Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Motivační faktory žáka s odlišným mateřským jazykem ke studiu střední školy

Pupil with a different mother tongue and the motivational factors for learning at secondary school

Markéta Svobodová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání — Pedagogika

2021/2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Motivační faktory žáka s odlišným mateřským jazykem ke studiu střední školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Kolíně dne 11.7.2022

Poděkování

Děkuji PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D. za vedení práce a žákům i výchovným poradcům za poskytnutí rozhovorů.

Abstrakt

Tématem této bakalářské práce jsou motivační faktory žáků s odlišným mateřským jazykem ke studiu střední školy.

Práce sestává z teoretické a praktické (výzkumné) části. Teoretická část práce je rozdělena na pět kapitol. Popisuje strategie vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v České republice, základní principy inkluze a inkluzivního vzdělávání, motivaci, motivační faktory a význam výkonové motivace ve školním prostředí. Dále se zabývá funkcí školních poradenských pracovišť a výchovných poradců a současnou podobou kariérové výchovy na základních školách. Závěr teoretické části je zaměřen na výběr střední školy a faktory, které jej nejčastěji ovlivňují.

Pro praktickou část práce byla zvolena forma kvalitativního výzkumu v podobě strukturovaných rozhovorů s výchovnými poradci a se žáky s odlišným mateřským jazykem navštěvujícími 9. ročník základní školy. Tyto rozhovory se soustředily zejména na to, jaké střední školy žáci s OMJ volí a jaké motivační faktory měly na jejich volbu největší vliv. Cílem bylo také zjistit, zda žáci považují za podstatnou možnost postupu na vysokou školu a jaké podpory se jim během rozhodování dostává ze strany školy a výchovných poradců.

Klíčová slova

motivace, střední škola, vzdělávání, žák s odlišným mateřským jazykem

Abstract

The topic of this bachelor's thesis is the motivational factors for learning at secondary school in pupils with a different mother tongue.

The thesis consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part is divided into five chapters. It describes the strategy of educating pupils with a different mother tongue in the Czech Republic, the core principles of inclusion and inclusive teaching, motivation, motivational factors and the importance of performance motivation in school environment. Furthermore, the thesis deals with the functions of school counselling centres and school counsellors and the current form of career education in primary schools. The last section of the theoretical part is centred around choosing a secondary school and the factors which most often affect this choice.

The practical part of the thesis takes the form of a qualitative research survey consisting of a series of structured interviews carried out amongst school counsellors and 9th grade primary school pupils with a different mother tongue. The interviews were focused on what types of secondary schools these pupils tend to apply for and which motivational factors influence their choice the most. The goal of the survey was also to find out whether the possibility of continuing their studies at university is important to the pupils and what kind of support they receive from their schools and school counsellors during the process.

Keywords

education, motivation, pupil with a different mother tongue, secondary school

Obsah

Úvod ... 9
1 Teoretická část ... 10
1.1 Žák s odlišným mateřským jazykem ... 10
1.1.1 Žáci s OMJ na českých školách ... 13
1.1.2 Specifika vzdělávání žáků s OMJ ... 15
1.2 Inkluze, inkluzivní vzdělávání ... 18
1.3 Motivace ... 21
1.3.1 Druhy motivace ... 22
1.3.2 Motivační faktory ... 22
1.3.3 Výkonová motivace, motivace k učení ... 24
1.4 Školní poradenské pracoviště ... 27
1.4.1 Výchovný poradce ... 28
1.4.2 Kariérové poradenství ... 29
1.5 Výběr střední školy ... 32
2 Výzkumná část ... 35
2.1 Metodologie výzkumného šetření ... 35
2.1.1 Kvalitativní šetření ... 35
2.1.2 Metoda rozhovoru ... 36
2.2 Výzkumné otázky ... 38
2.3 Průběh šetření ... 41
2.4 Výsledky šetření ... 42
2.4.1 Rozhovory se žáky ... 42
2.4.2 Rozhovory s výchovnými poradci ... 46
2.5 Diskuze výsledků ... 50

Závěr 52

Seznam použitých zdrojů 54

Přílohy 58

Úvod

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem je aktuální a v poslední době často diskutované téma. Počet žáků s OMJ na českých školách neustále narůstá a je třeba, aby byly školy na jejich vzdělávání náležitě připraveny a umožnily jim tak vyrovnat se s jazykovými či kulturními rozdíly a co nejvíce se přiblížit kvalitě a úrovni vzdělání, které mohou dosáhnout rodilí mluvčí.

Předmětem této práce jsou žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří právě dokončují povinnou školní docházku a rozhodují se, zda chtějí ve vzdělávání pokračovat a jaké zaměření studia by měli zvolit.

V teoretické části práce jsou představeno pět hlavních tematických oblastí týkajících se vybrané problematiky. První kapitola se věnuje migraci a vzdělávání žáků s OMJ v kontextu České republiky. Tématem druhé kapitoly je inkluze a inkluzivní vzdělávání, v němž je vzdělávání žáků s OMJ jakožto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zahrnuto. Třetí kapitola je zaměřena na motivaci, její možné definice či dělení, působení motivačních faktorů a role tzv. výkonové motivace ve vzdělávacím procesu jedince. Čtvrtá kapitola popisuje funkce školního poradenského pracoviště a výchovných poradců, kteří v něm působí. Zabývá se také kariérovou výchovou na druhém stupni základních škol. Pátá a poslední kapitola se soustředí na to, jaké faktory jsou obvykle pro žáky rozhodující při výběru typu střední školy, oboru a potažmo kariérní dráhy.

Praktická část práce má podobu kvalitativního šetření, kterého se zúčastnili žáci s OMJ z devátého ročníku základní školy a výchovní poradci. S respondenty byly provedeny strukturované rozhovory, jejichž účelem bylo zjistit, jestli mají žáci s OMJ o studium střední školy zájem, na jaké školy se hlásí a dle čeho je vybírali, jaký mají názor na případnou možnost vysokoškolského studia a zda je možné označit podporu, kterou jim v této souvislosti poskytuje škola, za dostatečnou.

1 Teoretická část

1.1 Žák s odlišným mateřským jazykem

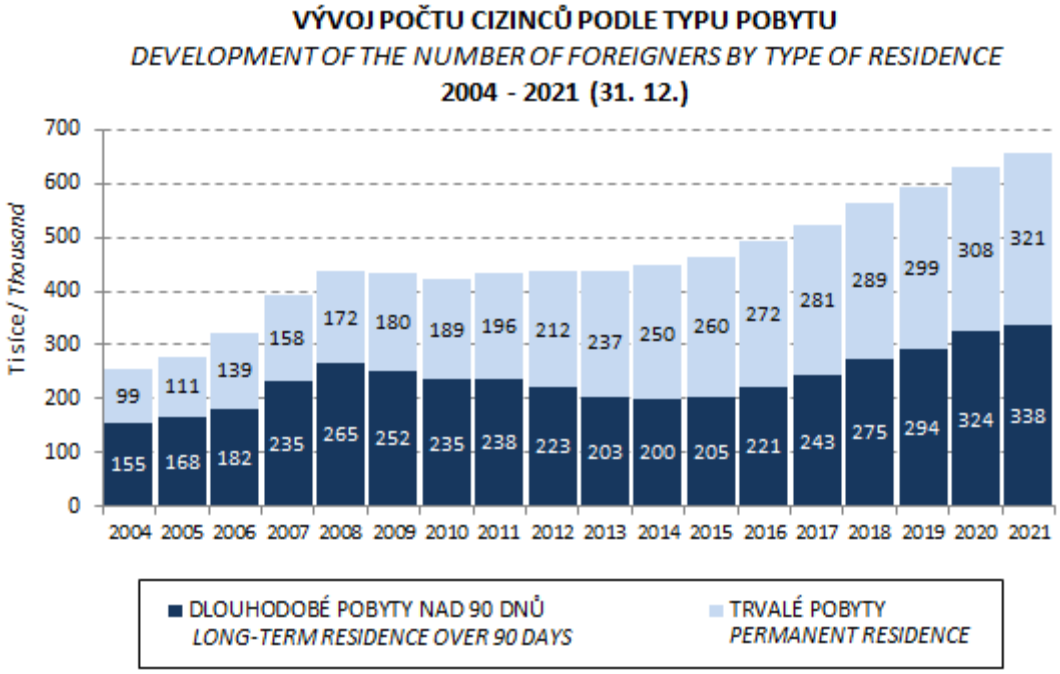
Abychom porozuměli problematice, kterou se tato práce zabývá, je nutné si nejprve vymezit nejzákladnější pojmy, jež s ní souvisí. Tématem první kapitoly teoretické části jsou žáci s odlišným mateřským jazykem. V úvodu se tato kapitola zabývá migrací v kontextu České republiky, dále definuje pojem žák s odlišným mateřským jazykem a popisuje principy vzdělávání těchto žáků na českých školách z legislativního i pedagogického hlediska.

Migrace

Prvním z fenoménů úzce spjatých se vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem je migrace. V nejširším slova smyslu chápeme migraci jako přemísťování osob z jednoho místa na druhé za účelem dlouhodobého pobytu. V tomto ohledu lze za migraci označit i stěhování v rámci jednoho státu, kraje, města aj., v praxi ale častěji hovoříme o migraci mezistátní.

Existuje široká škála příčin migrace a důvodů pro výběr konkrétní cílové země. Z legislativního hlediska je podstatné především to, zda se jedná o migraci dobrovolnou, nebo nucenou. Typickým podnětem pro dobrovolnou migraci jsou pracovní a studijní příležitosti spojené s obecnou snahou o zvýšení životní úrovně. Příčinou nucené migrace je naopak drastické zhoršení životních podmínek v zemi původu, například v důsledku vypuknutí válečného konfliktu, přírodní katastrofy nebo obav z pronásledování z náboženských či jiných důvodů. Cílovou zemí je poté uprchlíkům z takto zasaženého státu udělen status azylanta či žadatele o azyl.

V České republice se téma migrace stalo relevantním po pádu komunistického režimu v roce 1989. Od té doby lze pozorovat nepřetržitý nárůst počtu cizinců zde žijících. Český statistický úřad (zkr. ČSÚ) k 31.12.2021 evidoval na území České republiky celkem 660 849 cizinců. V necelých 35 % případů se jednalo o občany členských zemí Evropské unie (z hlediska migrační politiky do této skupiny zároveň spadají občané Švýcarska a členských zemí Evropského hospodářského



Graf č. 1 – Počet cizinců v ČR v letech 2004-2021 (ČSÚ)

prostoru, tedy Islandu, Lichtenštejnska, Norska a Spojeného království Velké Británie a Severního Irska), zbytek tvořili občané tzv. třetích zemí, tedy zemí mimo EU. Nejčastěji vykazovanými zeměmi původu jsou Ukrajina, Slovensko, Vietnam a Rusko, nezanedbatelné zastoupení má také Německo, Polsko, Rumunsko, Bulharsko a Mongolsko.

Podmínky pobytu cizích státních příslušníků v ČR upravuje zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. Pro azylanty platí zákon č. 165/2006 Sb., kterým se mění zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony.

V reakci na zvyšující se intenzitu migrace do ČR během 90. let vešla v roce 2000 v platnost první verze Koncepce integrace cizinců, dokumentu vypracovaného Ministerstvem vnitra České republiky a základního pilíře integrační politiky státu. V letech 2006, 2011 a 2016 následně došlo k jeho aktualizaci. Vláda České republiky každoročně vydává usnesení o postupu při realizaci této koncepce, přičemž aktuálně platným je Usnesení vlády České republiky ze dne 26. ledna 2022 č. 40 o

Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu v roce 2022.

Koncepce integrace cizinců prezentuje systém nástrojů a opatření, jejichž účelem je usnadnit integraci občanů EU i třetích zemí legálně pobývajících na území ČR. Dokument vymezuje pět hlavních oblastí, kterým je třeba se v rámci integrace cizinců věnovat:

a) *Znalost českého jazyka*
b) *Ekonomická soběstačnost*
c) *Orientace cizince ve společnosti*
d) *Rozvíjení vzájemných vztahů mezi komunitami*
e) *Postupné nabývání práv v závislosti na délce pobytu*

Z hlediska vzdělávání žáků s OMJ je podstatná především první uvedená oblast. Znalost českého jazyka je považována za základní předpoklad úspěšné integrace cizinců, jelikož úroveň znalosti jazyka má *"přímý vliv na rozvoj sociálního i pracovního potenciálu cizinců, na intenzitu a kvalitu interakce mezi cizinci a majoritou i na rozšíření možností jejich integrace do majoritní společnosti."* (Postup při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu 2022, s. 8)

Vymezení pojmu žák s OMJ

Termín žák s odlišným mateřským jazykem, často uváděn ve zkrácené formě žák s OMJ, slouží k souhrnnému označení všech žáků, jejichž mateřský jazyk se liší od jazyka vyučovacího, v kontextu České republiky tedy češtiny. Typickými představiteli této kategorie jsou žáci cizí státní příslušnosti pobývající v ČR. Spadají sem ale také žáci, kteří sice v ČR žijí odmalička, případně mají i české občanství, ale z určitého důvodu neovládají český jazyk na potřebné úrovni – nejčastěji se jedná o děti cizinců nebo děti z vícejazyčných rodin, které doma mluví jiným jazykem. (META, o.p.s., 2021)

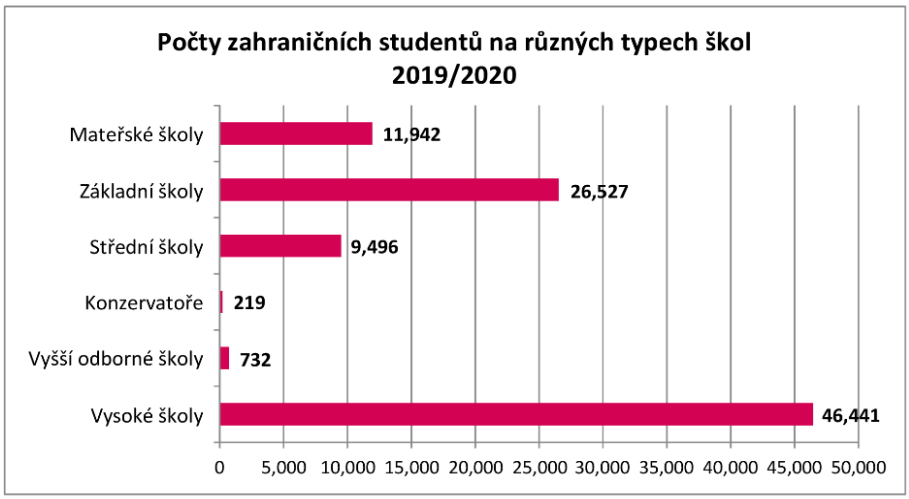
Současná česká legislativa v této souvislosti používá pojem žák cizinec. Jak ovšem uvádí Titěrová a kol. (2019), z praktického hlediska se nejedná o příliš

vhodné označení. Jedním z jeho nedostatků je již zmíněná skutečnost, že ne každý žák s odlišným mateřským jazykem je zároveň cizincem. Druhým odůvodněním je problematičnost samotného slova cizinec. To zbytečně upozorňuje na odlišný původ žáka a fakt, že je ve škole „cizí“, což je v rozporu se základními principy inkluzivního vzdělávání.

1.1.1 Žáci s OMJ na českých školách

Dle § 20 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) mají nárok na plnění povinné školní docházky všechny děti pobývající na území České republiky po dobu delší než 90 dní, a to bez ohledu na oprávněnost jejich pobytu v ČR.

V současné době bohužel neexistuje žádná statistika o přesném celkovém počtu žáků s OMJ na českých školách. K dispozici jsou pouze data o množství zahraničních studentů, tedy studentů a žáku cizinců. Těch bylo ve školním roce 2019/2020 na všech typech škol evidováno přes 95 tisíc, téměř polovinu z nich pak tvořili studenti vysokých škol. Druhou nejpočetnější kategorií jsou dlouhodobě žáci základních škol. (META, o.p.s., 2020)



Graf č. 2 – počet zahraničních studentů na českých školách v roce 2019/2020 (META, o.p.s. – portál Inkluzivní škola)

Graf č. 3 – vývoj počtu zahraničních studentů na českých základních a středních školách v letech 2013-2020 (META, o.p.s. – portál Inkluzivní škola)

Výše uvedené grafy znázorňují vývoj počtu žáků-cizinců na jednotlivých typech škol v posledních letech. Z údajů je patrné, že zatímco počet žáků ZŠ se postupně zvyšuje (oproti roku 2013/14 o více než 11 000), počet žáků cizinců navštěvujících střední školy se prakticky nezměnil.

Kromě již zmíněného školského zákona upravuje podmínky a pravidla vzdělávání žáků s OMJ na českých školách mj. Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky či Vyhláška č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou.

1.1.2 Specifika vzdělávání žáků s OMJ

Žákům s OMJ je nutné se intenzivně věnovat ještě před samotným jejich nástupem do školy. Naprosto zásadní význam má pro úspěšné vzdělávání žáků s OMJ komunikace školy s rodinou. Nejpozději tři dny před nástupem je třeba absolvovat přijímací pohovor, který slouží především k nashromáždění potřebných informací o nově příchozím žákovi (zejména o tom, z jakého důvodu žák do ČR přišel, s kým zde pobývá, jak vypadalo jeho předchozí vzdělávání a v neposlední řadě také o jeho zkušenostech s českým jazykem) a informování žáka a jeho zákonných zástupců o veškerých náležitostech studia. Je podstatné ubezpečit zákonné zástupce, že vše, co škole o žákovi a okolnostech jeho pobytu v ČR sdělí, je zcela důvěrného charakteru. (Radostný a kol., 2011)

Škola samozřejmě nemůže zcela ovlivnit, jakým tempem a jak snadno bude adaptace žáka probíhat. Vedle připravenosti školy, přístupu učitelů a vřelosti třídního kolektivu je podstatným faktorem také osobnost žáka samotného. Je pochopitelné, že pro mnohé žáky je i přes intenzivní podporu ze strany školy obtížné vyrovnat se se změnou prostředí, jazykovou bariérou nebo kulturními rozdíly. Komunikativním dětem, které se snadno přizpůsobují změnám, obvykle nedělá potíže začít v novém kolektivu navazovat přátelství. Přestože neovládají jazyk, kterým jejich spolužáci hovoří, dokáží najít způsob, jak s nimi komunikovat. Oproti tomu pro děti, které jsou více introvertní nebo se bojí mluvit jazykem, který zcela neovládají, bývá adaptace náročnější a více stresující. Úkolem školy je celý tento proces všem zúčastněným co nejvíce usnadnit. Podstatné je pracovat s celým třídním kolektivem, o příchodu nového žáka třídu včas informovat a dohlédnout na to, zda je spolužáky akceptován. Z hlediska socializace se doporučuje se také zapojení do mimoškolních aktivit. V rámci kroužků nebo školní družiny se žák může setkávat s ostatními dětmi v méně formálním prostředí, rozvíjet své zájmy a dovednosti a zároveň zlepšovat své jazykové schopnosti. (Titěrová a kol., 2019)

Podpůrná opatření a jazyková příprava

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných přiznává žákům s OMJ nárok na podpůrná opatření. Žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka mohou využívat opatření druhého stupně, žákům znevýhodněným úplnou neznalostí vyučovacího jazyka jsou poskytována opatření třetího stupně.

S uplatňováním podpůrných opatření úzce souvisí také možnost vypracování tzv. plánu podpory. Podobně jako u opatření rozlišujeme několik typů plánů. Plán pedagogické podpory (zkr. PLPP) může být na základě § 10 Vyhlášky 27/2016 Sb. vytvořen pro žáky v prvním stupni podpůrných opatření. Není k němu potřeba vyjádření školského poradenského zařízení. Jeho hlavním účelem je vymezit metodologii práce s žákem, nelze ho ovšem použít jako podklad pro výraznější změny v organizaci žákova vzdělávání.

Pro žáky vyžadující podpůrná opatření druhého nebo třetího stupně může škola na doporučení pedagogicko-psychologické poradny sestavit individuální vzdělávací plán (zkr. IVP). Tento typ plánu jí již umožňuje činit organizační změny, v případě žáků s OMJ obvykle spojené s výukou českého jazyka.

Třetím typem podpůrného plánu je pak tzv. plán jazykové podpory (zkr. PJP), užitečný hlavně v období mezi zahájením žákovy školní docházky a jeho evaluací v pedagogicko-psychologické poradně. Podobně jako IVP uděluje škole oprávnění upravovat organizaci výuky, zajistit pro něj lekce češtiny jako druhého jazyka aj. Žákovi se tak dostane intenzivní podpory ještě před tím, než získá oficiální nárok na vzdělávání podle IVP.

Žáci pocházející ze členských zemí EU mají na základě vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky nárok na zařazení do tříd pro jazykovou přípravu. Tyto třídy jsou zpravidla zřizovány ve školách, v nichž žáci-cizinci tvoří alespoň 5 % celkového počtu žáků. Výuka českého jazyka zde probíhá zcela bezplatně ve skupinách o maximálním počtu 10 žáků. Jak je stanoveno ve vyhlášce, jazykovou přípravu je možno absolvovat maximálně po dobu 10 měsíců v rozsahu 100 až 200 hodin. O

potřebné celkové délce přípravy každého žáka rozhoduje ředitel školy, na níž je výuka poskytována, s ohledem na jeho jazykovou úroveň a individuální potřeby. V případě dětí občanů třetích zemí je situace složitější, jelikož dle zákona nárok na podobnou jazykovou přípravu nemají. Zde je třeba opět zdůraznit důležitost komunikace a spolupráce školy se zákonnými zástupci žáka. Přestože škola nemá možnost těmto žákům výuku češtiny přímo poskytnout, měla by rodiče informovat o dostupných alternativách. Kurzy českého jazyka pro cizince nabízí řada organizací zabývajících se cizineckou problematikou či jazykových škol. (Radostný a kol., 2011)

Zapotřebí je vyřešit také otázku hodnocení. Na žáka, který je znevýhodněn nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, samozřejmě nelze klást stejné nároky jako na jeho spolužáky bez podobného handicapu, a nemůže tudíž ani být hodnocen zcela stejným způsobem. Pochopitelně ale také není možné žáka nehodnotit vůbec. V souladu s přílohou vyhlášky č. 27/2016 Sb. je třeba určit způsob hodnocení, který koresponduje se žákovými individuálními vzdělávacími potřebami, motivuje ho a umožňuje mu činit ve vzdělávání pokroky. V praxi je kladen důraz obzvlášť na upřednostňování slovního hodnocení a nutnost vyhnout se srovnávání žákova výkonu s ostatními spolužáky a soustředit se pouze na jeho individuální pokroky a úspěchy. (Titěrová a kol., 2019)

Neopomenutelnou součástí procesu vytváření ideálních podmínek pro kvalitní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je podpora a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Své služby jim nabízí například Národní institut pro další vzdělávání působící pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pedagogickým pracovníkům poskytuje prezenční i e-learningové vzdělávací programy zaměřené na podporu a vzdělávání žáků s OMJ a výuku češtiny jako druhého jazyka, metodické materiály i individuální poradenství. (Národní institut pro další vzdělávání, 2019)

1.2 Inkluze, inkluzivní vzdělávání

Následující kapitola věnuje inkluzi a inkluzivnímu vzdělání. Popisuje základní principy, na kterých je inkluzivní vzdělávání postaveno, legislativní ukotvení inkluze a systém podpůrných opatření, jejichž prostřednictvím mohou školy napomoci úspěšné inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Slovo inkluze pochází z latinského *inclusio* – zahrnutí. Stručně lze inkluzi definovat jako proces začlenění určitým způsobem znevýhodněného jedince do společnosti. Pojem inkluze je mnohdy používán synonymně s pojmem integrace, podle některých autorů ale jejich významy nejsou zcela shodné.

Na integraci je možno nahlížet jako na pouhý opak segregace. Segregací rozumíme vyčleňování jedinců z většinové společnosti na základě určité odlišnosti. Typickým příkladem v českém školství jsou speciální školy, zřizované za účelem vzdělávání žáků vyžadujících zvláštní přistup zpravidla v důsledku fyzického či mentálního znevýhodnění. (Radostný a kol., 2011) Integrace vytváří jistý protipól segregace tím, že usiluje o propojení těchto minoritních skupin s „běžnou" majoritní populací. Klade však při tom důraz na přizpůsobení integrovaného jedince tzv. hlavnímu proudu, aniž by došlo k jakýmkoliv zásadním změnám prostředí. V kontextu vzdělávání tedy hovoříme zpravidla o integraci žáků s handicapem mezi „běžné" žáky, při níž sice je do jisté míry brán ohled na jejich speciální potřeby, ovšem zároveň se předpokládá, že se sami dokážou adaptovat na vzdělávací prostředí, podmínky i cíle. Oproti tomu inkluze je postavena na principu přizpůsobení prostředí tak, aby vytvářelo pro všechny rovnocenné podmínky a příležitosti. (Zilcher a Svoboda, 2019) Podle Radostného a kol. (2011, s. 13) lze inkluzi chápat jako *„vyšší kvalitu integrace, kdy různost žáků a jejich vzdělávacích potřeb je vnímána jako normalita."*

Cílem inkluzivního vzdělávání, postaveného na důležitosti respektování odlišností a individuálních vzdělávacích potřeb žáků je postaveno inkluzivní vzdělávání, je umožnit všem žákům vzdělávat se společně navzdory možným znevýhodněním. Z tohoto důvodu bývá také přímo nazýváno vzděláváním společným. *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 85) definuje

inkluzivní školu jako školu *„vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí,“* jinými slovy tedy školu usilující o vytvoření takových podmínek, ve kterých se může každý žák maximálně rozvíjet, aniž by mu byl z jakéhokoliv důvodu upíráno právo na vzdělávání.

Portál Inkluzivní škola vymezuje tři stěžejní vlastnosti inkluzivních škol:

- *podněcují při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami*
- *odpovídají na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů*
- *překonávají potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků*

(META, o.p.s., 2021)

Těmito potenciálními bariérami rozumíme zdravotní postižení a zdravotní či sociální znevýhodnění. Zdravotním postižením rozumíme postižení tělesné, zrakové, sluchové nebo mentální, dále také poruchy učení, poruchy chování, vady řeči a kombinovaná postižení. Za zdravotní znevýhodnění je typicky považováno dlouhodobé onemocnění nebo zdravotní oslabení, častá nemocnost a jiné méně závažné zdravotní obtíže. Příčinou sociálního znevýhodnění může být nepříznivé socioekonomické prostředí a postavení rodiny, ohrožení sociálně-patologickými jevy nebo právě nedostatečná znalost vyučovacího jazyka.

Školský zákon (561/2004 Sb.) takto znevýhodněné žáky nazývá „žáky/studenty se speciálními vzdělávacími potřebami“ (zkr. SVP), kterým je třeba poskytnout podpůrná opatření, aby mohli naplnit svůj vzdělanostní potenciál. Podpůrnými opatřeními jsou myšleny specifické úpravy prostředí, organizace a průběhu vyučování, které daný žák vyžaduje. Může se jednat o využití speciálních vzdělávacích pomůcek a učebnic, uplatnění alternativních vyučovacích metod nebo způsobu hodnocení, vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, prodloužení délky studia aj. V současné době rozlišujeme pět stupňů podpůrných opatření, jejichž podrobný přehled je uveden v příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Opatření prvního stupně mají především preventivní funkci a rozhodování o jejich uplatnění je zcela v kompetenci školy. Pro přiznání opatření druhého až pátého stupně je třeba posudek a doporučení školského poradenského pracoviště.

Často využívaným podpůrným opatřením je přiznání nároku na asistenta pedagoga. Výčet funkcí asistenta pedagoga je uveden ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., požadavky na kvalifikaci stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Pracovní náplň asistenta pedagoga spočívá ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky při vzdělávání žáků se SVP – podílí se mimo jiné na organizaci výuky či komunikaci se zákonnými zástupci žáků, především se ale v rámci přímé pedagogické činnosti věnuje žákům, kteří jeho asistenci vyžadují, aby se mohli aktivně zapojit do vyučování.

Radostný a kol. (2011) upozorňují na to, že výše popsaná podoba inkluzivního vzdělávání je zatím spíše nedosaženým ideálem, ke kterému by školy měly postupně směřovat. V plně inkluzivní škole se společně vzdělávají běžné, nadané i jakkoliv znevýhodněné děti, každé z nich se vzdělává podle individuálního plán odpovídajícího jeho potřebám, všichni žáci, pedagogičtí pracovníci i rodiče se vzájemně respektují, inkluzivní způsob výuky jim vyhovuje a považují jej za přínosný.

1.3 Motivace

Třetí kapitola je zaměřena na motivaci. Popisuje vybrané definice motivace, její typologii a faktory, které vývoj motivace ovlivňují. Závěr kapitoly je zaměřen na výkonovou motivaci a její projevy ve školním prostředí.

Slovo motivace je odvozeno z latinského *movere* – hýbati. Jednoduše lze motivaci popsat jako hypotetický konstrukt, tedy určitou nereálnou, nepozorovatelnou ideu, odůvodňující příčiny lidského chování. Nakonečný (1996, s. 15) definuje motivaci jako *„postulovaný proces, určující zaměření (zacílení), trvání a intenzitu chování (jednání),"* Urbanovská a Škobrtal (2012, s. 89) uvádějí formulaci *„souhrn činitelů, které podněcují, směrují a udržují aktivitu (chování, jednání) člověka."* Motivace je subjektivní a proměnlivá, v průběhu života každého jedince se neustále vyvíjí v důsledku působení komplexního systému motivačních faktorů, pohnutek a podnětů.

Existuje mnoho různých pojetí motivace, jejích funkcí a složek. Lokša a Lokšová (1999) v souvislosti s vymezením teorie motivace popisují tři hlavní směry:

a) *behaviorální přístup* zaměřený na to, jakým způsobem motivace usměrňuje naše chování ve snaze vyhnout se nepříjemnému a dosáhnout příjemného
b) *humanistický přístup* soustředící se převážně na vnitřní procesy, autonomii a touhu po osobním rozvoji
c) *kognitivní přístup*, který zdůrazňuje důležitost poznávání a na lidské činy nahlíží jako na výsledek zpracování informací

Následující podkapitoly se blíže věnují vybraným konkrétním typům motivace a faktorům, které ji ovlivňují.

1.3.1 Druhy motivace

Na motivaci lze nahlížet mnoha způsoby a dělit ji na základě různých aspektů. Jednou z možných diferenciací je dělení na motivaci vrozenou a naučenou. O vrozené motivaci hovoříme také jako o instruktivní či reflexní motivaci. Jak tato označení napovídají, jedná se o sérii vrozených reflexů a reakcí, zejména fyziologického rázu, které podněcují naše chování a upevňují se na základě principu podmiňování. Naučenou motivaci nazýváme také zvykovou nebo volní. V tomto případě už hovoříme o komplexnějším motivačním systému, který se vyvíjí a proměňuje v průběhu našeho života. (Nakonečný, 1996)

Na základě toho, zda si uvědomujeme příčiny našeho chování, lze vymezit motivaci vědomou a nevědomou. (Nakonečný, 1996) Dále rozlišujeme motivaci vnitřní a vnější, přesněji řečeno vnitřní a vnější činitele, jež motivaci ovlivňují. Těmi se blíže zabývá následující podkapitola.

1.3.2 Motivační faktory

Motivační systém každého jedince je determinován mnoha činiteli. Konkrétní faktory, které lidskou motivaci ovlivňují, dělíme na popudy vycházející z vnitřního prožívání jedince a vnější pohnutky vyvolané okolním prostředím, také nazývané incentivy. Dalšími koncepty spjatými s ovlivňováním motivace jsou potřeba a motiv. Potřebu definuje Nakonečný (1996, s. 29) jako *„výchozí motivační stav, který se vývojem (zkušeností) zpředmětňuje, tj. nachází určitý objekt činnosti a s ním spojený instrumentální vzorec chování.“* Pojem motiv pak označuje obsah uspokojení takové potřeby. (Nakonečný, 1996)

Jednotlivé potřeby na lidské chování nepůsobí samostatně, ale vytvářejí složitý systém potřeb, v němž se vzájemně ovlivňují a doplňují. Na uspořádání tohoto systému je možno nahlížet několika způsoby. Pravděpodobně nejrozšířenějším příkladem je hierarchie základních lidských potřeb, jejímž autorem je americký psycholog Abraham Harold Maslow. Ta je postavena na principu kategorizace potřeb dle jejich významu v životě člověka. Maslow vymezuje

pět hlavních potřeb – fyziologické potřeby, potřebu bezpečí a jistoty, potřebu sounáležitosti a lásky, potřebu uznání a sebeúcty a potřebu seberealizace. Každá z těchto potřeb představuje jednu úroveň pomyslného žebříčku nebo pyramidy potřeb, přičemž platí, že nejsou-li uspokojeny potřeby nižší úrovně, nelze úspěšně uspokojit potřeby na úrovni vyšší. (Nakonečný, 1996)

Coby další možné uspořádání potřeb nabízejí Lokša a Lokšová (1999) tzv. ERG model amerického psychologa Claytona Aldefera. Ten vychází z Maslowovy hierarchie, potřeby však dělí pouze do tří kategorií. První z nich je existence, zahrnující fyziologické a materiální potřeby nutné k přežití. Druhou jsou vztahy (*relatedness*), tedy sociální potřeby mezilidského kontaktu, lásky, přátelství aj. Třetí skupinu tvoří potřeby související s růstem (*growth*), mezi něž patří osobní rozvoj, uznání a sebeúcta.

Obrázek č. 1 – porovnání Maslowovy (vlevo) a Aldeferovy (vpravo) hierarchie potřeb (vlastní zpracování)

Vedle biologických potřeb je lidská motivace podmíněna také sociálními a kulturními faktory. Vliv na chování jedince má nejen jeho nejbližší okolí, ale také společnost jako celek včetně všech institucí a sociálních skupin, v nichž se pohybuje. Díky jejich působení utváří vlastní hodnotový systém a představu určité ideální reality, jíž by chtěl svým chováním dosáhnout. Mezi typické kulturní faktory řadíme zvyky a obyčeje, mravy, tradice či etické a právní normy. Ty nejen určují, jaký způsob

chování je společností vnímán jako žádoucí, ale mají také restriktivní funkci sloužící k potlačování případných nežádoucích negativních tendencí. (Nakonečný, 1996)

Nejedná se o jednostranný proces. Prostředí, v němž se člověk pohybuje, na něj působí a ovlivňuje i jeho motivaci, zároveň má ale motivace vliv právě na toto prostředí, respektive na vztah, jenž k němu daný jedinec má. (Nakonečný, 1996)

1.3.3 Výkonová motivace, motivace k učení

Specifickým druhem motivace, silně se projevujícím především v našem studijním a pracovním životě, je motivace výkonová. Stručně ji lze popsat jako působení pohnutek a podnětů vedoucí k vykonání určité konkrétní činnosti. Proces dosažení výkonu je možno rozdělit do čtyř fází:

1) *vzbuzení některých potřeb*
2) *posouzení vlastních možností výkonu dosáhnout*
3) *očekávání, že potřeba bude uspokojena*
4) *rozhodnutí vykonat příslušnou činnost*

(Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 127-128)

Typickými výkonovými potřebami jsou potřeby samostatnosti, úspěchu a kompetence či potřeba vyhnout se selhání. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003)

V souvislosti se vzděláváním často hovoříme o tzv. motivaci k učení či učební motivaci, která s výkonovou motivací úzce souvisí a mnohých ohledech se s ní překrývá. Jak uvádí Urbanovská a Škobrtal (2012, s. 89): *„Motivace tvoří jednu z nejdůležitějších podmínek učení a zákon motivace patří k základním zákonům učení.“*

I v případě výkonové a učební motivace rozlišujeme motivaci vnitřní (intrinsickou) a vnější (extrinsickou). Vnitřně motivovaný jedinec se dokáže učit sám pro sebe, protože chce rozvíjet své znalosti a dovednosti a samotný proces učení ho naplňuje. Pro silně vnitřně motivované žáky díky tomu bývá snazší porozumět probírané látce a nabyté informace si zapamatovat. Vnější působení má typicky podobu určitého nátlaku ze strany okolí. Vybrané činnosti pak jedinec

nevykonává za účelem uspokojení svých vnitřních potřeb, ale aby splnil požadavky nebo očekávání nastavená zvnějšku. Ve školním prostředí může vnější faktory představovat například touha dostat dobrou známku, být oblíbený u učitele, úspěšně složit přijímací, maturitní či jinou zkoušku nebo získat kvalifikaci potřebnou k výkonu povolání. (Urbanovská a Škobrtal, 2012)

Vysoká úroveň vnitřní motivace je klíčovým předpokladem efektivního učení, nelze se ovšem zcela spolehnout na to, že vnitřní motivace bude žákům stačit pro úspěšný průběh celého studia. Nezřídka se setkáváme se situacemi, kdy je úspěšný výkon podmíněn také působením vnějších prostředků. Pokud například žákovi nestačí vnitřní motivace k tomu, aby se naučil látku, která mu přijde nezajímavá nebo příliš složitá, může být k učení motivován zvnějšku. Převaha vnější motivace nad vnější je však nežádoucí a může být původcem problémů v podobně vyšší míry úzkostnosti, strachu z neúspěchu a nízkého sebevědomí. Pro dosažení a dlouhodobé udržení dobrého výkonu je tedy ideální, když se tyto dva typy motivace dle aktuální situace vzájemně doplňují. (Lokša a Lokšová, 1999)

Dalším podstatným činitelem je, zda je naším primárním cílem dosažení úspěchu, nebo vyhnutí se neúspěchu, na základě čehož se utváří naše vnímání a hodnocení vlastního výkonu. Snaha dosáhnout úspěchu má zpravidla pozitivnější účinky – úspěšné vykonání činnosti vnímáme jako důkaz vlastní kompetence, inteligence či schopnosti se učit. Snaha o vyhnutí se neúspěchu naopak bývá spojená s náchylností k obavám a úzkostem, kvůli nimž je obtížnější se s případným neúspěchem vyrovnat a neztratit motivaci.

Jak již bylo několikrát zmíněno, motivační systém je dynamický a proměnlivý v čase. Z krátkodobého hlediska hovoříme hlavně o vymezení motivace počáteční, průběžné a výsledné. Tyto tři fáze lze rozlišit u každé činnosti, kterou provádíme – nejprve je třeba dosáhnout úrovně motivace potřebné k započetí aktivity, poté následuje fáze samotného vykonávání činnosti, jejíž dokončení a vyhodnocení dále ovlivňuje naši celkovou úroveň motivace. (Urbanovská a Škobrtal, 2012)

Z dlouhodobějšího hlediska na proměnlivost motivační úrovně působí mimo jiné naše předchozí zkušenost s vykonáváním dané činnosti. Úspěch v nás obvykle

vyvolává pozitivní pocity, zvyšuje naše sebevědomí, díky čemuž jsme více motivovaní v aktivitě pokračovat nebo ji opakovat a tím si udržet dobrý pocit, uznání okolí či jiná pozitiva, která z původního úspěchu pramení. Naopak zažití neúspěchu může mít na motivaci detrimentální účinek. Ojedinělá a nepříliš závažná selhání sice mohou být důvodem pro zvýšení motivace ve snaze zabránit jejich opakování, zásadní problém ovšem nastává, selháváme-li neustále, především pokud si nejsme jisti, proč se tomu tak děje. To může vést k dlouhodobé demotivaci, ztrátě zájmu o pokračování v činnosti i úplné rezignaci na snahu situaci změnit. (Urbanovská a Škobrtal, 2012)

Proto je ve školním prostředí velice důležité působení učitelů. Lokša a Lokšová (1999, s. 32) uvádějí, že *„motivace k učení se zvyšuje tehdy, když je hodnocení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije, spojeno s vysokými (ale přiměřenými) nároky.“* Učitel si musí být vědom faktorů, jimiž je motivace žáků ovlivňována, a dle toho volit vhodné strategie, jejichž prostřednictvím může motivaci ovlivňovat a usměrňovat. (Urbanovská a Škobrtal, 2012)

1.4 Školní poradenské pracoviště

Předmětem této kapitoly jsou hlavní funkce školního poradenského pracoviště, charakteristika výkonu práce výchovného poradce a náležitosti poskytování kariérového poradenství na školách.

Ředitel každé základní, střední a vyšší odborné školy je povinen zajistit fungování školního poradenského pracoviště (ŠPP) na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Každé ŠPP musí sestávat minimálně z výchovného poradce a školního metodika prevence, v případě potřeby je možno personál rozšířit také o speciálního pedagoga nebo školního psychologa.

Poradenství je žákům i jejich zákonným zástupcům poskytováno zdarma. Oblasti poradenských služeb poskytovaných ŠPP definuje § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. následujícím způsobem:

a) *poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,*
b) *sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,*
c) *prevenci školní neúspěšnosti,*
d) *kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,*
e) *podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,*
f) *podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*
g) *průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*
h) *včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
i) *předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*

j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,

k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,

l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,

m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.

§ 7 vyhlášky dále nařizuje škole vytvořit program poradenských služeb, ve kterém lze dohledat konkrétní vymezení činnosti jejích poradenských pracovníků, a preventivní program školy obsahující plán strategie prevence rizikového chování, šikany a školní neúspěšnosti.

1.4.1 Výchovný poradce

Společně se školním metodikem prevence patří výchovný poradce mezi pracovníky, kterými musí disponovat každé školní poradenské pracoviště. Do funkce je jmenován přímo ředitelem školy. Kvalifikační požadavky pro výkon činnosti výchovného poradce jsou stanoveny § 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. První podmínkou je odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, tedy úspěšné absolvování magisterského studijního programu VŠ v oboru učitelství. Zároveň je třeba, aby si poradce doplnil vzdělání specializačním studiem pro výchovné poradce v rozsahu minimálně 250 hodin.

Výchovný poradce má nárok na snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti na základě § 3 nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Přesná míra snížení se na běžných základních a středních školách odvíjí od celkového počtu žáků na škole, na školách speciálních od počtu tříd.

Činnosti, které výchovný poradce ve své praxi standardně vykonává, můžeme rozdělit do dvou hlavních kategorií. První z nich jsou poradenské činnosti. V nich je zahrnuto kariérové poradenství, diagnostika (vstupní i průběžná) žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných žáků, zajišťování a koordinace podpůrných opatření pro tyto žáky ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a práce s žáky vyžadujícími zvláštní pozornost. Druhou kategorií jsou metodické a informační činnosti, které spočívají především v komunikaci s ostatními pedagogickými pracovníky na škole. Výchovný poradce poskytuje učitelům metodickou pomoc v oblasti integrace a vzdělávání žáků se SVP a nadaných žáků, tvorby a plnění individuálních vzdělávacích plánů, kariérového rozhodování žáků aj. Mimo to je jeho povinností informovat žáky a jejich zákonné zástupce o nabídce poradenských služeb v rámci školy i jiných školských poradenských zařízení a v neposlední řadě vést evidenci veškeré poskytované poradenské péče. (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.)

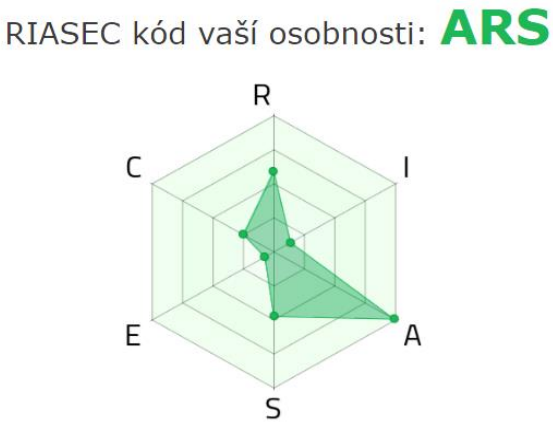
1.4.2 Kariérové poradenství

Kariérové poradenství je typickou oblastí poradenské činnosti vykonávané výchovným poradcem. Dělí se na dvě hlavních odvětví, kariérové vzdělávání a diagnosticko-poradenské činnosti, jejichž účelem je pomoci žákům s rozhodováním o dalším vzdělávání a budoucím povolání. (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.)

S tematikou práce se žáci setkávají v průběhu celé povinné školní docházky v rámci jednoho z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nazvaného Člověk a svět práce. To sestává ze čtyř povinných tematických okruhů pro první stupeň a osmi okruhů pro druhý stupeň základních škol. Na druhém stupni musejí všichni žáci projít minimálně dvěma okruhy – Světem práce, zaměřeným na další vzdělávání a profesní orientaci, a alespoň jedním dalším okruhem zvoleným dle uvážení školy. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021) Svět práce je standardně vyučován v osmém nebo devátém ročníku výchovným poradcem, případně učitelem občanské výchovy (ovšem pouze po úspěšném splnění kvalifikačního kurzu). (Knotová, 2014) Žákům umožňuje

osvojit si znalosti, dovednosti a kompetence, které jim usnadní volbu vzdělávacího i pracovního zaměření. (Hlaďo, 2012)

Značně populárním nástrojem využívaným v hodinách kariérové výchovy jsou testy osobnosti. Pravděpodobně nejznámějším z nich je takzvaný Hollandův test či Hollandův kód, založený na typologii osobnosti vypracované americkým psychologem Johnem L. Hollandem. Tato teorie vychází z předpokladu, že pro různé druhy osobností existují jiné vhodné kariérní dráhy. Holland rozlišuje šest osobnostních typů – realistický (realistic), bádavý (investigative), umělecký (artistic), sociální (social), podnikavý (enterprising) a kancelářský (conventional) - podle jejichž originálních označení bývá tato koncepce nazývána RIASEC. Po vyplnění testu se respondent dozví, které z těchto charakteristik ve složení jeho osobnosti převažují, na základě čehož je mu dále doporučeno, jaká pracovní odvětví by bylo vhodné volit. (Testy osobnosti - RIASEC.cz, 2022)



Obrázek č. 2 – ukázka výsledku Hollandova testu (Testy osobnosti - RIASEC.cz)

Žákům posledního ročníku základní školy je třeba co nejdříve po zahájení školního roku poskytnout všechny podstatné informace týkající se podávání přihlášek a průběhu přijímacího řízení na střední školy. Podstatné je především včas obeznámit žáky se všemi důležitými termíny. Výchovný poradce také může žákům pomoci s vyplněním přihlášek na SŠ (Knotová, 2014), za jejich podání ale zodpovídají pouze zákonní zástupci žáků. (§ 60a zákona č. 561/2004 Sb.)

Další důležitou oblastí působení kariérového poradce je spolupráce s Úřadem práce České republiky. Své služby školám nabízejí Úřadem práce zřizovaná Informační a poradenská střediska pro volbu a změnu povolání (zkr. IPS), která se podílejí na organizaci prezentačních výstav škol a burz práce. Na těchto akcích mají žáci příležitost setkat se s lidmi z oboru, o který mají zájem, a informovat se o průběhu a náročnosti studia či možnostech pracovního uplatnění v daném oboru. IPS dále nabízejí všem zájemcům o pomoc s výběrem školy a hledáním zaměstnání individuální poradenství. (Úřad práce ČR, 2020)

Také přímo výchovný poradce je žákům i jejich zákonným zástupcům k dispozici v případě potřeby individuálních konzultací, během kterých mohou společně vyhodnotit, jaká vzdělávací a kariérní dráha nejlépe odpovídá schopnostem, dovednostem a zájmům žáka. Ze strany poradce by se ideálně mělo jednat skutečně jen o zhodnocení žákových možností a následné doporučení vhodného typu školy či oboru, nikoliv o přímé ovlivňování konečného rozhodnutí o volbě konkrétní školy. Nabídky konzultací lze využít i v situaci, kdy žák neuspěje v prvním kole přijímacího řízení a neví, jak dále postupovat. Poradce mu v tomto případě může například pomoci s podáním odvolání. (Knotová, 2014)

Svá specifika má i poradenství poskytované žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška č. 353/2016 Sb. o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání přiznává žákům se SVP nárok na úpravu podmínek pro konání přijímací zkoušky. Konkrétní typ podpůrného opatření je poskytnut ředitelem školy na základě zprávy ze školského poradenského pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra) odevzdaným společně s přihláškou na střední školu. Přesné pokyny pro uzpůsobení podmínek zkoušky jsou uveřejněny v Příloze č. 1 k vyhlášce č. 353/2016 Sb.

1.5 Výběr střední školy

Pátá a zároveň poslední kapitola teoretické části této práce je zaměřena na proces výběru střední školy. Zaobírá se vybranými vývojovými procesy a faktory, které se na rozhodování nejčastěji podílejí.

Postup na střední školu představuje zásadní mezník v životě dospívajícího jedince. Výběr střední školy je úzce spjat profesní orientací a volbou povolání. Jelikož se jedná o rozhodnutí značně ovlivňující žákovu budoucnost, je třeba dbát na to, abychom situaci nepodcenili. Žák musí být adekvátně informován, motivován a podporován, aby si dokázal zvolit studijní a profesní dráhu, která bude korespondovat s jeho osobními zájmy i studijním potenciálem a umožní mu se nadále efektivně vzdělávat a rozvíjet. (Hlaďo, 2010)

Perspektivní orientace a vzdělanostní aspirace

S volbou dalšího vzdělávání úzce souvisí koncept tzv. perspektivní orientace, definované v *Pedagogickém slovníku* jako *„zaměřenost jedince na cíle, které si sám vytyčuje pro svůj osobní rozvoj do budoucna.“* . (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 163) Zatímco u mladších dětí můžeme pozorovat spíše krátkodobou orientaci na nepříliš vzdálené cíle, žáci v adolescentním věku už zpravidla začínají uvažovat do budoucna a uvědomovat si význam a dlouhodobé důsledky svého rozhodování. Rozvoj perspektivní orientace může výrazně ovlivnit jejich výkonovou motivaci a celkový přístup ke vzdělávání a vést ke zvýšení školní úspěšnosti. Jedná se ovšem o subjektivní proces, na jehož průběh má vliv především věk a pohlaví dítěte a prostředí, ze kterého pochází, resp. jeho socioekonomické zázemí. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003)

Podobným způsobem se projevují žákovy vzdělanostní aspirace. Tímto termínem vyjadřujeme, jaké úrovně vzdělání touží daný jedinec dosáhnout. Stejně jako v případě perspektivní orientace se jedná o složitě determinovaný a těžce generalizovatelný proces. Můžeme zde ale pozorovat určité specifické tendence. Vyššího vzdělání zpravidla dosahují mimořádně nadaní žáci, dívky mívají vyšší vzdělanostní aspirace v porovnání chlapci. (Hlaďo, 2010)

Dostatek informací, jejich dostupnost a srozumitelnost jsou klíčovými předpoklady pro správnou volbu povolání. Podle Národního ústavu pro vzdělávání jsou pro většinu žáků preferovanými zdroji informací rodina, internet či přímo střední školy, o jejichž studium mají zájem. Naopak minimum informací získávají z informačních středisek Úřadu práce, pedagogicko-psychologických poraden a dalších zdrojů a institucí, se kterými žáci nemají předchozí osobní zkušenost. (Hlaďo, 2014) Za klíčové považují zejména informace týkající se obsahu a náročnosti studia, obtížnosti přijímacích zkoušek a možném budoucím pracovním uplatnění. (Drahoňovská a Šťastnová, 2012)

Faktory ovlivňující kariérové rozhodování

Konkrétních faktorů, které mají na výběr vzdělávací a profesní dráhy vliv, samozřejmě existuje mnohem více. Za účelem zjistit, o jaké faktory se jedná a jak intenzivně žáky ovlivňují, proběhla řada průzkumů. Z těch novějších lze zmínit např. výzkum Drahoňovské a Šťastnové z roku 2012 či výzkum J. Trhlíkové, který byl proveden v roce 2018 byl pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání.

Přestože výsledky těchto studií ukazují, že konkrétní motivace se značně liší obor od oboru a rozdíly jsou pozorovány také mezi maturitními a učebními obory, lze z nich vyvodit určité obecné závěry. Drahoňovská a Šťastnová (2012, s. 36) nabízejí stručné shrnutí žáky nejčastěji zmiňovaných požadavků: *„Při výběru střední školy je pro žáky základních škol důležité, aby získali práci, která je bude bavit, šli na školu, která je bude bavit, po absolvování střední školy získali dobře placené zaměstnání, šli na školu, kterou zvládnou dokončit, našli po škole dobré uplatnění a také aby šli na školu, kde budou studovat ve zvoleném oboru.“*

U žáků se zájmem o maturitní obory bývá typickou hlavní motivací zisk maturitního vzdělání a s tím související možnost postupu na vysokou školu. Zároveň však hodně žáků volí odborné školy za účelem získání kvalifikace, díky níž mohou po ukončení střední školy ihned nastoupit do zaměstnání v oboru, aniž by se cítili nuceni ve studiu na VŠ pokračovat. (Trhlíková, 2019)

Co se týče zdůvodnění volby oboru, nejčastěji uváděným faktorem je všeobecný zájem o obor, následovaný uplatněním na trhu práce a výší finančního

ohodnocení. Výběr konkrétní střední školy bývá kromě nabídky studijních oborů, prestiže školy a předpokládané náročnosti studia ovlivněn také její lokací, resp. možností dojíždění. (Trhlíková, 2019)

Kromě zmíněné šance na dobré budoucí pracovní uplatnění a uspokojivý plat mohou mít na volbu školy vliv i finanční podpora poskytovaná v průběhu studia formou stipendií či proplacení nákladů na ubytování, poskytnutí nástrojů potřebných pro výkon práce aj. (Hlaďo, 2014) Nabídky tohoto typu mnohdy vznikají ve snaze o zvýšení atraktivnosti oborů, o které v posledních letech nebyl dostatečný zájem. V souvislosti s finančním zabezpečením bývá poměrně často jako klíčový faktor uváděno také dobré uplatnění na trhu práce a platové podmínky, a to zejména u technických oborů. (Trhlíková, 2019)

Na rozhodování žáků prokazatelně působí také sociální prostředí, v němž se pohybují. Specifickým faktorem je působení rodičů, a to především z hlediska vlivu výše dosaženého vzdělání a povolání rodičů na kariérní aspirace dětí. Zpravidla se ukazuje, že čím vyššího vzdělání rodiče dosáhli, tím aktivněji zasahují do volby kariérní dráhy svých potomků. Přesnou míru jejich vlivu je ale obtížné dokázat, protože jak zdůrazňuje Hlaďo (2014, s. 10), mnozí žáci *„mají na konci základní školy tendenci zaujímat k rodičům kritický vztah a odmítají jejich pečovatelskou roli,“* a tudíž ne všichni přiznají, že na jejich finální rozhodnutí měl názor rodičů podíl. Ve studii Trhlíkové (2019) přiznává vliv rodičů zhruba polovina respondentů (konkrétně 56 % žáků maturitních oborů a 44 % z oborů učebních). Většina žáků ale primárně vidí výběr školy jako svoje vlastní rozhodnutí, které by se nemělo přáním rodičů zcela podřídit.

Z průzkumu Drahoňovské a Šťastnové (2012) dále vyplynulo, že žáci v poslední době pouze ojediněle vyhledávají odbornou pomoc nabízenou školními poradenskými pracovišti, poradenskými středisky Úřadu práce a jinými subjekty. Za nejpravděpodobnější příčinu považují nedostatečnou propagaci těchto služeb.

2 Výzkumná část

2.1 Metodologie výzkumného šetření

Pro empirickou část práce byla zvolena metoda kvalitativního šetření ve formě rozhovoru se žáky s OMJ aktuálně navštěvujícími devátý ročník a výchovnými poradci ze základních škol. Před zahájením průzkumu byly stanoveny výzkumné otázky a konkrétní podoba rozhovorů takovým způsobem, aby odpovídal principům kvalitativního šetření popsaným v následujících podkapitolách.

2.1.1 Kvalitativní šetření

Před zahájením výzkumu je nejdříve potřeba zvolit vhodnou metodologii. Rozlišujeme tři hlavní kategorie přístupů, mezi nimiž můžeme volit, a to kvalitativní, kvantitativní a smíšené.

Kvalitativní výzkum popisuje Gavora (2010) jakožto výzkum soustředěný na porozumění sociální realitě, kterou si na základě významů a interpretací jedinci sami vytvářejí. Cílem je jejich individuální vnímání reality zachytit a popsat. V jistém smyslu se tak jedná o opak výzkumu kvantitativního, který je postaven na principu sběru velkého množství dat a numerických údajů, z nichž je možno následně vyvozovat objektivní a obecně platné závěry.

Běžně využívanými metodami kvalitativního výzkumu jsou rozhovory, dotazníky a pozorování. Uplatněny mohou být buď samostatně, nebo v kombinaci s dalšími (často kvantitativními) metodami. Tyto výzkumné metody umožňují respondentům vyjádřit vlastní myšlenky a pocity související s vybranou problematikou.

Jednou z výhod kvalitativních přístupů je jejich relativní pružnost. Výzkumné otázky a cíle je sice třeba stanovit před zahájením průzkumu, stejně jako u kvantitativních metod, v případě potřeby je ale lze upravovat či měnit i v jeho průběhu. Kvalitativní šetření se proto nazývá také šetřením pružným, příp. emergentním.

2.1.2 Metoda rozhovoru

Pro účely této práce jsem zvolila metodu strukturovaného rozhovoru. Rozhovor, někdy také označovaný z angličtiny jako *interview*, je typickou technikou využívanou v kvalitativních výzkumech, založenou na získávání potřebných informací prostřednictvím kladení otázek.

Pro rozhovory je typický osobní, lidský přistup, díky němuž máme možnost do hloubky nahlédnout do názorů a znalostí respondenta. Osobní kontakt s dotazovaným nám umožňuje také pozorovat a následně analyzovat jeho specifické reakce na jednotlivé otázky, způsob řeči či neverbální komunikaci. (Gavora, 2010)

Podle způsobu přípravy a vedení rozhovoru rozlišujeme tři hlavní typy – strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Nejstriktnější pravidla platí pro vedení strukturovaného rozhovoru. Všechny otázky je třeba zpracovat předem, samotné rozhovory pak u všech respondentů probíhají téměř identicky – všem jsou kladeny stejné otázky ve stejném pořadí. Díky tomu se od sebe jednotlivé výpovědi minimálně liší a při analýze výsledků je snadné je mezi sebou porovnávat, což je považováno za hlavní výhodu tohoto přístupu. Opakem je nestrukturovaný rozhovor. V tomto případě stačí předem stanovit téma a výzkumné cíle, samotnému interview je poté ponechán volný průběh a konkrétní otázky vznikají spontánně v závislosti na vyprávění respondenta. Jedná se o poměrně náročnou metodu, jelikož tazatel musí být schopen rychle reagovat a vhodně se doptávat. Polostrukturovaný rozhovor nese znaky obou předchozích typů. Otázky jsou sice připravené dopředu, ovšem počítá se s tím, že přesná podoba rozhovoru může být v jeho průběhu upravena. Není tedy pevně určeno pořadí otázek, v případě potřeby může dotazující změnit jejich znění, přidat doplňující otázky nebo naopak některé úplně vynechat. (Gavora, 2010)

Při plánování obsahu interview a pořadí otázek je užitečné ujasnit si, jaké informace bychom si přáli získat, a dle toho zvolit adekvátní podobu jednotlivých otázek. Hendl (2005, s. 168) hovoří o šesti základních kategoriích:

1) *Otázky vztahující se ke zkušenostem nebo chování*
2) *Otázky vztahující se k názorům jsou zaměřené na porozumění kognitivním a orientačním procesům jedince*
3) *Otázky vztahující se k pocitům*
4) *Otázky vztahující se ke znalostem*
5) *Otázky vztahující se k vnímání*
6) *Otázky demografické a kontextové*

Zvýšenou pozornost je třeba věnovat formulaci otázek. Preferovaným typem jsou otázky otevřené, které respondentům dají dostatečný prostor pro vyjádření názorů či prokázání znalostí. Je ovšem třeba dbát na to, aby byly otázky formulovány neutrálně a nenabádaly dotazovaného ke konkrétní odpovědi. (Hendl, 2005)

Výzkum prostřednictvím rozhovoru standardně probíhá ve třech fázích. Nejprve je třeba projít fází přípravnou, během níž si zvolíme, jakým způsobem chceme průzkum uskutečnit a co je jeho cílem. Je třeba stanovit téma rozhovoru a výzkumné otázky, oslovit potenciální respondenty, s nimiž se následně domluvíme na tom, kdy a jak bude rozhovor uskutečněn, a v neposlední řadě vybrat způsob, jakým získané informace zpracujeme. Následuje realizační etapa, tedy samotné provedení interview. Zde je důležité dbát na etickou stranu výzkumu. Respondenti by měli být seznámeni s tím, jak bude s jejich výpověďmi naloženo, důležité je také dodržovat zásady správného kladení otázek. Závěrečnou fázi představuje vyhodnocování výsledků. Běžnou praktikou v dnešní době je rozhovory nahrávat a následně transkribovat do písemné podoby. Poté můžeme začít s analýzou a vyhodnocením získaných informací. (Gavora, 2010)

2.2 Výzkumné otázky

Průzkum proběhl za účelem zjistit, jak probíhá výběr střední školy u žáků s odlišným mateřským jazykem a jakými faktory je tento proces nejvýrazněji ovlivňován.

Po vytyčení výzkumného problému byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1) *Jaké faktory hrají největší roli při motivaci žáků s OMJ ke studiu SŠ?*
2) *Má pro žáky zásadní význam možnost návaznosti studia na VŠ?*
3) *Je žákům poskytována adekvátní podpora ze strany školy a ŠPP/výchovných poradců?*

Samotné šetření bylo rozděleno do dvou částí. První z nich tvoří série rozhovorů se žáky s OMJ aktuálně navštěvující devátý ročník základní školy, kteří se chystají pokračovat ve studiu na střední škole. Druhou částí jsou rozhovory s výchovnými/kariérovými poradci ze základních škol.

Rozhovor se žáky

První část šetření sestává celkem z osmi otázek. První otázka je čistě kontextového rázu, týká se věku žáků, jejich země původu a délku pobytu v České republice, všechny následující otázky jsou pak zaměřené na jejich zkušenost s výběrem střední školy.

Žáci byli dotazováni, na jakou SŠ se rozhodli přihlásit, dle čeho si tuto školu zvolili a kdo je při výběru nejvíce ovlivnil a s jakými problémy se v průběhu rozhodování potýkali. V závěru rozhovoru byli požádáni o zhodnocení pomoci, která jim byla při výběru poskytnuta ze strany školy. Konkrétní znění otázek bylo následující:

1) *Kolik je ti let? Z jaké země pocházíš? Jak dlouho žiješ v České republice?*
2) *Jaké máš plány do budoucna, co se týče studia? Půjdeš na střední školu? Jaký sis vybral/a obor?*
3) *Co pro tebe bylo při výběru školy nejpodstatnější?*
4) *Byly pro tebe důležité i názory rodiny nebo spolužáků/kamarádů?*
5) *Přemýšlel/a jsi i nad tím, jestli budeš chtít pokračovat ve studiu na vysoké škole? Ovlivnilo to tvoji volbu střední školy?*
6) *Co ti přišlo na rozhodování nejsložitější?*
7) *Pomáhal ti s rozhodováním výchovný poradce? Pokud ano, jak konkrétně?*
8) *Myslíš, že tě škola dostatečně informovala o možnostech studia na SŠ a dobře ti pomohla s výběrem?*

Rozhovor s výchovnými poradci

Subjektem druhé poloviny šetření byli přímo výchovní poradci. Cílem této části bylo nahlédnout na vybranou problematiku ze strany pedagogických pracovníků, kteří žákům při výběru střední školy asistují, a následně oba úhly pohledu porovnat.

Poradcům bylo položeno sedm otázek obsahem i uspořádáním podobných těm, na něž byli dotazování žáci. Týkaly se organizace kariérní výchovy na škole, poradenských služeb poskytovaných žáků v souvislosti s volbou střední školy a tendencí, kterých si poradci u žáků s OMJ v tomto ohledu všímají. Na závěr byli, stejně jako žáci, dotázáni na své vnímání kvality služeb v oblasti kariérového poradenství:

1) *Můžete popsat své dosavadní pracovní zkušenosti se žáky s odlišným mateřským jazykem?*
2) *Jakou pomoc poskytuje žákům vaše škola v oblasti kariérového poradenství a výběru střední školy? Je při tom věnována zvýšená pozornost žákům se SVP?*
3) *Všiml/a jste si v rámci tohoto poradenství jakýchkoliv podstatných rozdílů mezi českými žáky a žáky s OMJ, například v tom, na jaké školy se nejčastěji hlásí a z jakého důvodu? Pokud ano, proč myslíte, že tomu tak je?*
4) *Čím bývá volba střední školy u těchto žáků nejvíc ovlivněna?*
5) *Mají zájem také o vysokoškolské studium? Vybírají si cíleně obory, na které je možné navázat studiem na VŠ?*
6) *S jakými problémy se podle vás při výběru střední školy potýkají nejčastěji? Jak jim pomáháte se s těmito problémy vypořádat?*
7) *Myslíte, že je pomoc žákům ze strany školy v tomto ohledu dostačující? Pokud ne, napadá Vás, co by bylo vhodné změnit?*

2.3 Průběh šetření

Výzkumný vzorek tvořili čtyři žáci a dvě výchovné poradkyně ze tří základních škol v Praze a Středočeském kraji. Respondenti byli předem obeznámeni s tím, že jejich výpovědi budou pro účely práce anonymizovány.

Sběr dat probíhal v průběhu března 2022. Rozhovory s prvními třemi žáky byly uskutečněny osobně v prostředí školy, všechny ostatní proběhly s přihlédnutím k aktuální pandemické situaci distančně, prostřednictvím internetu.

Všem respondentům byly kladeny stejné otázky v předem daném pořadí. Zvláštní zřetel byl brán na skutečnost, že žáci nejsou rodilí mluvčí a mohli by mít potíže s porozuměním některým otázkám. V praxi ale žádná taková situace nenastala, všichni zúčastnění otázkám rozuměli. Rozhovory byly s předchozím souhlasem respondentů nahrány a následně přepsány do písemné podoby.

2.4 Výsledky šetření

2.4.1 Rozhovory se žáky

Odpovědi jednotlivých žáků jsou v mnohých ohledech velmi podobné. Žádný z dotazovaných žáků se nerozhodl spokojit pouze se základním vzděláním, všichni plánují pokračovat ve studiu na SŠ a volí maturitní obory. Níže jsou shrnuty konkrétní poznatky zjištěné z těchto rozhovorů:

Žákyně č. 1

První respondentkou byla čtrnáctiletá žákyně pocházející z Ukrajiny, která se do České republiky přestěhovala přes třemi lety.

Po dokončení základního vzdělávání se rozhodla pokračovat ve studiu informačních technologií na střední odborné škole výpočetní techniky. Tuto dráhu si zvolila ze dvou důvodů. Prvním byl celkový zájem o obor, druhým pak dobrá možnost pracovního uplatnění: *„Vybírala jsem podle toho, co mě nejvíc zajímalo a co by mi v budoucnosti přineslo nejvíc peněz. Protože třeba ráda kreslím, ale kdybych to šla studovat, to pak není tak dobře placená práce jako programátor.“*

Rodiče jí do rozhodování příliš nezasahovali, byli toho názoru, že by si kariérní dráhu měla zvolit sama podle toho, co ji baví. Vyjádřili také přání, aby si vybrala dostatečně perspektivní obor, v němž by v budoucnu měla šanci najít dobře placené zaměstnání: *„Rodiče mi jenom řekli, ať si vyberu, co chci, a hlavně abych měla v budoucnu z čeho žít.“* Jakéhokoliv ovlivnění ze strany svých vrstevníků si není vědoma. Se spolužáky ani jinými kamarády o volbě nediskutovala a na školu, kterou si vybrala, se ze třídy hlásí jediná.

Možnost pokračovat po maturitě ve studiu na vysoké škole bere jako pozitivum, nebyla pro ni ale při výběru střední školy zásadní. Pokud by se pro studium VŠ rozhodla, pravděpodobně by volila obor související s informačními technologiemi, lákavé jí ale přijde také studium architektury.

Přímo s výběrem školy žádné zásadní potíže neměla, protože si od začátku byla jistá oborem, kterému by se chtěla věnovat. V poslední době ale pociťuje strach z přijímací zkoušky z českého jazyka.

K návštěvě výchovného poradce dívka neviděla důvod. Sama se rozhodla, čím by se v budoucnu chtěla zabývat, a veškeré informace potřebné pro volbu konkrétní školy jí byly poskytnuty v rámci běžného standardních hodin kariérové výchovy. Celkovou pomoc ze strany školy hodnotí jako dostačující: *„Myslím, že nám pomohli dost. Šli jsme spolu na prohlídku škol, dali nám letáčky a atlasy škol, kde jsme mohli vybírat. Dali nám všechny informace. Já jsem ještě třeba na začátku devítky přemýšlela, kde mám najít informace o školách třeba v Praze a tak, ale to nám všechno dali. Bylo to v pohodě a věděla jsem, že kdybych ještě něco potřebovala, pomohli by mi.“*

Žákyně č. 2

Druhé dotazované žákyni je šestnáct let a stejně jako první respondentka je původem z Ukrajiny, v České republice ovšem žije znatelně kratší dobu – v době uskutečnění rozhovoru tomu bylo teprve půl roku.

V plánu má studovat střední zdravotnickou školu, obor praktická sestra. Pro tuto profesní dráhu se rozhodla už před několika lety, a to především kvůli tomu, že v práci ve zdravotnictví vidí smysl: *„Já jsem už od doby, kdy jsem byla malá, chtěla pomáhat lidem, ale nevěděla jak. A když jsem byla větší, pochopila jsem, že nejlepší bude dát jim to, co si nekoupí za peníze, jako třeba zdraví.“*

Výběr školy vnímá primárně jako svoje vlastní rozhodnutí, ale zároveň je pro ni důležité, že její rodiče tuto volbu schvalují a v přípravách na studium ji plně podporují. Názory vrstevníků (nejen těch současných, se kterými se pochopitelně zatím příliš dobře nezná, ale ani bývalých spolužáků a kamarádů z Ukrajiny) naopak za podstatné nepovažuje vůbec.

O možnostech studia na VŠ zatím moc nepřemýšlela, ale nevylučuje, že by se pro něj v budoucnu mohla rozhodnout: *„Na profesi, co chci, mi stačí střední škola, ale nevím, co bude v budoucnu, možná budu chtít i na vysokou školu.“*

Vzhledem k tomu, že v České republice žije velice krátkou dobu, nemá zkušenost s místním vzdělávacím systémem, což pro ni představovalo největší překážku: *„Nejhorší bylo, že jsem nevěděla, jak to u vás funguje, protože na Ukrajině to máme jinak, nemáme stejné střední školy jako tady.“* Z tohoto důvodu také využila služeb výchovného poradce. Všechny otázky ohledně jednotlivých typů středních škol, podávání přihlášek a průběhu přijímacího řízení i samotného studia SŠ jí byly v poradně uspokojivě zodpovězeny.

Žákyně č. 3

Žákyně č. 3 pochází z Běloruska. Je jí patnáct let, v České republice žije a vzdělává se pátým rokem. Jejím původním plánem bylo jít studovat grafický design, v době uskutečnění rozhovoru už ale bohužel věděla, že neuspěla u talentových zkoušek. Náhradní variantu tehdy ještě neměla vybranou, její odpovědi tedy vycházejí z toho, jak volila původně zamýšlenou školu.

Celý proces výběru školy v jejím případě probíhal od samého začátku značně komplikovaně. Žákyně měla problém shodnout se s rodiči – ti sice na jednu stranu vyjádřili přání, aby šla studovat zdravotnickou školu a ideálně se v budoucnu stala zubařkou, na druhou stranu ji ale od studia jakékoliv náročnější školy aktivně odrazovali kvůli jejímu současnému prospěchu. Podobně to vnímá i ze strany školy: *„Nejtěžší bylo vybrat si školu, protože nejdřív jsem chtěla jít na zdrávku, ale řekli mi, že nemůžu. Pak jsem nevěděla, kam vlastně jít. Přemýšlela jsem o tom asi půl roku. Nedali mi možnost jít to někam zkusit, doma i ve škole říkali, že to nezvládnu kvůli známkám a tak.“*

V podobném duchu se nese i její odpověď na otázku týkající se zájmu o studium vysoké školy. O něm neuvažuje, jelikož si na něj nevěří: *„…myslím, že bych to nezvládla, že je to pro mě moc těžký. Takže radši půjdu někam, odkud budu moct rovnou jít pracovat.“*

Nakonec se žákyně rozhodla pro školu s uměleckým zaměřením, které bylo nejblíže jejím zájmům: *„Chtěla jsem si vybrat něco, co by mě bavilo. Baví mě malovat,*

takže jsem hledala obor, kde bych to mohla dělat, jako právě třeba toho designéra.“ Když později zjistila, že na tuto školu přijata nebude, dostala se opět do stejné situace, kdy si musí (navíc v omezeném čase, než bude uzavřena možnost podávání přihlášek) vybrat náhradní školu, ale neví jistě, podle čeho se řídit nebo na koho by se mohla obrátit pro pomoc.

Problém nevidí v pojetí přípravy na výběr střední školy jako takovém. Myslí si, že v obecné rovině byli školou o možnostech studia všichni informováni dostatečně. To ale pochopitelně nestačí na to, aby se se svojí individuální situací zvládla sama efektivně vypořádat. Nabídky poradenství v ŠPP přesto nevyužila, nezkoušela se poradit ani s ostatními žáky: *„Se spolužákama se moc nebavím, takže s nima jsem nic neřešila.“* Z průběhu celého rozhovoru bylo patrné, že na škole celkově není příliš spokojená a zaměstnancům ani spolužákům nedůvěřuje natolik, aby si od nich s rozhodováním nechala pomoci.

Žák č. 4

Posledním respondentem by patnáctiletý žák je vietnamské národnosti, který se sice v České republice narodil, doma ale hovoří převážně vietnamsky.

Jelikož nevěděl, jako odborné zaměření by pro něj bylo nejvhodnější, rozhodl se pokračovat ve vzdělávání na všeobecném gymnáziu. Zpočátku si ovšem nebyl úplně jistý, jestli je to správná volba a jestli pro něj studium nebude příliš náročné: *„Nejdřív jsem nevěděl, jestli to teda mám zkusit na gymplu, nebo radši jít na nějakou odbornou školu, abych pak třeba měl co dělat, kdybych se nedostal na vysokou. A taky se docela bojím, jestli vůbec na ten gympl mám, ale to snad jo*.“

Ani rodiče tohoto žáka neměli konkrétní představu, čím by se měl jejich syn v budoucnu zabývat, a s tímto rozhodnutím jsou spokojení. Názory vrstevníků pro něj důležité nebyly. Na stejnou školu se sice hlásí i někteří jeho spolužáci, jedná se ale pouze o náhodu, o volbě škol spolu nediskutovali.

S tím, že by po maturitě šel na vysokou školu, předběžně počítá především z toho důvodu, že po dokončení gymnázia by neměl žádnou odbornou kvalifikaci a

vysokoškolské studium by mu rozšířilo pracovní možnosti. Zároveň ale připouští, že se jeho plány mohou v budoucnu změnit: *„Nevím, jestli by mi jenom gympl k něčemu byl, takže na vysokou pak asi stejně budu muset. Akorát teď stejně nevím, kam bych šel. Tohle si ještě celý musím rozmyslet...“*

Výchovného poradce ani tento žák individuálně nenavštívil. Stejně jako ostatní respondenti je ale s pojetím kariérové výchovy a pomocí s hledáním škol spokojený. Jak ovšem dodává, je to především proto, že na podpoře školy nebyl zcela závislý: *„…já jsem si teda většinu věcí hledal sám, takže jsem toho od školy ani tolik nepotřeboval.“*

2.4.2 Rozhovory s výchovnými poradci

Výchovná poradkyně č. 1

První respondentka z řad výchovných poradců působí na základní škole ve Středočeském kraji a s výkonem funkce výchovného poradce má dlouholetou zkušenost. V současnosti její školu navštěvují především žáci z Ukrajiny, často se setkává taky se žáky vietnamského či ruského původu.

S kariérovou výchovou se žáci na škole poprvé setkávají již v 8. ročníku během hodin občanské výchovy, kterou respondentka vyučuje. V hodině si dělají test zájmů – běžně bývá využíván Hollandův dotazník, v období po vypuknutí pandemie ale škola zakoupila ještě program Salmondo, který je založený na podobném principu. Společně také navštěvují informační poradenské středisko při Úřadu práce, kde jsou, zatím spíše v obecné rovině, obeznámeni s možnostmi dalšího studia. V 9. ročníku se proces opakuje.

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž i u těch s odlišným mateřským jazykem, je postupováno stejně. Škola jim navíc důrazně doporučuje svůj výběr školy průběžně konzultovat s výchovným poradcem. V praxi ovšem o tyto služby bývá minimální zájem. Žáci se v poslední době rozhodují sami a příliš nedbají na názory okolí a nemají pocit, že by pro ně návštěvy ŠPP mohly být přínosné: *“Všichni žáci mají i možnost domluvit si individuální konzultaci, ale málokdo toho*

využívá. U všech žáků, co vycházejí, se řeší příprava stejně. Žákům se SVP, respektive jejich rodičům, se taky nabízí možnost přijít do poradny a poradit se, ale jak jsem říkala, oni většinou stejně nechodí. Stává se, že z celé třídy přijdou na konzultaci třeba dva."

V porovnání s českými žáky se u žáků s OMJ znatelně častěji setkává s tím, že při volbě povolání volí „snazší cestu." Preferují učební obory s výučním listem před obory maturitními, o vysokoškolském studiu většinou neuvažují. Jak sama respondentka dodává, hlavní příčinou je v tomto případě socioekonomické zázemí žáků: *„…to nesouvisí jenom s tím, že jsou cizinci, ale hlavně že rodiče jsou na tom podobně. Máme tady teď hodně žáků z Ukrajiny, od nich většina rodičů pracuje tady v automobilce, taky nemají vysoké vzdělání a ty děti to berou stejně a jdou se radši někam vyučit, aby měly jistou práci."*

Často se také potýká s tím, že rodiče podceňují závažnost situace a dostatečně neberou na vědomí, že mají jejich děti ve škole potíže. To se opět projevuje hlavně v souvislosti s výukou češtiny. Žáci sice mnohdy nemají problém domluvit se česky v běžném životě, dělá jim ale problémy porozumět složitějším jevům, které na konci studia ZŠ probírají, v důsledku čehož se poté stává, že neuspějí u přijímací zkoušky z českého jazyka nebo střední školu nedokončí.

V této souvislosti zastává názor, že by žákům s OMJ bylo potřeba zajistit intenzivnější podporu, nicméně v současné době je něco takového prakticky neproveditelné: *„Myslím, že v tomhle školy už melou z posledního. Bylo by potřeba toho změnit spoustu, ale to není v kompetenci škol, nejsou na to lidi ani prostředky."*

Výchovná poradkyně č. 2

Druhá dotazovaná výchovná poradkyně se ve své učitelské praxi nejčastěji setkává s žáky ukrajinského, běloruského, ruského a vietnamského původu, zkušenosti s nimiž hodnotí vesměs pozitivně: *"U žáků z Ukrajiny, Běloruska a Ruska je znatelná touha být dobří, dosáhnout maximálního vzdělání, jsou ctižádostiví, takže edukace probíhá velmi dobře, kromě toho se snaží být komunikativní, nikdy jsme*

neměli problém s chováním. U vietnamských žáků záleží na tom, jestli rodiče dostatečně ovládají češtinu, a pokud ne, edukace vázne a vzdělání je na samotném dítěti, což mnohdy selhává. Domluva s rodinou je obtížná, někdy musíme využívat překladatele z komunity, žáci jsou pak podprůměrní."

Kariérové poradenství je vyučováno v rámci předmětu pracovních činností v 9. ročníku. Mimo to žáci navštěvují poradenské pracoviště při Úřadu práce. V souladu s obecně platnými zásadami poskytování kariérového poradenství má každý žák nárok dohodnout si individuální konzultaci ve školním poradenském pracovišti. Na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodiče je přitom zvlášť apelováno, aby nabídky využili.

Jisté rozdíly mezi českými žáky a žáky s OMJ v souvislosti s výběrem školy dlouhodobě pozoruje. Velmi často se setkává s tím, že si žáci s OMJ dávají na volbě více záležet a poctivěji se připravují na přijímací zkoušky a studium SŠ celkově, protože jsou vědomi toho, že se musí vyrovnat se svým jazykovým znevýhodněním: *„U žáků s OMJ je patrná vyšší zodpovědnost za výběr střední školy, jsou zodpovědnější a váží si toho, že mohou studovat. Pečlivě se připravují na přijímací i jiné zkoušky.“* Obecně vzato mívají nižší ambice, přistupují k rozhodování realisticky a volí nejčastěji prakticky zaměřené obory, z velké části výuční, u nichž je vyšší pravděpodobnost, že budou přijati a úspěšně dostudují: *„Řeší problém s JPZ kvůli jazykové bariéře, raději řeší učební obory nebo střední odbornou školu, na které je vyšší šance se dostat.“* O všeobecné gymnaziální vzdělání nemají zájem prakticky vůbec.

Nejzásadněji bývá volba školy ovlivněna *„snahou o uplatnění, mít dobrou práci, dobře placenou.“* Žáci se málokdy řídí podle přání svého okolí, snaží se plánovat si budoucnost tak, jak chtějí oni sami: *„Pociťují to jako svoje rozhodnutí, ne rozhodnutí rodičů.“*

Vysokoškolskému studiu většinou velkou váhu nepřikládají. Někteří žáci sice předběžně počítají s tím, že by se pro něj mohli v budoucnu rozhodnout, a berou jako pozitivum, když je u jimi vybraného středoškolského oboru možnost ve studiu na VŠ pokračovat, ale prakticky nikdy to není hlavním důvodem, proč si onu střední školu

vybrali: *„Pokud mají dostatečné kognitivní schopnosti, vybírají si střední odborné školy a možnosti studia na VŠ, ale primárně nepřemýšlejí o studiu na VŠ.“*

Pomoc žákům s problémy, s nimiž se během volby běžně potýkají, tedy především obavami z přijímacích zkoušek a celkové náročnosti studia, hodnotí jako dostatečně efektivní. Dodává ovšem, že by škola ocenila navýšení finanční podpory potřebné k zajišťování výuky češtiny jako druhého jazyka.

2.5 Diskuze výsledků

Všechny tři výzkumné otázky stanovené před zahájením šetření byly uspokojivě zodpovězeny. Z rozhovorů vyplynula v souvislost s jednotlivými výzkumnými otázkami následující zjištění:

Jaké faktory hrají největší roli při motivaci žáků s OMJ ke studiu SŠ?

Žáci s OMJ zpravidla mají o středoškolské vzdělání zájem. Nejčastěji volí odborně zaměřené studium potřebné k získání zaměstnání ve zvoleném oboru.

Při výběru školy považují za nejdůležitější činitel celkový zájem o obor, buď kvůli tomu, že je dané zaměření baví a souvisí s jejich koníčky, nebo protože vidí smysl v práci, kterou by mohli vykonávat. Druhým nejčastěji zmiňovaným důvodem je pracovní uplatnění a s ním související výše platu. Snaží se najít zaměření, které by splňovalo obě podmínky – něco, co je bude bavit a zároveň jim do budoucna poskytne jistotu dobrého finančního zabezpečení.

Okolím se zásadně ovlivňovat nenechávají. Volí školy a obory, které připadají atraktivní jim samotným, a rodina, vrstevníci i učitelé jsou pro ně vedlejší. Rodiče se do volby zapojují spíše pasivně, chtějí mít přehled o tom, jak se jejich děti rozhodují, ale nesnaží se jim vnutit konkrétní kariérní dráhu. Vliv spolužáků a kamarádů je mizivý, což v případě některých žáků pochopitelně může souviset s tím, že v České republice nežijí příliš dlouho a nemají s vrstevníky natolik hluboké vztahy, aby jimi bylo jejich plánování budoucnosti formováno.

Má pro žáky zásadní význam možnost návaznosti studia na VŠ?

Odpověď na tuto otázku je dle žáků i poradců jednoznačná: možnost studia vysoké školy nemá na výběr střední školy rozhodující vliv. Žáci sice mají povědomí o tom, zda by ve vybraném oboru eventuálně mohli VŠ studovat, ale není to téma, kterým by se momentálně aktivně zabývali. Soustředí se převážně na blízkou budoucnost, zásadní pro ně je, aby zvládli přijímací zkoušky a následné studium střední školy. Zatím nedokáží odhadnout, jak se během následujících let studia promění jejich plány do budoucna. Roli zde jistě hraje i fakt, že žáci mnohdy nevěří, že by studium VŠ zvládli kvůli svým speciálním vzdělávacím potřebám.

Obě výchovné poradkyně během rozhovorů uvedly, že se u žáků s OMJ setkávají častěji se zájmem o učební obory než o maturitní. VŠ pro ně není cílem a vybírají si hlavně střední školy, po jejichž ukončení by mohli hned nastoupit do práce, kdyby se rozhodli ve studiu nepokračovat.

Je žákům poskytována adekvátní podpora ze strany školy a ŠPP/výchovných poradců?

Zde se názory žáků a výchovných poradců rozcházejí nejvíce. Všichni dotazovaní žáci uvedli, že jim podpora ze strany školy přišla dostačující. Pouze jedna respondentka ovšem projevila zájem o individuální poradenství. Z dostupných výpovědí lze vyvodit, že žáci vyjadřují spokojenost s kvalitou poskytovaných služeb hlavně proto, že v první řade necítí potřebu těchto služeb využívat. Spoléhají se raději sami na sebe, případně se radí s rodiči, pro získávání informací preferují internetové zdroje a výpomoc od školního poradenského pracoviště vnímají jako zbytečnou.

To výchovní poradci vnímají jako problém. Myslí si, že je třeba žákům s OMJ nejen s výběrem střední školy, ale i celkově se zvládáním výuky, pomáhat více. V tomto kontextu ovšem opakovaně narážejí na dvě zásadní překážky. První z nich je skutečnost, že pokud žáci ani rodiče nemají o poradenské služby zájem, škola je pochopitelně k jejich využívání nemůže nutit, bylo by tedy třeba najít alternativní způsoby, jak je k návštěvě ŠPP motivovat. Druhou potíž představují personální a finanční kapacity škol. Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami narůstá, kvůli čemuž je obtížné každému z nich poskytnout potřebnou pomoc a asistenci.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala motivačními faktory žáků s odlišným mateřským jazykem ke studiu střední školy. Teoretická část práce byla zaměřena na vzdělávání žáků s OMJ, inkluzivní vzdělávání, motivaci, školní poradenská pracoviště a výběr střední školy.

Praktickou část tvoří kvalitativní šetření – rozhovory se žáky s OMJ z 9. ročníku základní školy a výchovnými poradci. Cílem šetření bylo získat odpovědi na tři předem stanovené výzkumné otázky – jaké faktory hrají největší roli při motivaci žáků s OMJ ke studiu SŠ, zda má pro žáky zásadní význam možnost návaznosti studia na VŠ a zda je jim poskytována adekvátní podpora ze strany školy a ŠPP/výchovných poradců.

Do výzkumu se zapojili čtyři žáci a dva výchovní poradci ze základních škol v Praze a Středočeském kraji. Všichni žáci uvedli, že se hlásí na maturitní obory. Dle zkušenosti výchovných poradců se ale jedná spíše o výjimky a zpravidla žáci s OMJ volí učiliště, která mají větší šanci úspěšně vystudovat vzhledem ke svému jazykovému znevýhodnění. Školy nejčastěji vybírají podle svých zájmů a možností pracovního uplatnění, přičemž se rozhodují převážně podle sebe, bez ohledu na názory okolí. Postup na vysokou školu pro ně není zásadní. S úrovní výuky kariérové výchovy a poskytnutých informací potřebným k výběru školy jsou spokojení. Služeb poradenského pracoviště, individuálních konzultací u výchovných poradců apod. ovšem využívají minimálně.

Výchovní poradci se shodnou na tom, že současná situace ohledně vzdělávání žáků s OMJ je komplikovaná. Zásadní problém je v tom, že možnosti škol v oblasti poskytování podpory těmto žákům jsou omezené z finančního, časového i personálního hlediska. Žáci a rodiče navíc mnohdy ani nemají o pomoc zájem.

V souvislosti s těmito skutečnosti vyvstává také otázka, jak se bude vzdělávání žáků s OMJ na českých školách nadále vyvíjet, především kvůli tomu, že se v posledních měsících jejich počet rapidně zvýšil v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. Jak zmiňují výchovní poradci, je třeba doufat, že se české školství dočká takových změn, které by školám umožnily zajistit po žáky jazykovou přípravu a

celkový podpůrný systém na potřebné úrovni, které by pomohly žákům zvýšit jak šance na úspěšné studium, tak na dobré budoucí pracovní uplatnění.

Seznam použitých zdrojů

Český statistický úřad. [online]. ©2022 [cit. 2022-07-06]. Dostupné z: https://www.czso.cz/

10 nejčastějších státních občanství cizinců: cizinci – občané EU a občané třetích zemí v krajích k 31. 12. 2021. *Český statistický úřad.* [online]. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z:https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/2112_c01t04.pdf/e79cf2e2-e127-4a24-a97d-b353ffde584e?version=1.0

Cizinci podle kategorií pobytu, pohlaví a občanství k 31. 12. 2021. Český statistický úřad. [online]. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/11292/27914491/2112_c01t22.pdf/5d030d09-c761-4244-97f9-fbd38b86efa4?version=1.0

DRAHOŇOVSKÁ, P., ŠŤASTNOVÁ, P. (2012). *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru.* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/AnalyzaKP_ZSaSS_pro_www.pdf

GAVORA, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu.* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné z: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/

HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál.

HLAĎO, P. Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. *Pedagogická orientace.* Brno: Masarykova univerzita. 2010, roč. 20, č. 3, s. 66–81. ISSN 1805-9511.

HLAĎO, P. *Svět práce: propedeutika pro učitele průřezového tématu Člověk a svět práce na středních odborných školách* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2012. 138 s. Dostupné na: http://www.vychova-vzdelavani.cz/svetprace.pdf

HLAĎO, Petr. (2014). *Příručka k volbě povolání aneb Co by měl znát výchovný poradce na základní škole.* [online]. Jihlava: Vysočina Education. Dostupné z: http://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5847

Informační a poradenská střediska Úřadu práce ČR (IPS). *Úřad práce České republiky*. [online]. 2020. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www.uradprace.cz/informacni-a-poradenska-strediska-uradu-prace-cr

Inkluzivní škola. META, o.p.s. [online]. ©2022 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www. inkluzivniskola.cz/

KNOTOVÁ, D. (2014). *Školní poradenství.* Praha: Grada.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha: Portál.

NAKONEČNÝ, M. (1996). *Motivace lidského chování.* Praha: Academia.

Národní institut dalšího vzdělávání. [online]. ©2019 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

RADOSTNÝ, L., TITĚROVÁ, K., HLAVNIČKOVÁ P., MOREE, D., NOSÁLOVÁ B., & BRYCHNÁČOVÁ, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách.* Praha: META o.p.s. – Společnost pro příležitost mladých migrantů.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT. 2021. [online]. Dostupné z: https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf

Testy osobnosti - RIASEC.cz. [online]. ©2022. [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: https://test-osobnosti.riasec.cz/

TITĚROVÁ K., BERNKOPFOVÁ, M., VÁVROVÁ, J., NOSÁLOVÁ, B., & VÁGNEROVÁ, T. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem (pro základní školy).* Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitost mladých migrantů.

TRHLÍKOVÁ, J. (2019). *Přechod absolventů středních škol na trh práce – II. etapa – Vybrané skupiny maturitních a učebních oborů*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z: https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-166

URBANOVSKÁ, E., ŠKOBRTAL, P. (2012). *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy.* Olomouc: Univerzita Palackého.

Usnesení vlády České republiky ze dne 26. ledna 2022 č. 40 o Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Ve vzájemném respektu v roce 2022. Dostupné z: https://www.mvcr.cz/migrace/soubor/2022-postup-pri-realizaci-kic-2022-usneseni-vlady-c-40-2022-pdf.aspx

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

Vyhláška č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. [online]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-177

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlaska-c-317-2005-sb-2

Vyhláška č. 353/2016 Sb. o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání [online]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-353

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/38827_1_1/

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72?text=72%2F2005

Zákon č. 165/2006 Sb., kterým se mění zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-165-2006-sb-kterym-se-meni-zakon-c-325-1999-sb-o

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů. [online]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků.* Praha: Grada.

Přílohy

Záznamy rozhovorů se žáky a výchovnými poradci

Žákyně č. 1

1. *Kolik je ti let? Z jaké země pocházíš? Jak dlouho žiješ v České republice?*

   Je mi čtrnáct, ani ne za měsíc mi bude patnáct. Pocházím z Ukrajiny a v Česku bydlím třetím rokem.

2. *Jaké máš plány do budoucna, co se týče studia? Půjdeš na střední školu? Jaký sis vybrala obor?*

   Na střední chci studovat informační technologie.

3. *Co pro tebe bylo při výběru školy nejpodstatnější?*

   Vybírala jsem podle toho, co mě nejvíc zajímalo a co by mi v budoucnosti přineslo nejvíc peněz. Protože třeba ráda kreslím, ale kdybych to šla studovat, to pak není tak dobře placená práce jako programátor.

4. *Byly pro tebe důležité i názory rodiny nebo spolužáků/kamarádů?*

   Spíš ne. Rodiče mi jenom řekli, ať si vyberu, co chci, a hlavně abych měla v budoucnu z čeho žít.

5. *Přemýšlela jsi i nad tím, jestli budeš chtít pokračovat ve studiu na vysoké škole? Ovlivnilo to tvoji volbu střední školy?*

   Já přemýšlela o tom, jestli půjdu na architekturu, nebo programátorství. Teď chci spíš na programátora, ale když v budoucnu budu chtít, tak na to i na architekta můžu i na vysokou.

6. *Co ti přišlo na rozhodování nejsložitější?*

   Já asi s ničím potíže neměla. Našla jsem si školy na programování a jejich stránky, abych věděla, jak to je, a když jsme šli na den otevřených dveří, tak jsem koukala ještě na to, jak prezentují tu školu, jaké tam jsou možnosti, různé zajímavosti od zaměstnanců, úspěchy školy a tak.

7. *Pomáhal ti s rozhodováním výchovný poradce? Pokud ano, jak konkrétně?*

   S výchovným poradcem jsme to nekonzultovali, protože jsem přesně věděla, že chci na tuhle školu.

8. *Myslíš, že tě škola dostatečně informovala o možnostech studia na SŠ a dobře ti pomohla s výběrem?*

   Myslím, že nám pomohli dost. Šli jsme spolu na prohlídku škol, dali nám letáčky a atlasy škol, kde jsme mohli vybírat. Dali nám všechny informace. Já jsem ještě třeba na začátku devítky přemýšlela, kde mám najít informace o školách třeba v Praze a tak, ale to nám všechno dali. Bylo to v pohodě a věděla jsem, že kdybych ještě něco potřebovala, pomohli by mi.

Žákyně č. 2

1. *Kolik je ti let? Z jaké země pocházíš? Jak dlouho žiješ v České republice?*

   Je mi šestnáct. Jsem Ukrajinka, v Česku bydlím jenom půl roku.

2. *Jaké máš plány do budoucna, co se týče studia? Půjdeš na střední školu? Jaký sis vybrala obor?*

   Ano, chtěla bych jít na střední zdravotnickou školu.

3. *Co pro tebe bylo při výběru školy nejpodstatnější?*

   Já jsem už od doby, kdy jsem byla malá, chtěla pomáhat lidem, ale nevěděla jak. A když jsem byla větší, pochopila jsem, že nejlepší bude dát jim to, co si nekoupí za peníze, jako třeba zdraví. Takže hlavní pro mě bylo vybrat si práci, kterou bych mohla takhle pomáhat.

4. *Byly pro tebe důležité i názory rodiny nebo spolužáků/kamarádů?*

   Moje maminka chtěla, abych byla doktorka, a já taky chtěla.

5. *Přemýšlela jsi i nad tím, jestli budeš chtít pokračovat ve studiu na vysoké škole? Ovlivnilo to tvoji volbu střední školy?*

   Na profesi, co chci, mi stačí střední škola, ale nevím, co bude v budoucnu, možná budu chtít i na vysokou školu.

6. *Co ti přišlo na rozhodování nejsložitější?*

   Nejhorší bylo, že jsem nevěděla, jak to u vás funguje, protože na Ukrajině to máme jinak, nemáme stejné střední školy jako tady a tak podobně.

7. *Pomáhal ti s rozhodováním výchovný poradce? Pokud ano, jak konkrétně?*

   Byla jsem za paní učitelkou, protože jsem potřebovala, aby mi to vysvětlila, jak to tady je.

8. *Myslíš, že tě škola dostatečně informovala o možnostech studia na SŠ a dobře ti pomohla s výběrem?*

   Ano, myslím, že to stačilo.

Žákyně č. 3

1. *Kolik je ti let? Z jaké země pocházíš? Jak dlouho žiješ v České republice?*

   Bude mi šestnáct. V Česku bydlím skoro tři roky.

2. *Jaké máš plány do budoucna, co se týče studia? Půjdeš na střední školu? Jaký sis vybrala obor?*

   Plánovala jsem jít na grafický design, dělat něco uměleckýho, ale nepřijali mě na talentový zkoušky a ještě nevím, kam jinam jít.

3. *Co pro tebe bylo při výběru školy nejpodstatnější?*

   Celkově to, o co se zajímám. Chtěla jsem si vybrat něco, co by mě bavilo. Baví mě malovat, takže jsem hledala obor, kde bych to mohla dělat, jako právě třeba toho designéra.

4. *Byly pro tebe důležité i názory rodiny nebo spolužáků/kamarádů?*

   Řešili jsme to i doma, protože otec chtěl, abych šla na zubaře, ale máma říkala, že ne, že to nezvládnu. Se spolužákama se moc nebavím, takže s nima jsem nic neřešila.

5. *Přemýšlela jsi i nad tím, jestli budeš chtít pokračovat ve studiu na vysoké škole? Ovlivnilo to tvoji volbu střední školy?*

   Jo, ale myslím, že bych to nezvládla, že je to pro mě moc těžký. Takže radši půjdu někam, odkud budu moct rovnou jít pracovat.

6. *Co ti přišlo na rozhodování nejsložitější?*

   Nejtěžší bylo vybrat si školu, protože nejdřív jsem chtěla jít na zdrávku, ale řekli mi, že nemůžu. Pak jsem nevěděla, kam vlastně jít. Přemýšlela jsem o tom asi půl roku. Nedali mi možnost jít to někam zkusit, doma i ve škole říkali, že to nezvládnu kvůli známkám a tak

7. *Pomáhal ti s rozhodováním výchovný poradce? Pokud ano, jak konkrétně?*

   Ne, nebyla jsem u ní, všechno jsem rozhodovala sama.

8. *Myslíš, že tě škola dostatečně informovala o možnostech studia na SŠ a dobře ti pomohla s výběrem?*

   Informace nám dali, to jo, ale jinak mi s tím moc nepomohli, jenom mi říkali, kam nemám chodit.

Žák č. 4

1. *Kolik je ti let? Z jaké země pocházíš? Jak dlouho žiješ v České republice?*

   Je mi patnáct let. Já jsem se v Česku narodil, ale rodiče jsou oba z Vietnamu a a tady bydlí asi dvacet let.

2. *Jaké máš plány do budoucna, co se týče studia? Půjdeš na střední školu? Jaký sis vybral obor?*

   Půjdu, chtěl bych se dostat na gympl.

3. *Co pro tebe bylo při výběru školy nejpodstatnější?*

   No, já upřímně moc nevím, co bych chtěl v budoucnu dělat, a takhle budu mít víc času na rozmyšlení.

4. *Byly pro tebe důležité i názory rodiny nebo spolužáků/kamarádů?*

   Asi to nebylo úplně důležitý, ale jo, doma s tímhle souhlasí a to je fajn.

5. *Přemýšlel jsi i nad tím, jestli budeš chtít pokračovat ve studiu na vysoké škole? Ovlivnilo to tvoji volbu střední školy?*

   Určitě. Nevím, jestli by mi jenom gympl k něčemu byl, takže na vysokou pak asi stejně budu muset. Akorát teď stejně nevím, kam bych šel. Tohle si ještě celý musím rozmyslet… tak uvidíme.

6. *Co ti přišlo na rozhodování nejsložitější?*

   Nejdřív jsem nevěděl, jestli to teda mám zkusit na gymplu, nebo radši jít na nějakou odbornou školu, abych pak třeba měl co dělat, kdybych se nedostal na vysokou. A taky se docela bojím, jestli vůbec na ten gympl mám, ale to snad jo.

7. *Pomáhal ti s rozhodováním výchovný poradce? Pokud ano, jak konkrétně?*

   Akorát když jsme to řešili s celou třídou, dělali si ty testy, na co se hodíme, a tak. Vyloženě v poradně jsem nebyl.

8. *Myslíš, že tě škola dostatečně informovala o možnostech studia na SŠ a dobře ti pomohla s výběrem?*

   To asi jo, i když já jsem si teda většinu věcí hledal sám, takže jsem toho od školy ani tolik nepotřeboval.

Výchovná poradkyně č. 1

1. *Můžete popsat své dosavadní pracovní zkušenosti se žáky s odlišným mateřským jazykem?*

   Dětí cizinců máme na škole poměrně hodně, převážně z Ukrajiny, ale dost jich bývá i z Vietnamu nebo Ruska. A bohužel musím přiznat, že s nimi nemám úplně nejlepší zkušenost, nebo spíš s jejich rodiči, protože je většinou vůbec nezajímá, jak se ty děti učí. Oni si myslí, že těm dětem bude stačit, když se v normálním životě aspoň nějak domluví česky a nemají potřebu řešit, že jim to ve škole nejde. Pak s tím jsou problémy hlavně u přijímacích zkoušek.

2. *Jakou pomoc poskytuje žákům vaše škola v oblasti kariérového poradenství a výběru střední školy? Je při tom věnována zvýšená pozornost žákům se SVP?*

   V 8. třídě jdou žáci do IPS při Úřadu práce, probírají rozdíly mezi učebními obory, maturitními obory atd., seznámí se s tím, jaké mají možnosti. V rámci občanské výchovy si dělají test zájmů. V době covidu škola koupila program Salmondo, co funguje podobně jako Hollandův dotazník. Z toho dostanou výsledky asi na čtyři stránky s detailním popisem toho, na jakou práci by se hodili. Totéž se řeší v 9. třídě. IPS jim poskytne atlas škol, v říjnu jdou na burzu škol. Všichni žáci mají i možnost domluvit si individuální konzultaci, ale málokdo toho využívá. U všech žáků, co vycházejí, se řeší příprava stejně. Žákům se SVP, respektive jejich rodičům, se taky nabízí možnost přijít do poradny a poradit se, ale jak jsem říkala, oni většinou stejně nechodí. Stává se, že z celé třídy přijdou na konzultaci třeba dva.

3. *Všiml/a jste si v rámci tohoto poradenství jakýchkoliv podstatných rozdílů mezi českými žáky a žáky s OMJ, například v tom, na jaké školy se nejčastěji hlásí a z jakého důvodu? Pokud ano, proč myslíte, že tomu tak je?*

   Většinou chodí na učňáky, moc nemají zájem o školy s maturitou. Ale to nesouvisí jenom s tím, že jsou cizinci, ale hlavně že rodiče jsou na tom podobně. Máme tady teď hodně žáků z Ukrajiny, od nich většina rodičů pracuje tady

v automobilce, taky nemají vysoké vzdělání a ty děti to berou stejně a jdou se radši někam vyučit, aby měly jistou práci.

4. *Čím bývá volba střední školy u těchto žáků nejvíc ovlivněna?*

   To my právě vlastně moc dobře nevíme, protože to s námi neřeší. Dnešní generace se moc nesvěřuje. Ale řekla bych, že se řídí hlavně tím, co je baví, co je zajímá mimo školu. I když třeba vůbec netuší, co to studium reálně obnáší. Jakmile někoho baví hrát hry na počítači, hned si řekne, že bude ajťák, a potom tu školu nezvládá.

5. *Mají zájem také o vysokoškolské studium? Vybírají si cíleně obory, na které je možné navázat studiem na VŠ?*

   Úplně ojediněle. Naprostá většina chodí na učňovské obory, část si troufá na maturitní, ale že by vyloženě plánovali potom jít na vysokou školu, to ne.

6. *S jakými problémy se podle vás při výběru střední školy potýkají nejčastěji? Jak jim pomáháte se s těmito problémy vypořádat?*

   Snažíme se jim pomáhat tak, že jim nabízíme konzultace, komunikujeme s rodiči, ale to už jsem říkala, že většinou nemají zájem. Další problém jsou ty přijímačky z češtiny, protože oni sice můžou mít úlevy, ale když ten jazyk nezvládají, už jim tolik nepomůže, že dostanou čas navíc.

7. *Myslíte, že je pomoc žákům ze strany školy v tomto ohledu dostačující? Pokud ne, napadá Vás, co by bylo vhodné změnit?*

   Myslím, že v tomhle školy už melou z posledního. Bylo by potřeba toho změnit spoustu, ale to není v kompetenci škol, nejsou na to lidi ani prostředky. Ideální by bylo, kdyby vznikla nějaká nová legislativa, co by tohle řešila. Já bych třeba byla pro, aby všichni cizinci, co sem přijdou, museli pokud možno ještě před nástupem do školy absolvovat kurz češtiny, aby měli základy a nemuseli to dohánět za pochodu.

Výchovná poradkyně č. 2

1. *Můžete stručně popsat své dosavadní pracovní zkušenosti se žáky s odlišným mateřským jazykem?*

   Se žáky s OMJ se setkáváme již v průběhu deseti let, jedná se především o ukrajinské, běloruské, případně ruské žáky, dost často o děti vietnamského původu, které se ale zde již narodily, takže není problém s jazykem. U žáků z Ukrajiny, Běloruska a Ruska je znatelná touha být dobří, dosáhnout maximálního vzdělání, jsou ctižádostiví, takže edukace probíhá velmi dobře, kromě toho se snaží být komunikativní, nikdy jsme neměli problém s chováním. U vietnamských žáků záleží na tom, jestli rodiče dostatečně ovládají češtinu, a pokud ne, edukace vázne a vzdělání je na samotném dítěti, což mnohdy selhává. Domluva s rodinou je obtížná, někdy musíme využívat překladatele z komunity, žáci jsou pak podprůměrní.

2. *Jakou pomoc poskytuje žákům vaše škola v oblasti kariérového poradenství a výběru střední školy? Je při tom věnována zvýšená pozornost žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?*

   Poradenství je poskytováno v rámci předmětu Pracovní činnosti v 9. ročníku. Dále navštěvujeme Poradenské pracoviště ÚP. Nabízíme individuální konzultace se žáky a rodiči, konzultace s rodiči žáků s SVP a problémových žáků. Ohledně žáků se SVP spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou.

3. *Všimla jste si v rámci tohoto poradenství jakýchkoliv podstatných rozdílů mezi českými žáky a žáky s OMJ, například v tom, na jaké školy se nejčastěji hlásí a z jakého důvodu? Pokud ano, proč myslíte, že tomu tak je?*

   U žáků s OMJ je patrná vyšší zodpovědnost za výběr střední školy, jsou zodpovědnější a váží si toho, že mohou studovat. Pečlivě se připravují na přijímací i jiné zkoušky. Pociťují to jako svoje rozhodnutí, ne rozhodnutí rodičů. Hlásí se hlavně na střední odborné školy či střední odborná učiliště – chtějí mít odbornost, ne všeobecné vzdělání, protože s odborným vzděláním je širokospektřejší uplatnění na trhu práce.

4. *Čím bývá volba střední školy u těchto žáků nejvíc ovlivněna?*

   Snahou o uplatnění, mít dobrou práci, dobře placenou.

5. *Mají zájem také o vysokoškolské studium? Vybírají si cíleně obory, na které je možné navázat studiem na VŠ?*

   Pokud mají dostatečné kognitivní schopnosti, vybírají si střední odborné školy a možnosti studia na VŠ, ale primárně nepřemýšlejí o studiu na VŠ.

6. *S jakými problémy se podle vás při výběru střední školy potýkají nejčastěji? Jak jim pomáháte se s těmito problémy vypořádat?*

   Řeší problém s JPZ kvůli jazykové bariéře, raději řeší učební obory nebo střední odbornou školu, na které je vyšší šance se dostat. O gymnáziích uvažují málo. Podpora jazykového vzdělávání je zajištěna přes neziskové organizace nebo u nás, s úpravou obsahu vzdělávání.

7. *Myslíte, že je pomoc žákům ze strany školy v tomto ohledu dostačující? Pokud ne, napadá Vás, co by bylo vhodné změnit?*

   Podpora v rámci možností školy je dostačující. Ideální by bylo více financí na výuku češtiny jako druhého jazyka.