality. Tato myšlenka mě vedla ke zvolení si kvalitativního přístupu, kdy stanovený výzkumný cíl byl opřen o lidské, konkrétně žákovo, chápání a prožívání.

Jako výzkumník jsem se rozhodla od participantů výzkumu, konkrétně žáků, zjistit jejich vnímání a prožívání v souvislosti s přechodem mezi stupni základního vzdělávání, prostřednictvím primární a sekundární výzkumné metody. Za primární výzkumnou metodu bylo zvoleno polostrukturované interview. Dle Alvessona a Deetze (2000, s. 194, podle Mišovič, 2019) jde o nejpoužívanější výzkumnou techniku kvalitativního výzkumu. Prezentuje předpřipravenou osnovu, skládající se z otázek na dané téma. Pro výzkumníka jsou navržené otázky závazné a během rozhovoru je doplňují náhodné tematické otázky (Miovský, 2009, s. 160 podle Mišoviče, 2019). Výzkumník a participant jsou rovnocennými účastníky rozhovoru a odpovědi vyvstávají ze situační interakce (Mišovič, 2019).

V rámci výzkumného šetření byl rozhovor rozdělen na dvě etapy. První z nich proběhl před přechodem z 1. na 2. stupeň základní školy a opíral se o předem připravenou osnovu skládající se ze šesti oblastí. Blíže uvádím v *Příloze 3*. Na úvod jsem participantům představila sebe a uvedla jsem důvod, proč byli osloveni. Abych navodila přátelskou atmosféru, ptala jsem se nejprve, co je čeká o letních prázdninách a poté jsem se začala ptát na otázky z předem připravené osnovy. Nejprve mě zajímalo, zda participanti ví, co je po prázdninách ve školním prostředí čeká, a v kontextu s tím jsem se ptala, jakou mají představu o 2. stupni. Zajímalo mě také, pro jaký typ přechodu se rozhodli. Dále vyvstaly otázky zaměřené na přípravu na 2. stupeň ve spojitosti s vnímáním přicházejících změn. Od participantů jsem dále chtěla zjistit, kdo byl a bude pro ně oporou během přechodu a jak se mají v plánu rozloučit s 1. stupněm. Mimo otázky z předem připravené osnovy vzniklo i několik doplňujících.

Na závěr prvního rozhovoru participanti ode mě obdrželi deníky, které prezentovaly mnou zvolenou sekundární výzkumnou metodu, jíž byla obsahová analýza žákovských zápisů (v literatuře pod názvem analýza produktů člověka). Dle Gavory et al. (2010) jde o metodu

doplňující data k pozorování či rozhovoru. Na základě mé diplomové práce vznikl písemný materiál každého participanta. Konkrétně byl vytvořený za účelem žádosti výzkumníka směřující na participanty. Pohledem literatury jde o produkt ad hoc, tedy produkt, který je vytvořen „na míru“ pro účely výzkumu. Což odpovídá realitě výzkumného šetření. Participant ziskali ode mě deník, který v sobě obsahoval několik otázek. Ty byly rozděleny do tří okruhů. V prvním okruhu participant zapisovali průběh posledních dní v 5. ročníku (rozloučení s 1. stupněm). Druhý okruh se týkal konce letních prázdnin a otázky směřovaly k jejich přípravě a pocitům před zahájením školního roku. Ve třetím okruhu participant zaznamenávali průběh prvních týdnů na 2. stupni, popsali první den a týden čili jejich pocity ze změny, z jiného prostředí atd.

Druhý rozhovor proběhl po přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy a opíral se nejen o předem připravenou osnovu, ale i vypracované odpovědi z vedení žákovských deníků. Okruh otázek byl rozdělen do osmi okruhů viz *Příloha 3*. Participantů jsem se ptala na obdobné otázky jako v deníku. Nejprve jsme se vrátili k rozloučení s 1. stupně a posledním dnům na 1. stupni. Zajímalo mě, jak se participant na 2. stupeň připravovali a jaké emoce v nich přicházející studijní změny vyvolávaly. Dále mi předkládali, kdo jim byl oporou během studijního přechodu. Druhá polovina tohoto rozhovoru obsahovala otázky týkající se hodnocení přechodu na 2. stupeň, jaké rozdíly participant vnímali mezi oběma stupni, jak probíhají jejich všední dny po přechodu na vyšší stupeň. Na závěr jsem se participantů ptala, co by doporučili nynějším pátákům, učitelům a vedení škol. Opět vzniklo několik doplňujících otázek z mé strany na participanty.

### 3.3 Charakteristika výzkumného souboru

S ohledem na kvalitativně orientovaný výzkum byl výzkumný soubor vytvořen záměrně a musel splňovat následná kritéria:

- být žákem 5. ročníku ve školním roce 2022/23;
- být ochotný zůstat v kontaktu s výzkumníkem i během školního roku 2023/24.

Další kritéria, která splňovali záměrně jen někteří z participantů:

- přechod z neúplně na plně organizovanou základní školu;
- přechod na jiný typ organizace (osmileté gymnázium).

Po stanovení kritérií pro výběr výzkumného vzorku jsem napsala stručné představení výzkumu. Na jaře 2023 jsem oslovila několik základních škol ve Zlínském kraji telefonicky a poté prostřednictvím e-mailu. Ten zkráceně představil plánované výzkumné šetření a k němu byl přidán informovaný souhlas (viz *Příloha 1*). Záměrně byla oslovena málotřídní základní škola ve Zlínském kraji a dále dvě základní školy ve Zlínském kraji s totožnými požadavky, ke kterým se přidružilo kritérium na dobrovolný přechod (přechod na jiný typ organizace – víceleté gymnázium). Primárně jsem komunikovala s učiteli a vedením škol. Po zaslání e-mailu se pozitivně vyjádřily tři základní školy. Vedení škol předalo moji žádost třídním učitelům 5. ročníků a společně vybrali vhodné žáky dle vlastních kritérií do zapojení se. Třídní učitelky oslovily rodiče, po obdržení podepsaného informovaného souhlasu se mi ozvalo vedení škol s návrhem termínu pro realizaci rozhovoru. V případě dvou participantů jsem byla v přímém kontaktu se zákonnými zástupci, kteří získali stejné informace jako ostatní. Z toho jeden z nich byl osloven bez zapojení základní školy. Všichni zákonní zástupci souhlasili s účastí jejich dítěte pod podmínkou, že bude v rámci této diplomové práce anonymizované. Z toho důvodu jsou uváděni pod zkratkami „žák č.1...“. Přehled o výsledném výzkumném souboru předkládá *Obrázek 3*. Bližší specifikaci uvádím u jednotlivých žáků níže.



Obrázek 3 Výzkumný soubor

Bližší charakteristika participantů:

## Žák č. 1

- Žák v obou etapách rozhovoru navštěvoval stejnou, plně organizovanou školu, situovanou ve městě. Přejchod proběhl v rámci jedné organizace jako skrytý.

## Žák č. 2

- Žák do 5. ročníku navštěvoval neúplně organizovanou základní školu na vesnici. Do 6. ročníku nastupoval na plně organizovanou základní školu ve městě. Přejchod proběhl z neúplně na plně organizovanou základní školu, tedy jako přechod z nutnosti.

## Žák č. 3

- Prvotní informace o žákovi byla taková, že bude přecházet z plně organizované základní školy ve městě na osmileté gymnázium. Bohužel přijímací řízení bylo neúspěšné. Žák zůstal na téže plně organizované základní škole ve městě a přechod proběhl v rámci jedné organizace jako skrytý.

## Žák č. 4

- Žák do 5. ročníku navštěvoval plně organizovanou školu ve městě. S příchodem dalšího školního roku byl přijat na víceleté gymnázium. Tedy proběhl dobrovolný přechod na jiný typ organizace.

## Žák č. 5

- Žák navštěvoval během obou etap rozhovoru plně organizovanou základní školu na vesnici. Přejchod proběhl v rámci jedné organizace jako skrytý.

## Žák č. 6

- Prvotní informace o žákovi byla taková, že bude přecházet z plně organizované základní školy ve městě na osmileté gymnázium. Přijímací řízení však bylo neúspěšné. Žák zůstal na téže plně organizované základní škole ve městě a přechod proběhl v rámci jedné organizace jako skrytý. Před prázdninami žák zvažoval přechod nad plně organizovanou základní školu se sportovním zaměřením, přechod se neuskutečnil.



### 3.4 Sběr a analýza dat

Před vstupem do terénu jsem zahájila několik předem naplánovaných kroků tak, aby výzkum proběhl dle etických zásad a vzešly z něj kvalitní data pro jeho závěry. Nejprve jsem si vytvořila informovaný souhlas, který seznámil zákonné zástupce participantů s výzkumem této diplomové práce (viz *Příloha 1*). Dodatečně byl sepsán i informovaný souhlas k vedení žákovského deníku (viz *Příloha 2*). Před vstupem do terénu jsem zrealizovala několik zkušebních rozhovorů. Díky nim bylo zjištěno, že některé z otázek jsou příliš jednoduché nebo naopak složité a jejich odpovědi nekorespondují s cílem výzkumného šetření. Po úpravě bylo vyhodnoceno, že osnova je adekvátní k tématu diplomové práce a lze ji využít v terénu. První rozhovory proběhly v červnu 2023 s žáky zakončujícími 1. stupeň základního vzdělávání. Vyjma jednoho setkání se všechny uskutečnily ve školním prostředí. Při vstupu do terénu jsem nejprve obdržela podepsané informované souhlasy. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon. Dbala jsem na slovní souhlas participanta s nahráváním. Jelikož se jednalo o žáky 5. ročníku, před souhlasem jsem představila výzkum, jeho cíle a záměr. První etapa rozhovorů trvala přibližně 25 minut, na jejich konci každý účastník obdržel deník. Důkladně jsem vysvětlila zapisování do něj a přidala jsem k němu druhý informovaný souhlas. Druhá etapa rozhovorů proběhla v zimě 2024 se stejnými žáky, ale už jako žáky 6. ročníku. Termín pro uskutečnění jsem plánovala s novým vedením školy, s třídními učiteli, se zákonnými zástupci i samotnými participanty. Průběh našeho setkání byl shodný s prvním rozhovorem. Odlišný byl v opoře o zápisy z vedených žákovských deníků. Opět jsem se na začátku zeptala na slovní souhlas s nahráváním a rozhovory trvaly přibližně 30 minut. Deníky jsem si zapůjčila do doby zakončení této diplomové práce.

Nahrávky rozhovorů byly přepsány doslovně, včetně dat z žákovských deníků, do písemné podoby a prošly důkladnou kontrolou před zahájením otevřeného kódování. Dle Švaříčka a Šedové (2014) je otevřené kódování technika, kdy je text „rozbit“ na kousky (jde o slovo, větu či odstavec), které získají nové pojmenování – takzvanou nálepkou. Vznikne několik desítek či stovek kódů, z nichž je utvořen seznam kódů. Díky seznamu kódů je možné zahájit systematickou kategorizaci.

Během analýzy dat jsem se držela výše popsaného postupu z odborné literatury. Tedy, za využití otevřeného kódování se mi rozkryly jednotky z rozhovorech a žákovských zápisů (viz *Příloha 4* a *Příloha 5*). Tyto jsem pojmenovala a následně jsem z nich vytvořila seznam, který obsahoval přes jednu stovku kódů. Na základě seznamu mi vzešly subkategorie,

v některých případech rovnou kategorie. Rozhodla jsem se pro čtyři kategorie, které nejlépe vystihovaly podstatu výzkumného šetření. Níže předkládám *Tabulku 2*, která prezentuje vzniklé kategorie, příklady subkategorií a ukázkou jejich obsahujících kódů.

Tabulka 2 Ukázka kategorií, subkategorií a kódů

Kategorie	Subkategorie	Příklady kódů
<b>První svět základní školy</b>		<i>hvězdička 1. stupně, rozmanité prostředí, stupeň pro děti, stálý učitel, stálost třídy</i>
<b>Zákulisí přechodu</b>	Trénink Uzavření pětileté kapitoly Dopad dvou světů	<i>prohlídka po 2. stupni, kamarádská podpora, speciální rozloučení, představa o novém třídním učiteli, odchod spolužáka, vstup do neznáma</i>
<b>Stupeň malých dospělých</b>	Druhostupňák Prezentace 2. stupně	<i>náročnější rozvrh, nové tváře, strategie pro učení, opora pro žáky, vytrvalost, veřejné představení šestáků, samostatný žák</i>
<b>Školo, teď dávej pozor!</b>	Tabule námětů Druhostupňové hodnocení žákem	<i>den otevřených dveří, setkávání s třídním učitelem, zvyk, změna názoru, naplnění očekávání, pohoda na 2. stupni</i>

## 4 INTERPRETACE DAT

Čtvrtá kapitola praktické části představuje interpretaci vzešlých dat. V minulé kapitole bylo uvedeno, že data potřebná pro výzkumné šetření pramení z výzkumné metody polostrukturovaného interview, které se konalo ve dvou etapách se stejnými participanty. Druhá etapa byla kromě ústních výpovědí opřena o výpovědi z žákovských deníků, které si participanti vedli v průběhu přechodu mezi stupni základního vzdělávání. Přepsané rozhovory prošly důkladnou analýzou, z níž vznikly čtyři kategorie, které nyní představím interpretací s doplněním o výpovědi participantů.

### 4.1 První svět základní školy

Pro pochopení přechodu z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání pohledem žáka je velmi důležité uvést první kategorii, která nese název „První svět základní školy“. Její obsah tvořily kódy, které se vztahovaly k výpovědím o 1. stupni základního vzdělávání. Zjištěno bylo, že nejde pouze o ledabylé školní prostředí, které se skládá ze tříd 1. až 5. ročníku, ale je to podnětné prostředí plné žákovských výrobků, nejrůznějších didaktických pomůcek, které slouží všem žákům během setrvání v něm, jak uvedl Ž1: *„Tady jsme měli pády. Třeba tady jsme měli vlastně, že sluneční soustavu. To jsme měli na začátku od 4. třídy až po 5.“*, dále také Ž5: *„Třeba my míváme nadstavbu, že na výrobky“*. Žáci trávili během školního roku část dne ve stejné učebně. Ačkoliv šlo o krátkou dobu, pro žáky to bylo bezpečné, podnětné nebo dle Ž6: *„přátelské“* prostředí. Jejich očima vypadalo prostředí autenticky díky práci prvostupňových učitelů. Žáci je popisovali jako nejhodnější učitele na škole; kreativci, kteří stáli za výzdobou ve třídě, díky níž se v prostředí cítili příjemně; poradci a rádci v tíživých chvílích; empatické bytosti; kamarády, kteří byli pro každou srandu; managery třídy a leadery stmeleného třídního kolektivu. Blíže představili prvostupňového učitele a jeho práci participanti, Ž1: *„Třidu nám vyzdobila paní učitelka“*, Ž5: *„Byla to nejlepší paní učitelka na škole“*, Ž6: *„Paní učitelka měla ráda srandu aj pochopila a prostě s náma aj vymýšlela nějaké věci. Prostě celá třída se s ní skamarádila a že jsme si rozuměli všichni“*. Prvostupňový učitel trávil s žáky v jedné třídě celé dopoledne, potažmo odpoledne. Tou třídou byla myšlena kmenová třída, která kromě toho, že vítala každého člena vrstevnické skupiny, mu poskytovala vlastní místo a mnohé další. Zajímavost o třídě na 1. stupni sdělil Ž3: *„No, tak byla tam aj zahrada a bylo to lepší“*. Prostředí se začínalo žákům vyšších ročníků na 1. stupni nenápadně měnit. Například do rozvrhu vstoupily nové předměty jako informatika, která probíhala v počítačové učebně, což dokládá i výrok Ž5, který zmínil, že

„v 5. třídě jsme, jako se postupně přemísťovali, ale jen třeba za jeden den jsme byli třeba třikrát v naší třídní třídě“. Se změnami ve vyšších ročnících souviselo také postupné seznamování se s jinými učiteli v rámci jednoho stupně. Nebylo nutností, aby třídní učitel vyučoval všechny předměty, které plnila během školního roku jeho třída. Tedy na 1. stupni se žáci seznámili s jinými členy učitelského sboru. Nicméně přetrvával častější kontakt s jedním učitelem, což potvrdil Ž1: „Na výtvarku nebo na informatiku, jako jsme měli jinou. Jinak jsme měli furt tu naši“, dále i Ž6: „Teď je to paní učitelka [REDAKCE], ale ta učí jenom žáky 5. ročníku na 1. stupni matematiku“. Na některých základních školách to nebylo zvykem, že by se učitelé střídali, například Ž5 uvedl, že nikdy neměl jiného vyučujícího. Tyto změny se jevily být důležité, protože jinak měli někteří žáci dojem, že byli pod stálým dohledem třídního učitele a ani během přestávky si neodpočinuli a neuvolnili se tak, jak by si představovali jako Ž2: „Ti učitelé tam byli fakt o přestávce furt, takže to si nemohl dělat vůbec nic, takže tě prostě nutili, ať se učíš o přestávce. Všichni prostě říkali, co máš dělat“. Toto tvrzení nevypovídalo o tom, že by žáci cítili zhoršující se vztah mezi nimi a učitelem. Naopak si byli vědomi toho, že učitelé na 1. stupni pro ně chtějí jen to nejlepší. Nahlíželi na každého žáka individuálně a například při hodnocení dbali na dosavadní úroveň znalostí s tím, že dokázali pozitivně ohodnotit individuální pokrok jako u Ž1: „Ona se nám snaží dávat nějaké známky úplně za cokoliv, aby se nám to vyrovnalo, protože nechce dávat prostě jednu dvojku, dokud to nebylo na hraně“. Právě to si na prvostupňových učitelích žáci cenili. Vzbuzovali v nich pocit důvěry, který jejich očima pravděpodobně nebude typický pro další stupeň, jak uvedl Ž1: „Mi to bude chybět asi nejvíc tady tohle, protože ty hodiny jsou fakt dobré a můžeme si třeba pouštět i hudbu ve sluchátkách, takže dobrý“. Vyučování v podání prvostupňových učitelů se opíralo převážně o pracovní sešity a pracovní listy. Participantů došli k závěrům, že byli hodnoceni za snahu, ze strany učitelů byli motivováni k lepším výsledkům a učitelé dohlíželi na jejich pohodu, která velmi často pramenila ze školního hodnocení. Každý z žáků byl součástí vrstevnické skupiny, která se vyvíjela po dobu pěti let. Její členové vzájemně navazovali vztahy od prvního dne vstupu na základní školu a za tu dobu se v ní zadaptovali a byli spokojeni. V 5. ročníku už mezi sebe neradi začleňovali nově příchozí, avšak byli si vědomi toho, že se to brzy změní. První stupeň mimo jiné nabízel žákům projekty, které měli rádi, např. projekt „Ovoce do škol“, který zmínil Ž3.

## 4.2 Zákulisí přechodu

Druhá kategorie s názvem „Zákulisí přechodu“ se může jevit na první pohled tajemně. Skryly se v ní veškeré procesy a vztahy, které nejsou pro okolí viditelné. Kategorie byla

vytvořena z několika subkategorií a ty z několika desítek kódů. Přejít byl vymezen pro období zakončení 5. ročníku, letních prázdnin před vstupem na 2. stupeň a prvních pár dní v novém prostředí. Proto jsem použila nejen data vzešlá z rozhovorů, ale i ze žákovských zápisů, které byly zaznamenány přímo v jejich průběhu. Vnímání o blížícím se přechodu přicházelo u žáků často velmi brzy. Někdy dokonce i na začátku posledního ročníku 1. stupně, jak vypověděl Ž4: „*No, tak přišla na mě ta myšlenka na začátku školního roku, že vlastně už je to poslední školní rok*“. Na některých základních školách probíhaly přípravy před vstupem na 2. stupeň. Vše se odvíjelo od prvostupňových třídních učitelů a jejich postoje k přechodu na druhý stupeň. Pokud se o toto téma učitelé zajímali, své třídy představovali 2. stupeň, například prohlídkou jeho prostředí. Mnozí vyučující, kteří byli v kontaktu s žáky 5. ročníku, zmiňovali a upozorňovali na jevy, které se budou v budoucnu objevovat. Zároveň apelovali na jevy, které jsou negativní a na vyšším stupni nejsou akceptovány, jak ve své výpovědi uvedl Ž3: „*Říkají nám, jakože na 2. stupni to bude tak a nebude. Když jsme měli matiku minulý rok, tak paní učitelka [REDAKCE], nám říkala třeba, když jsme se něco učili tak, že to budeme dělat aj v šestce*“. Žáci díky učitelům měli přehled o tom, kdo bude jejich třídním učitelem, jaké předměty budou přidány do rozvrhu, jací učitelé se jim budou střídat nebo v jakých učebnách budou trávit zbytek povinné školní docházky. Přehled měl Ž3: „*No, fyzika tam je*“, Ž6: „*Já si myslím, že už v 6. třídě máme o něco víc hodin, že máme myslím 3x6 hodin a 5*“. Ovšem nebylo tomu tak na všech základních školách. Někteří žáci nebyli s přechodem na 2. stupeň seznámeni v průběhu školního roku, ani v posledních týdnech na 1. stupni. Na těchto školách bylo téma tabuizováno, nikdo na něj nepohlížel a už vůbec ne na jednotlivé možné potřeby žáků. Tabu ze strany školy cítil Ž4: „*Oni se k tomu ani nevyjadřovali*“. I přes to, že žáci měli zájem vidět průběh hodin na 2. stupni, nahlédnout do učeben a prodiskutovat s budoucími učiteli jejich přístup k vyučování, nedošlo ke změně. Zájem projevil Ž2: „*No, jako bylo by to lepší, kdyby nás mohli připravit. Co by se jako dělo a tak*“ i Ž3: „*Bych se chtěla podívat třeba na nějaké učebny. Třeba ve 3. patře jsem skoro nebyla*“. V případě, že škola neposkytla dostatečné informace, žáci si hledali zdroje mimo její stěny, ale to i žáci, kteří byli učiteli připravováni. Nejběžnějším zdrojem byla rodina, tedy rodiče a starší sourozenci. Někteří účastníci tohoto výzkumu pocházeli z učitelských rodin, takže informací o fungování na 2. stupni měli dostatek jako Ž1: „*Tak protože mamka je na 2. stupni, takže třeba říká, že to tam nebude už tak jednoduché*“ nebo Ž2: „*Já jsem se o tom jako bavila i s mamkou. Takže to bylo takové, že si myslím, že mi asi dostatek řekla*“. I rodiče, kteří pracují mimo školní prostředí, se stali zdrojem informací, a především podporou pro žáka. Vztah popsal Ž6: „*Asi*

*bych to první řekl mamce, protože ta se o mně stará v těch prvních třech třídách*“. Podporou byli také starší sourozenci, kteří na základě vlastních zkušeností dokázali mnohé mladšímu sourozenci předat, například Ž4, který vypověděl: *„Už jsem to tak předem čekala, protože mám tři ségry, které mi to mohou říct, takže to jsem tak nějak už čekala*“. Rodiče za zavřenými dveřmi přechod na vyšší stupeň svých dětí prožívali mnohem více než ony samotné. Nejčastěji matky, které se o školní povinnosti staraly od 1. ročníku na základní škole. Kromě toho rodiče byli ti, kteří z velké části rozhodovali o typu přechodu u svých dětí a jedni z nich byli rodiče Ž4, který popsal jejich postoj: *„Protože když už mám takovou šanci, prostě je lepší být už předem na tom nějakém gymnpu říká taťka než potom prostě až později to nějak dohánět, aby jako že by to prý nějak ovlivní moji budoucnost*“. Objevilo se také kolektivní rozhodnutí, kdy se na jiném typu přechodu dohodli vrstevníci mezi sebou tak, aby v novém prostředí nebyli sami. Kamarádi či vrstevnická skupina pro žáka v průběhu přechodu hrála stejně významnou roli jako rodina. Přechod na vyšší stupeň základního vzdělávání byl v některých vrstevnických skupinách vážným a častým tématem, ale objevily se také skupiny, které jej nezaznamenaly a jejich debaty se týkaly pouze mimoškolních témat. Pokud už se přechod stal hlavní myšlenkou komunikace, žáci si mezi sebou vyměňovali vlastní představy, jako Ž3: *„Jako takto s kamarádkou jsme tipovaly, co tam asi bude*“. Často byli mezi pátáky zvaní žáci ze starších ročníků, kteří si přechodem prošli v minulosti. Pátáci od nich přijímali zkušenosti či rady, které se nejčastěji vztahovaly k druhostupňovým učitelům, jako při debatě starších kamarádů a Ž6: *„Třeba když jsme šli ven, tak oni mi jen prostě řekli, jakože co bude třeba v matice, co budeme probírat a tak*“ nebo Ž1: *„Kamarádka mi říkala jako učitele, které má třeba ráda a kteří jsou dobří a tak*“. Vrstevnická skupina byla pro žáka jedinou stálou i s příchodem dalšího školního roku. Žáci, kteří podstoupili přechod na jiný typ organizace, byli rádi, že v tom nejsou sami a přechází i někdo jiný, aby nebyli osamělí, jako Ž6: *„Před měsícem jsem dělal zkoušky na gymnpl s kámošema*“. Setkala jsem se také s žáky, kteří přechod nijak zvlášť nevnímali a věřili sami sobě natolik, že nepotřebovali žádné speciální přípravy, jako Ž4: *„Nepotřebuji pomoci, já se připravuju doma*“. Uzavření studijní kapitoly na 1. stupni kromě žáků prožívali také prvostupňoví učitelé, kteří se snažili o to, aby žáci nepocíťovali stres, zajímali se o jejich pocity a míru těšení se na 2. stupeň – snažili se jim to zpříjemňovat. S blížícím se posledním školním dnem se žákům 5. ročníku blížilo i rozloučení s 1. stupněm. Nejčastěji to probíhalo slavnostně, kdy žáci s vysvědčením dostali neobvyklý dárek. I vrstevnická skupina se s třídní paní učitelkou chtěla rozloučit speciálně. Prvostupňové paní učitelky uzavíraly první etapu na základní škole často velkolepou akcí, do kterých zapojovaly i rodiče. Žáci

o rozloučení jeví zájem a byli za něj rádi. Příklady participanti uváděli různé, například Ž1: „Kromě vysvědčení jsme dostali od paní učitelky dárky – sáček sladkostí a album z fotek naší třídní třídy od 1. – 5. ročníku. Paní učitelka nám popřála úspěchy na 2. stupni“, dále Ž5: „Odpoledne jsme se s paní učitelkou a s rodiči sešli ve [redacted] na chatě [redacted]. Tam jsme předali dort a kytku, rodiče připravili občerstvení a poseděli jsme s paní učitelkou až do večera“ nebo Ž2: „Paní učitelka nás uvítala, předala nám fotky a pak ve třídě jsme si udělali video. Pak došla paní ředitelka, popřála nám a tak. Udělali jsme taky tablo“. Na všech základních školách ale neproběhlo loučení s 1. stupněm. Mnohdy žáci obdrželi jen vysvědčení se slovy štěstí v dalším školním roce a prvostupňová kapitola byla uzavřena. Objevil se i vztah mezi učitelem a žákem, který byl natolik chladný, že o žádné speciální rozloučení žák nestál, Ž4: „Bez urážky, ale tuto učitelku moc nemusím. Dá se říct, že se rozloučit nechci, protože mě nemá ráda“. V jiných případech o to žáci stáli, ale jejich přání bylo zamítnuto, načež měli vzor z minulých ročníků, které se speciálně rozloučili s celým 1. stupněm, jako na základní škole Ž6: „Já jsem se domlouval s paní učitelkou, že bych chtěl s mejma kamarádama předvést nějaké vystoupení o fotbale. Tak bysme jim všem děkovali, že nám pomáhali jako na 1. stupni nebo něco takového“. – „Paní učitelka říkala, že kdybychom byli hodnější“. Přejít po uzavření pětileté kapitoly mnohdy uzavřel a rozbil vrstevnické vztahy. Pro neúplně organizovanou školu to znamená každoročně krach třídního kolektivu v posledním ročníku, který byl tvořen i déle než pět let (s přesahem MŠ a ZŠ). Žáci v dalším školním roce museli nastoupit do jiných plně organizovaných škol a to znamenalo, že začali být členy nové vrstevnické skupiny. To samé platilo i pro žáky, kteří měli osobní zkušenost s přechodem na jiný typ organizace, či se to dotklo jejich nejlepších kamarádů. Některé třídní kolektivy přechod a změny v něm ani nezaznamenaly a plynule přešly mezi stupni bez hlubšího zamyšlení. Pojem „přechod“ v žácích vyvolával tato slova: nová třídní paní učitelka; předměty, které prozatím nebyly součástí rozvrhu a budou náročnější; nový učitelský sbor, který postupně poznají a očekávají od něj, že učitelé budou přísnější; nové učivo, které bude náročnější a častěji vstupující do volného času, tedy bude nejspíše vícero domácích úkolů. Očekávání byla různá, a proto uvádím přímé výpovědi. Ž5: „Přemýšlím, jaké budou nové učitelky a nové předměty“ nebo Ž6: „Obávám se, že to bude trošičku těžší“, či Ž3: „Si myslím, že to tam bude mnohem těžší, že každý den budeme dostávat domácí úkoly“. O novém třídním učiteli přemýšleli žáci nejvíce a jejich představy byly taktéž různorodé. Ž1: „No tak, mohla by být hodná. Neměla by být, jakože řvát, jakože třeba kvůli kravinám...aby nebyla úplně, že rozmazlovala, aby byla taková půl na půl“ nebo Ž3: „Aby byla, jakože trochu hodná, ale aby nebyla zase moc“. Dále proběhla předpověď

vlastních pocitů z neznáma, ve kterých se žáci hledali jako Ž2: „*Třeba až ten předposlední den prázdnin jak, než se bude nastupovat a je to takové, že se těším. Takže je to takové smíšené*“ nebo Ž4: „*Asi trošku stres, protože nevím, jaké to bude*“ nebo Ž6: „*Cítím že, ehm, trošičku vystresovanéj, protože nevím, co tam budem dělat*“. Žáci, jejichž přechod byl dobrovolný či z nutnosti, také přemýšleli nad novým třídním kolektivem a doufali, že budou jako Ž4 přijati: „*Aby nebyl žádný závistivý a aby byli více kamarádští a aby nebyli nějakí úlisní nebo se nechtěli bavit*“. Všechny přicházející změny žáci mnohdy vnímali jen jako krátkodobé, které je začnou formovat na jejich budoucí profesi. Představu o tom měl Ž1: „*6.–9. ročník*“, dále Ž2: „*4 roky a pak jdeme na střední*“. Často žáci začali přemýšlet i sami nad sebou ve smyslu, že budou samostatnější a dospělejší uvedl Ž6: „*Mohl bych být chytřejší a vzdělanější a samozřejmě budu procházet pubertou, takže to bude trošičku to bude horší dávat pozor. Vlastně jsem i šťastnej, protože už jsem o něco starší*“. Všechny změny, které souvisely s přechodem na 2. stupeň základního vzdělávání byly utlumeny letními prázdninami. Žáci během nich měli možnost nahlédnout do nových učebnic, ale jejich touha a přání po odpočinku od školy byla mnohem silnější. Bylo to i přáním Ž1: „*Těším se na ně hrozně moc, protože už mě to tady nebaví v té škole, protože je to nuda furt se učit na nějaké testy. A těším se, až si odpočinu*“. Letní prázdniny popsal Ž6: „*Já jsem na to úplně zapomněl. Jsem si užíval prázdniny na 100 %, takže já jsem neměl ani poněti o škole*“. Nejčastěji týden před zahájením školního roku začali žáci pociťovat, že se blíží něco nového. V první řadě se nechtěli vracet do školy, ale pocit z nového stupně v nich začínal vyvolávat stres, strach, obavy či zmatek v myšlenkách. Přemýšlel o tom dopředu Ž2: „*Takový stres přichází. Těším se, akorát se trošku bojím*“. Změny u žáků nebyly popisovány kladně, ale pojímali to jako součást studia. Blíže popsat pocity bylo náročné a ztráceli se v tom. Vždycky zazněl stres a posléze těšení se. Ovlivňovalo to i prázdninové odloučení, které s příchodem před školu uklidnilo žáky, protože po delší době se setkali se svými kamarády ze třídy. Takhle to prožíval Ž2: „*Těšila jsem se na ty kamarády, ale zároveň jsem se bála jakože, co bude, jak jen to bude všechno probíhat*“. Přechod byl o dost příjemnější a dal se zvládnout s myšlenkami, že o nic tak převratného nejde. Dokonce se to některým začalo jevit velmi podobně jako při příchodu na 1. stupeň. Jen základní škola byla rozdělena na 1. stupeň a 2. stupeň a museli se na tom druhém naučit fungovat. Prostředí prezentuje Ž6: „*Třeba přízemí je většinou 1. stupeň a tady v tom 1. patře, tady jak je ta místnost je třeba 2. stupeň a my jsme tam jako 1. stupeň jediná. A ještě tam na tom druhém konci je 2. stupeň a nvrchu jsou taky*“. V prvním týdnu se seznamovali s třídním učitelem, staronovým třídním kolektivem, staronovým prostředím, byli jiným způsobem představeni ve škole, takzvaně získali nálepku



u Ž5: „*Oni že třeba páťáci jsou nejstarší na 1. stupni a šestáci zas nejmladší na 2. stupni*“. Na úplném začátku si mnohdy učitelé dali záležet, vypověděl Ž2: „*Tak první nám učitelka ukázala, kam budeme chodit, jaké máme třídy, a to bylo jako super, že nám ukázala všechno. Dále ještě přestávky, jak máme zvonění a tak*“. V prvním týdnu působení na 2. stupni žáci vnímali velmi povědomě 1. stupni, ale jejich slovy byli na náročnějším stupni. Dokonce pro některé žáky to začalo postrádat logiku, aby se škola rozdělovala na 1. a 2. stupeň, uvedl to Ž5: „*Nepoznám ani moc rozdíl. Je to skoro to samé*“ nebo Ž3: „*Takže se to změnilo i vlastně nezměnilo. To je pořád takhle ten samý rozdíl*“. Změny na začátku nebyly ani velké ani malé. Pravděpodobně to bylo dáno i nezájmem o navazování diskuse o nějakém přechodu, potvrzuje Ž4: „*Tam za náma nikdo nepřišel. Nevím, jestli se to dělá, ale asi jo, ale prostě nám normálně jsme pokračovali dál. Nikdo za námi nepřišel ani tak*“ nebo Ž5: „*Jenom nám třídní řekla školní řád na 2. stupni*“. Naopak u žáků, kterých se dotkl přechod z nutnosti nebo dobrovolný vnímali mnohem větší změny jako Ž4: „*Byl to úplný přeskok o hrozně moc stupňů z té základky, že prvně se tam malujeme obrázky, nic neděláme a najednou píšeme, učíme se a je to úplně jiné*“. V rámci rozhovoru jsem se setkala i s ojedinělým přechodem, který proběhl již ve 4. ročníku, kdy třída měla třídní paní učitelku z 2. stupně a střídali se jim učitelé běžně v každém předmětu. Tento proces představil Ž6: „*My budeme mít třídní paní učitelku, kterou máme teď...nerozloučili jsme se moc, protože nás paní učitelka bude mít příští rok...jakože byl to předčasný přechod*“.

### 4.3 Stupeň malých dospělých

Třetí kategorie s názvem „Prezentace 2. stupně“ prozrazuje svůj obsah z názvu. Skryly se v ní kódy, které pojednávaly o výpovědích týkajících se fungování na 2. stupni. V předchozí kapitole bylo uvedeno, že druhá etapa rozhovorů proběhla v lednu, tudíž téměř po zakončení 1. pololetí. Toto školní prostředí je složeno ze žáků, vrstevnických skupin, učitelů a různých tříd. Pro žáka 6. ročníku byl 2. stupeň studijní výzvou, která už byla trvalá, jak vypověděl Ž1: „*Vyzkouším si to, sice nebude jako cesty zpátky, pokud nepropadnu*“. Pro některé „nejmladší“ žáky na 2. stupni, byli takhle prezentováni školou, to bylo místo, které jim přirostlo k srdci, pro jiné by 1. pololetí stačilo a vrátili by se zpět na 1. stupeň. Jejich školní samolepka zněla líbezně, ale od žáků se očekávalo mnohem více. Především být samostatným a pozorným žákem. Žáci na sebe pohlíželi jako na starší, rozumnější a vytrvalejší žáky, což se projevilo při fungování v jiném prostředí, s jinými učiteli a jejich přístupy k vyučování. Být šestákem popisoval Ž6: „*Vlastně jsem i šťastnej, protože už jsem o něco starší. Jsem samozřejmě trochu chytřejší, než jsem oproti té 5. třídě, protože jsem se*

naučil za tu polovinu 6. třídy hodně věcí, což jsem rád“ nebo Ž1: „Jakože je to lepší, že jsem starší jako teď já“. 2. stupeň má svůj řád = o přestávce se přesunete do jiné učebny, po přestávce přijde jiný učitel než předchozí hodinu, s jeho vlastními požadavky na předmět a přístupem k vyučování. Znělo to velmi striktně, ale je to tak s každým zazvoněním na přestávku, kdy žáci přebíhají mezi patry a hledají místnost, která je jim dána. Otázkou bylo, zda na 2. stupni nazývat přestávku přestávkou, svěřil se Ž6: „Jakože je to možná trochu menší čas na svačinu a tak, protože se musíme přemísťovat“. Žáci dokázali zjistit, že se lépe hledá dle vybavení učebny, protože každá slouží k něčemu jinému jako na základní škole Ž5: „Musíme teď chodit jako do vícero tříd. Když máme zeměpis, tak máme v zeměpise nebo češtinu v češtině a tak“. O změnách prostředí se zmínil také Ž2: „Furt jen tam nahoru a dolů. Furt jako že se furt přemísťujeme“, dále Ž4: „Že já mám každou hodinu jinde“. Občas strávili hodinu ve své kmenové třídě, která více preferuje zaměření na předmět než na službu pro třídu, jak řekl Ž1: „My máme jako hlavní třídu, tam bývá fyzika a třeba aj přírodopis. Hlavně přírodopis. Hlavně skoro všechny šuplíky a skříně jsou zaplněné, jakože třeba věcma, třeba mikroskopama. Potom tam není úplně prostor“. Ovšem některé kmenové třídy nabízí žákům alespoň jednu skřín pro odložení si pomůcek. Kromě střídání učeben se střídají i učitelé. Všeobecně tyto změny nevyhovují všem žákům. Jeví se, že se mění pouze učitelé, ale pohledem žáků se učitelé odlišují povahovými rysy a přístupy k vyučování. S přístupem bojoval Ž4: „Zaskočilo mě, že každý má úplně jiný styl učení“. Žáci rádi popisovali učitele, kteří jsou srandisté a cítí mezi nimi rovnocenný vztah a svou zkušenost s tím měl Ž6: „Jakože učitelé už ví, že jsme trošku starší, takže už jakože si někdy děláš srandu prostě, nebo tak se prostě podívá, a tak s náma“. Učitelé byli označováni jako nositelé oblíbenosti předmětů. Byli taktéž označováni učitelé, kteří nahání hrůzu svým křikem, jak popsal Ž4: „Někteří jsou fakt odporní. To se asi nedá říct, že oni fakt řvou, když neděláš“. Pro všechny učitele však platilo, že jsou mnohem přísnější. Někteří z nich si ani neuvědomovali, že vyučují ve třídě „nejmladší“ žáky na 2. stupni a jejich požadavky by se hodilo zmírnit. Pokud narazili žáci na uvědomělého učitele, popisovali jej jako hodného a empatického vyučujícího, se kterým se setkal Ž2: „Ti hned odpoví, není to tak, že to odkládá. Všechno ti řekne upřímně, což je asi jako nejdůležitější“. Žáci přesně tento typ učitele potřebovali nejvíce, jelikož nebyli zvyklí na takové kvantum učiva. Zápisy, častější testy byly samolepkou 2. stupně, kdy na jeho začátku to bylo velmi náročné, především najít si vlastní učební strategii, se kterou se stále ztotožňuje Ž1: „Jakmile se mám učit na test, tak mě to prostě nejde. Nejde se na to naučit. Jsem se učila, a potom z ničeho nic na ten test jsem stejně dostala blbou známku“ nebo Ž2: „Já jako jsem si pak ty testy začala učit i jakože

z učebnice, že jsem si to četla, protože my si všechno nepíšeme“, také Ž4: „No, jako já si ty vždycky ty věty nějak zjednoduším, aby byly kratší a abych je chápala, protože já některé slova nechápu“. Kvantum učiva je odrazem vícero předmětů, které museli žáci zvládnout. Popisuje to Ž5: „Musím se víc učit“ nebo Ž1: „Učení, je to jako hodně velký rozdíl“. Některé dny jsou kratší a některé delší nebo jsou některé předměty stejné či diametrálně odlišné to představil Ž5: „V 5. třídě jsme měli míň hodin“, změny popsal Ž1: „Trošku jsem se bála i toho rozvrhu, protože to je fakt hrozně únavné mít furt šest hodin a jenom jednou pět“. Delší dny ve škole prezentoval Ž6: „Tomu říkám den smrti. Máme totiž češtinu a ajinu, a pak máme dějepis, zeměpis, přírodopis. To je dost náročné“. S vícero předměty souviselo také vícero učebnic, které se musí žákovi vlézt do školního batohu. Nejspíše si mnoho z nás nedokáže ani představit, jak je to těžké. Přitom ve škole stále žáci píšou zápisy, ze kterých se i učí, uvedl Ž4: „Něco si zapíšeme a doma se to máme naučit a prostě jenom nám něco dají na tabuli. Tak si to máme napsat“. Žák byl a bude součástí vrstevnické skupiny, kterou provází třídní učitel. Byla to jedna z osob, která byla popisována především pozitivně, například Ž2: „Ta naše úplný andílek“ nebo Ž5: „Když jako neděláme bordel, tak je hodná“. Stalo se však i to, že nový třídní učitel žákovi povahově nevyhovoval jako Ž1: „Nesympatická z mého pohledu. Ted'kom představa, že ju mám až do 9. třídy, je strašná“. U některých žáků nedošlo ke změnám u třídního učitele vůbec, například Ž3: „Pořád sice taková přísná“. Z hlediska vrstevnické skupiny se odehrálo několik změn, kdy téměř v každém případě byl vytvořen nový třídní kolektiv. Mnozí odešli a jiní zase přišli. Žáci vnímali odlišnosti v některých ze členů vrstevnické skupiny jako Ž2: „To je tady úplně jiné a tady se skoro nikdo nebaví a jsou takoví jako zvláštní mi přijdou. Ale dá se říct, že dobrý“. Největší oporou byli a jsou stále kamarádi či spolužáci mezi sebou jako u Ž3: „Někdy to chápe moje kamarádka, co sedí vedle mě, tak si to nějak vysvětlíme. My děláme většinou všechno spolu“ a přidala se k nim i knížka jako zdroj informací pro učení se. Rodiče žákům zmizeli z priorit v podporování, ale stále kontrolují školní výsledky. Žáci na sobě vnímají větší samostatnost při sebeobsluze jako Ž4: „Já jsem si na to všechno chtěla přijít tak nějak sama, protože by bylo lepší mít svoje vlastní zkušenosti“ nebo Ž5: „Nepotřebuji pomoc, protože jsem samostatný“. Ve školním prostředí se mimo jiné změnila organizační stránka u několika věcí. Žáci byli rozděleni na poloviny v rámci některých předmětů na homogenní i heterogenní skupiny, jako u Ž6: „Docela ted'ka je jinčí, že v tělocviku to máme už rozdělené jinak. Kluci, a ne kluci a holky“ nebo Ž1: „Je to komplikované, my to máme půlené předměty, což máme češtinu, matiku, angličtinu“. Škola a všechno s ní spojené, se mnohem více začalo promítat do mimoškolního života žáků. Žáci byli nuceni si kvůli škole upravit svůj denní

plán a začali věnovat čas přípravám do školy mnohem více, například Ž5: „*Třeba když máme v úterý 9 hodin, tak třeba když mám trénink, tak nemůžu ani chodit už na trénink*“, nebo změna režimu Ž1: „*Jdu se psem na procházku a potom když nemám kroužek, tak se buď jenom učím. Když se nemusím učit, no, tak jdu do toho kroužku. Jinak se fakt odpoledne do večera se učím a prostě to nejde*“, či Ž2: „*Když jsem přišla z 1. stupně, tak jsem šla hned ven, že jsem se na to moc nedívala. A teďka jsem prostě fakt doma, protože se snažím o ty známky*“.

#### 4.4 Školo, teď dávej pozor!

Poslední, a to čtvrtou kategorií, která vznikla, byla „Školo, teď dávej pozor!“. Interpretace byla tvořena náměty od žáků 6. ročníku na zlepšení přechodu mezi stupni základního vzdělávání. Mimo jiné žáci zhodnotili celý proces přechodu na základě vlastních zkušeností. Půlroční pobyt na 2. stupni vyhodnotili velmi pozitivně. O tom se lze přesvědčit z žakovských zápisů. Ž5: „*2 – celkem dobré*“ (dle školního hodnocení), dále Ž1: „*No je to docela dobré, ale i špatné = 8*“, Ž2: „*10/10 – nadšená*“, Ž3: „*Hodnotím ho dobře, akorát mi vadí, jak se nám furt střídají učitelé a učebny*“, Ž6: „*Docela v pohodě, není to zas tak špatné, jak jsem čekal*“ nebo Ž4: „*Fakt jsem spokojená, takže paráda*“. Obavy, které žáci měli, jsou „vyhozeny v koši“ a na mnohé se názory žáků změnilo jako u Ž2: „*Že fakt v pohodě, mě vzali a že mi všechno vysvětlili, že ukázali úplně všechno*“. Žáci na začátku 6. ročníku oceňovali přístup třídních učitelů, kteří se stali jejich průvodci a vše potřebné jim ukázali a vysvětlili, jak třídní učitel Ž5: „*Jsme se neučili ani celý týden, myslím. A měli jsme takové třídnické hodiny*“. Žáci si na všechny změny zvykali přibližně jeden týden, ale byli i tací, kterým to trvalo skoro měsíc. Rychle změny přijal Ž2: „*Zhruba za 2 týdny, co jsem si tady zvykala*“. Bohužel byli i učitelé, kteří nebrali ohledy na jejich adaptaci a žákům takzvaně „ujížděl vlak“ v učivu a na to by si měli dát pozor příští šestáci, jak uvedl Ž6: „*Ať se učí nebo ať to prostě, ať nejsou tak, jako já s tím zeměpisem, že jsem to úplně zaspal v tom zeměpise a prostě jsem to potom nechápal. Než jsem se do toho dostal, ale bylo to těžké, a tak prostě ať to dělají všechno na 100 % od začátku nebo aspoň 95 %*“, naopak Ž2 upozornil na začátky pro učitele: „*Snažila bych se na ně nebýt ze začátku tak přísná, aby si zvykli*“. Někteří učitelé si toho byli vědomi a prvních pár týdnů se snažili žáky adaptovat na nové prostředí pomalejším tempem, opakováním učiva z 1. stupně a postupně začali zvyšovat své požadavky na předmět tak, jak je to pro 2. stupeň typické. Začátky zhodnotil Ž6: „*No, tak to jsme jenom opakovali. Byla to docela pohoda*“, dále Ž4: „*Seznamovali jsme se a říkali nám prostě, co si máme koupit, jaké sešity, nebo co máme od nich očekávat*“. Žáci

ve školním prostředí prokázali nesmírnou vytrvalost, která je provázela po celou dobu od nástupu na 2. stupeň. Mnohé přechod motivoval v sebevzdělávání, na které z minulých let nebyli zvyklí. Vrstevnické skupiny prošly nejrůznějšími změnami, ale dokázaly přijat do ní nové členy bez obtíží, čehož se před přechodem tolik bála vrstevnická skupina, jejíž je členem Ž1: „*Vždycky nám ti Montessori přišli hrozně divní, prostě, že si tam jenom hrajou a prostě tak, ale teď na to zas беру jiný názor, protože jak je poznáš, jsou úplně jiní*“. Při přechodu žáky zamrzelo, že se více učitelé nezajímali o jejich pocity, což je jedním z předmětů změn pro další školní rok, který uvedl Ž2: „*Tak asi jakože bych se jich prvně zeptala, jestli je něco trápí. Když by mě řekl, že ho něco trápí, tak bych se to snažila jako rozvést a jakože snažit se jim pomoci*“. Velmi kladně byl hodnocen adaptační program, kterého se zúčastnila celá vrstevnická skupina a mohla se lépe poznat. Program více stmelil kolektiv, protože jeho struktura byla po přechodu narušena jako u Ž2: „*Jako bylo to spíš pro to skamarádění, protože fakt přišlo víc těch nových lidí. Takže jsme zas kamarádi*“. V tomto duchu by žáci rádi pokračovali i ve školním prostředí na třídnických hodinách, kterých nebylo prozatím hodně, uvedl Ž1: „*Třeba to áčko má ty třídnické hodiny. My třeba jsme měli třídnickou jenom párkrát. Což nevím, proč neudělala víckrát*“ nebo Ž3: „*Mohli bychom si povídat, co můžeme změnit na třídě, protože někteří se tam chovají hrozně, furt si povídají a ruší to*“. Žáci přišli o každodenní kontakt se svým třídním učitelem a stále čekají na zlepšení v tomto směru. Vyučování je pro ně náročnější, ale jak již bylo zmíněno, žáci se snaží a uvítali by i snahu ze strany učitelů, kteří by připravovali zábavnější hodiny. Tyto všechny nedostatky žáci shlédli na 2. stupni, avšak neopomněli, že se přechod týkal také 1. stupně. Rádi by poznali druhostupňové učitele mnohem dříve, než začne nový školní rok a navrhli, že by se jim druhostupňoví učitelé mohli přijít představit ještě v 5. třídě. Učitelé by tímto gestem vtáhli žáky do prostředí 2. stupně, jak uvedl Ž1: „*Kdyby třeba pro celou naši třídu, kdyby přišlo pár učitelů, třeba někdo na matiku, na češtinu, na angličtinu, ty základní jakoby učiva a třeba nám něco jako o tom řekli. Jakože jak to tam probíhá*“. Touto cestou prozatím šla jedna ze základních škol, ale neúmyslně, kdy využíval Daltonský plán a jedním z úkolů byl rozhovor s jakýmkoliv pedagogickým pracovníkem ve škole o jeho koníčcích a jiném. Dále by mohla proběhnout větší spolupráce mezi 1. a 2. stupněm, kdy by žáci měli možnost nahlédnout do hodin a tříd. Učitelé by mohli popřemýšlet nad tím, jak otevřít téma o přechodu mezi stupni vzdělávání. Žáci by rádi o tomto tématu diskutovali, ale chybí jim speciální metoda, jak jej otevřít, uvedl Ž1: „*Záleží jak, protože všichni něco chceme říct*“. Celkově by toto téma potřebovalo vlastní postup, protože by nemuselo být dobře uvedeno, jak i vypověděl Ž4: „*Tak záleží, jak by to řekli, nebo jak by záleželo, jakou by*

*dali tu radu, protože kdyby řekli, nějakou blbost, tak nevím. Muselo by to být fakt jako třeba nějak i ověřené, co zkusili“.* Prvostupňoví učitelé by pohledem žáků měli s nimi v posledním ročníku intenzivněji komunikovat, upozorňovat a zvyšovat nároky na předměty, jako tomu je na 2. stupni. Náměty pro učitele dle Ž3: *„Rozhodně bych je upozornila na to, že jako ty hodiny se zvýší, že to učivo už nebude tak jednoduché“*, Ž2: *„Bych je připravovala na to, že takhle to nikdo už dělat nebude. Připravovala bych je na to, že to bude prostě těžší. Bude tam úplně jiné učivo, že jako budou všechno opakovat. Zeptala bych se pátáků, jestli by si chtěli něco vyzkoušet“*, Ž1: *„Jakože kdyby v 5. třídě nebo kdokoliv, prostě, že bych řekla těm žákům, že budou častější testy, takže ať nejsou prostě rozhození“* a důraz klade Ž4: *„Jako já bych možná začala něco dělat pro ty žáky, protože na té základce prostě jsme nic nedělali, jakože nic, jakože vůbec nic. No jako dobře, možná nám řekli, že 5 + 5 je 10, ale to tak všechno“*. Vedení školy by nemělo zapomínat na nově přichozí žáky do 6. tříd a připravovat pro ně dny otevřených dveří dle výpovědi Ž4: *„Jenom, když jsem tam měla kurzy“*. V jiném případě probíhalo dostatečné představení školy, a to u Ž2: *„Vysvětlí ti tam třeba šatny, kde, co je. Aj třeba tam je tělocvična, tam je ten bunkr. Tak tam jsme se byli podívat a ukazovali nám i různé třídy a tak. Takže jsme se mohli podívat, jak se učí třeba osmáci. Takže to bylo takové dobré“*.

## 5 DISKUSE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Pátá kapitola této práce prezentuje nejen odpovědi na výzkumné otázky, které byly stanoveny v podkapitole 3.1., ale i závěry výzkumného šetření. Dále se zaměřuje na diskusi k tématu diplomové práce a spatřující limity výzkumu.

### **VO1: Jak žák vnímá přechod z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání?**

Výpovědi mě vedly k uvědomění, že žák vnímá přechod z 1. na 2. stupeň základní školy na základě několika faktorů, které do něj vstupují. Prvním faktorem vnímání samotného přechodu mezi jednotlivými stupni bylo právě to, o jaký typ přechodu se jednalo. Jakmile žák přecházel v rámci jedné organizace, nedošlo k nikterak zajímavému uvědomění si, že v dalším školním roce nastane změna. Žák jednoduše přešel v rámci jedné školy z nižšího na vyšší stupeň základního vzdělávání. Tito žáci zůstali dále ve stejné vrstevnické skupině, kterou někdy opustili její členové, nebo s příchodem 6. ročníku do ní přivítali nového člena. Z rozhovoru s žákem, který přecházel na jiný typ organizace vzešlo, že byl s přechodem na víceleté gymnázium „smířen“. Působilo na něj především rodinné prostředí, ve kterém byl dán vzorec od starších sourozenců. Žák bezmyšlenkovitě přistoupil na to, že přechází na jiný typ organizace a za čtyři roky nebude nucen dělat přijímací řízení, které by možná nedopadlo dle jeho očekávání. Až po delší době působení v jiné organizaci začal vnímat, že základní škola a víceleté gymnázium jsou dvě velmi odlišné organizace. Nejintenzivněji vnímal přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy žák, který přecházel z neúplně organizované na plně organizovanou školu. Přechod byl z nutnosti a podle toho i probíhal. Žákovi se uzavřela osmiletá kapitola života (myšleno na vrstevnickou skupinu tvořenou od mateřské školy) a najednou musel vstoupit do neznáma. Tento přechod byl plný obav, strachu a pouhých domněnek o další studijní cestě, načež prošel například dnem otevřených dveří. Další faktor, který ovlivnil vnímání žáka při přechodu mezi stupni základního vzdělávání, byl sám žák a jeho sebepojetí. Najednou se pro něj školní změny staly méně zajímavé než pohled sám na sebe. Převážně začal vnímat, že s příchodem na 2. stupeň se z něho stane starší žák a ve svém osobním životě se začne pomalými kroky přibližovat k dospělosti. Mnoha žákům došlo, že čas rychle utíká a najednou mají před sebou poslední čtyři roky na základní škole. Dalším faktorem ovlivňujícím vnímání žáka byli učitelé. V případě, kdy prvostupňoví učitelé otevírali téma o 2. stupni a celkově měli snahu žákům představit, co se bude dít v dalším školním roce, žáci měli utříděnější myšlenky na rozdíl od žáků, kde se téma vůbec neotvíralo. Pokud bych měla jednou větou odpovědět na hlavní výzkumnou

otázkou, byla by jasná odpověď: „Žák vnímá přechod z 1. na 2. stupeň základní školy s obavami, ale jeho obavy přebijí těšení se na neznámo“.

### **VO2: Jaké je žákovo očekávání od 2. stupně základního vzdělávání?**

Dle dat z prvních rozhovorů a části záznamů z žákovských deníků vyvstaly závěry, že žáci nejčastěji očekávali od 2. stupně základního vzdělávání tyto jevy:

- **nového (přísnějšího) třídního učitele** – žáci očekávali, že budou přivítáni v dalším školním roce novým třídním učitelem, který je bude provázet do zakončení povinné školní docházky. Představovali si, že bude hodný, ale jelikož už jde o 2. stupeň, požadovali od něj i jistou míru přísnosti;
- **nové oborové vyučující, kteří se jim budou střídát v každé hodině** – dokonce již v 5. ročníku věděli, kteří oboroví vyučující je budou učit v dalším školním roce a jaký předmět;
- **přísnější přístup k žákům ze strany učitele** – žáci popisovali, že přísnost od učitelů na 2. stupni očekávají a vlastně i vyžadují, protože z nich budou starší žáci;
- **častější střídání učeben** – žáci měli povědomí o tom, že škola je rozdělena na 1. a 2. stupeň. Sami si ve vyšších ročnících 1. stupně zkusili nepatrné střídání učeben, ale nyní vnímali, že to bude běžné pro každou hodinu;
- **přibývající předměty v rozvrhu** – opět měli žáci přehled o tom, jaké předměty to budou. Zazněla například fyzika, přírodopis či dějepis;
- **delší a časově náročnější rozvrh** – žáci zmiňovali, že se už nebude objevovat „krátký den“ pouze se čtyřmi vyučovacími hodinami, ale minimálně o jednu až dvě hodiny budou ve škole déle;
- **náročnější učivo a častější plnění školních povinností doma** – žáci očekávali, že učivo bude natolik náročné, že se promítne do jejich mimoškolních aktivit a příprava bude muset být intenzivnější;
- **nový třídní kolektiv, který přijme nového člena mezi sebe bez obtíží** – pro některé z žáků představoval přechod vstup do nového třídního kolektivu, ale jejich očekávání bylo pozitivní a vnímali začlenění jako nutnost pro další roky studia;



- **prvotní stres před jeho zahájením** – žáci měli s predikcí pocitů zjevný problém, ale u všech zaznělo, že očekávají prvotní stres z neznáma těsně před začátkem školního roku a příchodem do školy.

**VO3: Jak prožívá žák realitu 2. stupně základního vzdělávání po přechodu z 1. stupně?**

Na základě dat vyvstávajících z druhé etapy rozhovorů a záznamů z žákovských deníků je potvrzeno žákovo očekávání promítající se do reality 2. stupně. Všichni žáci potvrdili svou predikci, avšak na „vlastní kůži“ je intenzivnější. Realita 2. stupně je taková, že žákům byl přidělen nový třídní učitel, který se stal spíše průvodcem třídy než přísným učitelem. Přísnost se obdobně promítla na ostatních vyučujících. Učitelé jsou spíše ochotní, empatičtí, ale občas dokážou pořádně zakřičet. Zajímavým zjištěním bylo, že žáci bojují s odlišnými povahovými rysy druhostupňových učitelů. V minulých letech byli zvyklí na minimum střídajících se učitelů a rysy se tolik neprojevovaly. Dále je realita taková, že střídání učeben je psychicky i fyzicky náročnější, než se může zdát. Žáci prozatím hledají balanc mezi vyhledáváním tříd a časem na odpočinek. Do rozvrhu přibyly různé nové předměty, na které doposud žáci nebyli zvyklí či předměty byly jen přejmenovány, avšak jejich obsah je často natolik náročný, že v něm stále hledali vlastní učební styl nebo museli přijmout, že škola jim bude zasahovat do volného času, čemuž se také přizpůsobili. Nečekanou změnou je rozdělení třídy na heterogenní či homogenní skupiny v rámci jednotlivých předmětů. Například jde o hodiny tělesné výchovy, kdy jsou žáci rozděleni na homogenní skupiny a tuto změnu hodnotí pozitivně. Mimo jiné zjistili, že jejich prvotní obavy z 2. stupně byly naprosto zbytečné a všechno pokračovalo plynule, u některých i bez obav. Objevili se i žáci, kteří si potvrdili své očekávání a rádi by se vrátili na 1. stupeň či naopak už se vrátit zpět nechtějí.

**VO4: Jak byl žák připravován na přechod mezi stupni základního vzdělávání jeho pohledem?**

Po shrnutí dat jsem došla k názoru, že na některé jevy, které jsou typické pro 2. stupeň, byli žáci připravováni s dostatečným předstihem. Například se jim postupně začali střídát vyučující či učebny. Prvostupňoví učitelé se snažili žáky upozorňovat na jevy, které se budou objevovat na 2. stupni. Kromě toho někteří učitelé zpřístupnili žákům náhled na vyšší stupeň prostřednictvím prohlídky. Žák, který přecházel z neúplně organizované na plně organizovanou základní školu, se zúčastnil dne otevřených dveří, kdy mohl nahlédnout nejen

do prostor školy, ale i do výuky. Žák, který přecházel na jiný typ organizace se seznamoval s prostředím v rámci kurzů na přijímací řízení. Někteří žáci nebyli připravováni ze strany školy vůbec a snažili se připravovat sami či za pomoci rodiny a kamarádů.

**VO5: Je ve školním prostředí zastoupen well-being žáka během přechodu mezi stupni základního vzdělávání?**

Na tuto otázku je obtížné odpovědět i po zdlouhavé interpretaci dat. Zjednodušeně je i není well-being žáka zastoupen v prostředí školy. Součástí výzkumného šetření byli žáci, kteří navštěvovali školního prostředí, kterému záleželo na pocitech pohody v něm. Avšak nebylo tomu u všech žáků. V některých základních školách se téma přechodu mezi stupni základního vzdělávání nikdo nevěnuje, a to se odrazilo na přecházejících žácích. Vyzdvihnout však musím prvostupňové paní učitelky, které pro žáky připravily rozloučení s 1. stupněm. Jde o projev nesmírné pokory k těmto změnám a působilo to na mě tak, že žáci s „čistým štítem“ opouští první etapu svého základního vzdělávání a mohou nastoupit v pohodě do další. Jelikož je součástí školního prostředí „život“ a ten tvoří vrstevnické skupiny, tak největší působení „well-beingu“ vyzařovalo z ní. Jak bylo zmíněno výše, vrstevnická skupina byla stálostí a ta pohodu ve školním prostředí nastolila. Bylo tomu stejně u všech žáků přecházejících mezi stupni základního vzdělávání – bezpečí a pohoda vyzařující ze strany kamarádů čili spolužáků.

### **Závěry výzkumu**

Přechod z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání se dotýká všech žáků 5. ročníku. Každý žák je „originál“ a nelze předpokládat, že bude prožívat a vnímat přechod na 2. stupeň základní školy obdobně jako ostatní. Do výzkumného šetření se zapojili žáci, kteří prožívali a vnímali přechod velmi intenzivně nebo naopak přechod zaznamenali jen okrajově. Z hlediska organizací, které zajišťují základní vzdělávání, jsem vděčná za to, že jsem měla možnost si poslechnout o dokonalé přípravě žáků na 2. stupeň ze strany prvostupňových učitelů i jeho opak. Nejvíce mě zaujalo, že školy či prvostupňoví učitelé zakončují první etapu základního vzdělávání speciálně. Myslím si, že to hraje velkou roli v očích žáků. Celkově vnímám, že na většině základních škol, které poskytují základní vzdělávání, je snaha o to připravit žáky, co nejlépe na další stupeň s ohledem na jejich pocity a prožívání. Avšak spatřila jsem, že by školy potřebovaly nějaký pomyslný „odrazový můstek“. Něco jako návod na to, jak žáky připravovat, jak jim otevřít toto téma a zdůraznit jim, že jde o důležitý studijní krok, i když

nemusí podstoupit žádný zápis či přijímací řízení. A to je možná i ono, stejně tak, jak je volný přechod, bez žádných větších formalit, je i toto téma nezávislé na přípravách.

## **Diskuse výzkumu**

Po důkladném vyhledávání v odborné literatuře bylo zjištěno, že se téma přechod z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání otevřelo nejintenzivněji na českém vědeckém poli v roce 2011 a to knihou Walterové et al. (2011), která představila problémy spojené s přechodem mezi dvěma stupni základního vzdělávání s nalezením řešení a usnadněním tohoto procesu. Obsahem knihy je několik výzkumů, které otvírají témata mezi 5. a 6. ročníkem v nejrůznějších oblastech. K charakteru diplomové práce jsem shledala souznačnost ve výzkumu Walterové et al. (2011) s názvem „Přechod na druhý stupeň očima žáků“. Výzkum jsem si přečetla až po mém shrnutí výzkumného šetření a bylo pro mě neuvěřitelné, že v roce 2010/11 jsem osobně přecházela mezi dvěma stupni základního vzdělávání taktéž. Myšlenky mé generace jsou i po více než deseti letech totožné s myšlenkami dnešních pát'áků/šest'áků. Objevovalo se stejné očekávání od 2. stupně (náročnější stupeň, náročnější učivo či častější střídání učeben a učitelů). Žáci i po jedné dekádě let mají z dalšího kroku obavy, ale i pozitivní těšení se do neznáma. Má generace mnohem více poukazovala na zhoršený prospěch, který byl v tomto výzkumu velmi ojedinělou zmínkou. Spíše, než prospěch zkoumaní žáci řešili, že jim nebylo sděleno, jak se připravovat na testy a chyběla jim pomoc při nacházení vlastní strategie učení. V případě aktuálního dění na pedagogickém poli se zabývala podobnou problematikou diplomová práce Brzobohatá (2022) s názvem „Přechod žáků z 1. na 2. stupeň základní školy z pohledu žáka a učitele“. S výzkumníci se nám v mnohém prolíná empirická část diplomové práce. Došly jsme k totožným závěrům, které jsou shodné i s výše uvedeným výzkumem. Přechod a jeho průběh je závislý na prvostupňovém učiteli, který má v rukou jeho hladký průběh.

## **Limity práce**

Limit, který spatřuji po zakončení výzkumného šetření, se objevuje při výběru výzkumného vzorku. Výše bylo uvedeno, že se zapojilo 6 participantů, kdy u 4 ze 6 proběhl přechod v rámci jedné organizace a pouze u jednoho žáka šlo o organizaci na vesnici. I přes snahu oslovit vícero základních škol se specifickými požadavky, situace byla proměnlivá (především u žáků přecházejících na jinou organizaci – víceleté gymnázium). V příštím výzkumném šetření by bylo obdobně osloveno 6 participantů, kdy každý z nich by prezentoval odlišný typ přechodu. Například přechod v rámci jedné organizace (základní

škola), přechod na jiný typ organizace (z alternativní školy na víceleté gymnázium), přechod na jiný typ organizace (ze základní školy na víceleté gymnázium), přechod z neúplně organizované na plně organizovanou školu (málotřídní škola), přechod na jiný typ organizace (2. stupeň se zaměřením, například sportovní školy) a přechod jakéhokoliv typu, ale oslovení žáka s SPU. Dále by bylo zajímavé toto téma otevřít za pomoci výzkumné metody „focus group“.

## 6 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Realizovaný výzkum byl pro mě natolik fascinující, že si nyní dovoluji uvést pár podnětů, které by mohly sloužit ke snadnějšímu přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy.

### 1. Na den být druhostupňákem

- Jde o projekt, který by byl určen žákům 5. ročníku a časově by zabral 1–2 dny. Pouze pro školy plně organizované.
- Všichni žáci by měli možnost strávit určitý časový interval v prostředí, kde probíhá běžně výuka žáků vyšších ročníků základního vzdělávání. Celá třída by obdržela předem připravený rozvrh, který by se skládal ze stejných i přidaných předmětů. Výuka by probíhala v různých učebnách tak, jak jsou na to zvyklí žáci na 2. stupni. Zároveň by je vyučovali pouze druhostupňoví učitelé, kteří by žákům představili blíže předmět a jejich přístup k němu (co se běžně odehrává ve výuce pod jejich vedením).
- Po skončení projektu by nastalo hodnocení žáky – co pro ně bylo překvapivé či náročné, co by před přechodem chtěli dovysvětlit či na co by se chtěli ještě připravit. V ideálním případě by se vyhodnocení účastnili nejen prvostupňoví a druhostupňoví učitelé, ale i vedení školy, aby reflektovalo vnímání žáků.
- Do projektu by mohli být zapojeni také žáci z 2. stupně, kteří by na začátku zastávali roli průvodců.

### 2. Na den být gymplákem

- Opět jde o projekt, který by byl určen žákům 5. ročníku. Pouze těm, kteří mají zájem o víceleté gymnázium. Nejlepší by bylo uskutečnit tento „den“ až po uzavření přihlášek a pozvat všechny zájemce. Časově by zabral obdobně 1-2 dny.
- Víceleté gymnázium by vytvořilo krátkodobý třídní kolektiv, který by následoval stejný předpřipravený rozvrh. Ten by se skládal z typických předmětů pro žáky primy. Koncept tohoto projektu je obdobný jako ten předešlý, jen v případě víceletého gymnázia by to chtělo intenzivnější přípravy. Na úplném začátku by bylo zapotřebí žáky představit mezi sebou a vysvětlit jim chod na gymnáziu (mapa školy a jiné). Dále by probíhalo běžné „vyučování“ se střídáním učeben a oborovými vyučujícími. Ti by žákům představili daný předmět, požadavky na něj a dále by probíhala běžná výuka dle jejich stylu.

- Na závěr projektu by pedagogičtí pracovníci se zájemci zhodnotili, jaké mají z jiného prostředí dojmy, co je překvapilo či nikoliv a jiné. Vhodné by bylo zapojit i výchovnou poradkyni.
  - Obdobně by se do tohoto projektu mohli zapojit ostatní žáci z vyšších ročníků. I oni sami by s učiteli mohli připravit výuku.
3. Na základě výzkumu bych ráda navrhla **odborníkům a vědcům v pedagogické oblasti**, aby se začali zabývat přechodem z 1. na 2. stupeň základního vzdělávání a stanovili doporučení pro všechny instituce, kterých se dotýká několikrát zmíněný přechod. Ve školním prostředí, z mého pohledu, chybí manuál, jak otevřít toto téma efektivně a dostatečně a tím připravit žáky na blížící se studijní změnu.

## ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce s názvem „Přechod z 1. na 2. stupeň základní školy pohledem žáka“ znovuotevřela problematiku, která dle výzkumného šetření a mého názoru nemá dostatečné zastoupení na českém pedagogickém poli. V teoretické části diplomové práce byly představeny nejdůležitější koncepty, které se týkají problematiky přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy. Navazující praktická část představila krok po kroku výzkumné šetření, které se ubíralo směrem kvalitativního výzkumu za pomoci polostrukturovaného interview a analýzy žákovských zápisů. Výzkumného šetření se zúčastnilo ve školním roce 2022/23 i 2023/24 šest participantů ze Zlínského kraje, kteří v tuto dobu podstupovali přechod v rámci dvou stupňů základního vzdělávání. Po důkladném přepisu rozhovorů a zápisů z žákovských deníků proběhla analýza dat, z níž vznikly čtyři ústřední kategorie, které interpretovaly pohledy žáků na přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy. Díky ní došlo ke zodpovězení si na předem stanovené hlavní i dílčí cíle. Závěrem je, že žáci vnímají přechod mezi stupni základní školy na základě typu přechodu, který může být buď skrytý, z nutnosti nebo dobrovolný. Žáci, jejichž přechod byl skrytý, téměř vůbec neprožívali studijní změny. U žáka s dobrovolným přechodem na víceleté gymnázium bylo zjištěno, že proběhl na základě žákova a rodičovského rozhodnutí. Žák, který přecházel z nutnosti v rámci neúplně organizované na plně organizovanou základní školu, prožíval přechod nejintenzivněji, jelikož došlo k rozpadu vrstevnické skupiny, jež byl součástí. Všichni participanté potvrdili, že realita 2. stupně se shoduje s jejich očekáváním v 5. ročníku, avšak na „vlastní kůži“ je realita intenzivnější v pozitivním i negativním smyslu. Mým záměrem bylo také pohlédnout na well-being ve školním prostředí a podotýkám, že vyvodit závěry z této oblasti není snadné, jelikož výsledky se ukrývaly mezi řádky přepisu dat. Můj pohled na tento jev je takový, že se pohoda žáků během přechodu mezi stupni odvíjela především od prvostupňových a druhostupňových učitelů. Prvostupňoví učitelé navozují pocit pohody v případě, když připravují žáky na 2. stupeň a na závěr pětiletého prvostupňového úsilí připraví takzvanou rozlučku, kdy žáci mohou do dalšího školního roku vstoupit s „čistým štítem“. Na druhou stranu druhostupňoví učitelé pohodu v 6. ročníku navodí svým přístupem k „nejmladším“ žákům na 2. stupni prostřednictvím postupným zvyšováním nároků na předmět. Na závěr bylo uvedeno pár podnětů, které by mohly pomoci žákům při přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy či víceletá gymnázia. Věřím, že výsledky této diplomové práce budou inspirací pro nejednu základní školu v České republice.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Bendl, S., Blažková, V., Linková, M., Mojžíšová, J., Pávková, J., Syřiště, I., & Zvírotský, M. (2015). *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Grada.
2. Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2016). *Infants, children, and adolescents* (8th Ed.). Pearson.
3. Bjorklund, D. F., & Causey, K. B. (2018). *Children's Thinking: Cognitive Development and Individual Differences* (6th Ed.). SAGE.
4. Blatný, M., Hřebíčková, M., Millová, K., Plháková, A., Říčan, P., Slezáčková, A., & Stuchlíková, I. (2010) *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Grada.
5. Brožová, S. (2008). *The Education System of the Czech Republic*. TAURIS.
6. Brzobohatá, T. (2022). *Přechod žáků z 1. na 2. stupeň základní školy z pohledu žáka a učitele*. [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. <https://is.muni.cz/th/h7137/>
7. Croker, S. (2012). *The Development of Cognition*. Cengage.
8. Dowling, M. (2014). *Young Children's Personal, Social and Emotional Development* (4th Ed.). SAGE.
9. Eurybase. (2008). *Organizace vzdělávací soustavy České republiky*. [https://www.msmt.cz/file/10186\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/10186_1_1/)
10. Eurydice. (2024, March 01). *Eurydice Czechia*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-struktura-vzdelavaciho-systemu>
11. Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
12. Gavora, P., Jůva, V., & Hlavatá, V. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2. vyd.). Paido.
13. Horák, J., & Kratochvíl, M. (2005). *Stručné dějiny vývoje školy a pedagogického myšlení*. Technická univerzita v Liberci.



14. Huichao. P. & Yuhan. Z. (2023). Understanding the Emotional Development of School-aged Children: A Critical Review. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 8, 1860-1866. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4597>
15. Janíková, M., Hloušková, L., Janík, T., Jůva, V., Lukas, J., Maňák, J., Najvarová, V., & Vašátková, J. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Paidos.
16. Janošová, P. (2017). Adolescence. In M. Blatný (Ed.). *Psychologie celoživotního vývoje*. (s.99-111). Karolium.
17. Kohoutek. R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 18(3), 3–22. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186>
18. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků* (2. vyd.). Grada.
19. Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
20. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. vyd.). Grada.
21. Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF. (2003). Grada.
22. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
23. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.
24. OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>
25. Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života*. Grada.
26. Průcha, J. (2015). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* (3. vyd.). Portál.
27. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6. vyd.). Portál.
28. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Portál.
29. Puškinová, M., Dušková, Š., Fiala, J., Hlaváč, A., Konečný P., & Obrovská, L. (2021). *Základní vzdělávání prakticky*. Wolters Kluwer ČR.

30. Seligman, M. (2014). *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil.
31. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika* (2. vyd.). Grada.
32. Srb, V., Felcmanová, L., & Pýchová, S. (2021) *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření*. [https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna\\_publicace\\_Partnersvi\\_1rok\\_2021\\_modra.pdf](https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/10/Zaverecna_publicace_Partnersvi_1rok_2021_modra.pdf)
33. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.
34. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
35. Trnková, K., Knotová, D., & Škarková, L. (2010). *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Paido.
36. Tvrzová, I. (2011). Školy a jejich alternativy. In A. Vališová, & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (2. vyd.) (s. 91–103). Grada.
37. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
38. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
39. Walterová, E., Černý, K., Dvořák, D., Greger, D., Holubová, M., Janík, T., Ježek, S., Knecht, P., Lacinová, L., Mareš, J., Najvar, P., Najvarová, V., Němec, J., Novotná Kubalová, K., Starý, K., Urbánek, P., & Vlčková, K. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Karolinum.
40. Watson, D., Emery, C., Bayliss, P., McInnes, K., & Boushel, M. (2012). *Children's Social and Emotional Wellbeing in Schools: A Critical Perspective*. The Policy Press.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
ČR	Česká republika
ISCED	International Standard Classification of Education
Např.	Například
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPU	Specifické poruchy učení
Tj.	To je
Tzv.	To znamená
USA	United States of America
Viz	Odkaz na zdroj
VO	Výzkumná otázka
ZŠ	Základní škola
Ž	Žák

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Stupně vzdělávacího systému .....	13
Obrázek 2 Změny tělesných proporcí od prenatálního a novorozeneckého období až do dospělosti .....	21
Obrázek 3 Výzkumný soubor .....	39

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Fáze konkrétních logických operací dle Piageta .....	23
Tabulka 2 Ukázka kategorií, subkategorií a kódů .....	42

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Informovaný souhlas

Příloha P2: Informovaný souhlas

Příloha P3: Ukázka osnovy polostrukturovaného rozhovoru

Příloha P4: Ukázka přepisu rozhovoru s kódy

Příloha P5: Ukázka přepisu žákovského deníku s kódy

## PŘÍLOHA P1: INFORMOVANÝ SOUHLAS

### **Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním získaných dat**

Já, níže podepsaný, souhlasím s účastí mého dítěte ..... (jméno)  
na výzkumu, který se dotýká přechodu z 1. na 2. stupeň.

Jeho řešitelka, Veronika Šupáková, mne předem seznámila s cíli a metodami výzkumu, včetně požadavku realizovat a nahrávat oba dva rozhovory. Zároveň jsem byl/a informován/a o tom, že pravá identita mého dítěte bude v rámci dodržování etiky výzkumu tzv. anonymizovaná. Tudiž nebude možné identifikovat dítě ani instituci, kterou navštěvuje, potažmo bude navštěvovat. Současně budou plně respektovány individuální přání a potřeby dítěte.

Potvrzuji, že jsem měl/a možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne potřebné vědět a na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mé dítě má možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.

Svým podpisem rovněž stvrzuji, že jsem informován/a o tom, že všechny získané údaje budou použity pro účely diplomové práce.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží výzkumník, a druhý účastník výzkumu.

V..... dne .....

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu .....

## **PŘÍLOHA P2: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

Vážení rodiče,

ještě jednou Vás zdravím prostřednictvím této krátké zprávy. V rámci mé diplomové práce jsem se rozhodla, že kromě polostrukturovaného rozhovoru zařadím i zapisování do deníčku. Vaše dítě ode mě dostalo malý zápisníček, do kterého si v průběhu léta a na začátku školního roku 2023/24 bude zapisovat. K zápisníčku se dostane opět na podzim u dalšího rozhovoru. Bude sloužit především pro dítě jako vrácení se ke vzpomínkám a později pro mě, abych mohla případně data zařadit do výzkumu. Deníčky po dokončení diplomové práce vrátím, záleží jen na Vás, jelikož je nutné mít u všeho souhlas. Ráda bych Vás tímto poprosila o podpis k souhlasu o vedení deníčku. Děkuji

.....

podpis zákonného zástupce



## **PŘÍLOHA P3: UKÁZKA OSNOVY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU**

**Osnova rozhovoru se skládala z témat:**

### Rozhovor před přechodem

1. Možnost výběru v typu přechodu
  - Co se u tebe v září změní s příchodem do školy?
  - Proč ses rozhodl/a podat přihlášku na víceleté gymnázium?
2. Pomoc během přechodu
  - Kdo ti bude na 2. stupni největší oporou? Proč právě on/ona?
3. Představa o 2. stupni
  - Když se řekne 2. stupeň, co se ti vybaví? (uved' alespoň 3 slova)
  - Jakou si představuješ svou budoucí paní učitelku?
4. Příprava na 2. stupeň
  - Jak tě paní učitelka připravuje na 2. stupeň?
  - Byli jste se s paní učitelkou podívat na 2. stupeň?
  - Co by tě lépe připravilo na 2. stupeň?
5. Rozloučení s 1. stupněm (představa)
  - Jak se plánuješ rozloučit s 1. stupněm?
  - Jak si myslíš, že se s vámi rozloučí paní učitelka?
6. Vnímání přicházejících změn
  - Jak se cítíš, když víš, že budeš přecházet na 2. stupeň?
  - Jak vnímá tvoje třída přechod z 1. na 2. stupeň?

### Rozhovor po přechodu

1. Hodnocení přechodu na 2. stupeň
  - Co ti teď nejvíce chybí z 1. stupně? A co ti naopak vůbec nechybí?
2. Pomoc během přechodu

- Kdo ti pomáhal během prvního dne na 2. stupni?
  - Kdo ti pomáhal první týden na 2. stupni?
3. Příprava na 2. stupeň
- Jak ses připravoval/a na nástup? Koupil/a sis něco nového?
  - Kdy jsi začínal/a vnímat, že v 1. září nastoupíš na 2. stupeň?
4. Rozdíly ve stupních
- Jaké jsou podle tebe 3 nejdůležitější rozdíly mezi 5. třídou a 6. třídou?
  - Co je podle tebe na 2. stupni nejlehčí? Co naopak nejtěžší?
5. Rozloučení s 1. stupněm (zhodnocení)
- Já jsem se s tebou bavila naposledy v červnu a zajímalo mě rozloučení s 1. stupněm. Jak se s vámi rozloučila paní učitelka?
6. Vnímání vlastních emocí
- ████████, máš za sebou několik týdnů v novém prostředí. Opět jsem si přinesla stupnici, kterou znáš z našeho prvního rozhovoru, řekni mi, jak se na 2. stupni cítíš?
  - Co se ti honilo hlavou, když se blížil začátek 6. třídy? Jaké emoce to v tobě vyvolávalo?
7. Život na 2. stupni
- Popiš mi, jak teď probíhá tvůj normální den na 2. stupni. Změnil se ti nějak režim dne? Co nového ti přibylo? Cos musel/a omezit? Čeho ses musel/a vzdát?
8. Doporučení do praxe
- Teď si představ, že jsi učitel/ka na 1. stupni a jsi třídní/m 5. ročníku. Jak bys žáky připravoval/a na přechod na 2. stupeň?
  - A najednou je z tebe třídní učitel/ka nové třídy 6.A. Co bys udělal/a proto, aby se „noví“ žáci cítili, co nejlépe? Jak bys s nimi pracoval/a?

## **PŘÍLOHA P4: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU S KÓDY**

**Vás teda učil někdo už z toho 2 stupně?**

„No, jenom maximálně tak na supla jsme měli z 2. stupňů“ (kód: **stálý učitel**).

**A šlo poznat, že je jako z 2 stupně?**

„Tak jako jo, ale třeba ti z toho 2. stupně oni to nějak, když jsme to uměli, tak to nějak neřešili, protože oni nám jenom řekli, co máme dělat a nějak jako to nebrali, jako svoji hodinu mi přišla jako někdy, že prostě jenom řekli, ať to máme a co máme udělat. A oni tam třeba opravovali testy nebo něco“.

**A měla si nebo máš větší respekt z těch učitelů na 2. stupni než na 1.?**

„Tak jako ti učitelé jsou jako povahou prostě jiný (kód: **povahové rysy**). A nejsem na ně zvyklá (kód: **zvyk**) takže je to zase“.

**Takže respekt je přirozený?**

„Jo“.

**Dobře, dobře. A jak se cítíš? Jaký máš pocit z toho přechod na 2. stupeň?**

„Tak jako jsem ráda, že už půjdu na to 2. stupeň (kód: **dobrý pocit z 2. stupně**). Ale zároveň bych chtěla zůstat na tom 1. stupni, protože nějakí ti učitelé prostě že nebudeme mít, ale jsou dobří. Takže to je mi jako, že přijdou o učitele, které mám ráda (kód: **hvězdička 1. stupně**). A k tomu přechod jako těším se tam (kód: **dobrý pocit z 2. stupně**), protože se vyzkouším zase něco nového, sice tam prostě už se nemůžu vrátit, ale už u toho zůstanu (kód: **životní výzva**). Ale jako těším se (kód: **dobrý pocit z 2. stupně**)“.

**Tak to je paráda. To si v sobě to těšení nech, to bude důležité. A vnímá vaše třída ten přechod z toho 1. na 2. stupeň?**

„No tak jako celkem jakože někteří nám odchází na gympl (kód: **odchod spolužáka**) a my tady máme [REDAKCE], což se mi vůbec nelíbí, protože se nám budou míchat ty třídy. Se budem rozdělovat (kód: **nový třídní kolektiv**), ale nechápu, proč si prostě neudělají vlastní třídu, když do teď mají vlastní třídu, tak my bysme měli (kód: **stmelený třídní kolektiv**)“.

...

**A myslíš si, že by bylo dobré to jako otevřít v té třídě to téma? Vem si, že ta paní učitelka, co teďka je, tak by to měla otvírat.**

„Tak já nevím, jako mě je to úplně jedno, jestli se o tom bavít (kód: **tabu**). Protože já třeba, když bych třeba, kdyby mě něco zajímalo, tak se na to zeptám buď mamky (kód: **rodinná podpora**) nebo té kamarádky (kód: **kamarádkská podpora**) nebo paní učitelky (kód: **hvězdička 1. stupně**). Takže jako nepotřebovala abysme tady nějak rozebírali (kód: **tabu**),

protože nejhorší je, že všichni něco chceme říct a mám tady prostě někoho, kdo on třeba furt chce něco říct, protože on takový chytřejší a třeba chce něco říct, ale učitelka ho nevyvolá, tak on začne prostě mluvit, ať jako jak se, jak to, jak jste, jak to cítí prostě on a takové a prostě to nikoho nás nezajímá (kód: **Jak s žáky pracovat?**)“ ...

## **PŘÍLOHA P5: UKÁZKA PŘEPISU Z ŽÁKOVSKÉHO DENÍKU S KÓDY**

### **Jak se s vámi rozloučila paní učitelka z 1. stupně?**

Kromě vysvědčení jsme dostali od paní učitelky dárky – sáček s bonbónama a album z fotek naší třídy od 1. – 5.A. Paní učitelka nám popřála úspěchy na 2. stupni (kód: rozloučení s třídním učitelem).

### **Jak probíhal poslední den na 1. stupni?**

Nejdříve spolužačky poděkovaly paní učitelce ve školním rozhlase (kód: speciální rozloučení). Potom rozdala vysvědčení a dárky, s každým se rozloučila. Pak jsme šli na oběd a už jsme šli domů. Odpoledne jsme se s ní paní učitelkou a s rodiči sešli ve [REDAKCE] na chatě [REDAKCE]. Tam jsme předali dort a kytku, rodiče připravili občerstvení a poseděli jsme s paní učitelkou až do večera (kód: rozloučení se zapojením rodičů).

### **Jaké pocity máš před nástupem na 2. stupeň? (1–4 dny před)**

Moc se netěším (kód: (ne) pohoda na začátku školního roku), mám obavu, jak to zvládnu (kód: vstup do neznáma). Přemýšlím, jaké budou nové učitelky a nové předměty (kód: zamyšlení nad 2. stupněm). Těším se na spolužáky, ale můj největší kamarád už s náma nebude chodit do třídy (kód: odchod spolužáka).

### **Jak probíhal první den na 2. stupni? Popiš i celý týden.**

Seznámili jsme se s novou třídní učitelkou, rozdala nám rozvrh hodin. Druhý den jsme se začali učit, opakovali jsme si staré učivo (kód: rozeběhání na 2. stupni).

### **Jak přechod na 2. stupeň zatím hodnotíš? (využij smajlíky, čísla a další (co tě napadne))**

😊 2 – celkem dobré (kód: dobrý pocit z 2. stupně)