

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Adéla Zehringerová

Faktory ovlivňující volbu další vzdělávací dráhy žáků deváté třídy ZŠ
Factors influencing the choice of the further educational path of primary
school pupils

2017

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph. D.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce za cenné rady, komentáře a metodické vedení. Děkuji taktéž všem respondentům, kteří mi poskytli rozhovor, konkrétně žákům bývalé deváté třídy ZŠ Novoborská. A v neposlední řadě také své rodině a přátelům za podporu při vypracování této práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

Adéla Zehringerová

Klíčová slova: volba další vzdělávací dráhy, devátá třída, profesní orientace, kariérové poradenství, faktory ovlivňující volbu střední školy

Key words: the choice of the further educational path, ninth grade, professional orientation, career counseling, factors influencing the choice of secondary school

1 Obsah

1	Úvod.....	1
2	Vymezení základních pojmů.....	2
3	Specifika žáků devátých tříd ZŠ	3
3.1	Charakteristika žáků z hlediska vývojové psychologie.....	4
3.2	Osobnostní typ	5
4	Základní legislativní rámec v České republice	6
4.1	Základní vzdělávání	6
4.1.1	Možnosti získání základního vzdělávání.....	6
4.1.2	Postup v případě nezískání stupně základního vzdělání žáků	8
4.2	Střední vzdělávání	8
4.2.1	Typy středních škol.....	8
4.2.2	Podmínky pro přijetí na střední školu	9
4.2.3	Způsoby ukončování středního vzdělávání	10
5	Faktory ovlivňující výběr střední školy žáků.....	11
5.1	Role rodiny v tranzici žáků na střední školy	12
5.1.1	Výchovné styly rodičů	14
5.1.2	Vliv sourozenců na vzdělávací dráhu žáků	15
5.2	Vzdělanostní nerovnosti.....	16
5.2.1	Problematika gymnázií.....	17
5.2.2	Socioekonomický status a kulturní kapitál rodiny	17
5.3	Role základní školy v tranzici žáků na střední školy	19
5.4	Role vrstevníků v přechodu žáků na střední školy.....	22
5.5	Vnější faktory determinující výběr střední školy žáků	22
5.5.1	Místo bydliště žáků	22
5.5.2	Studijní prospěch žáků	23
5.5.3	Uplatnění na trhu práce a profesní orientace.....	24
5.6	Genderový aspekt ve vzdělávání.....	25
5.6.1	Nerovnost přístupu ke vzdělání chlapců a dívek.....	25
5.6.2	Vzdělanostní aspirace chlapců a dívek.....	27
5.6.3	Výsledná volba vzdělávací dráhy žáků v kontextu genderu	28

5.7	Kariérové poradenství	29
5.7.1	Kariérové poradenství v České republice.....	30
5.7.2	Subjekty poskytující kariérové poradenství v resortu školství.....	30
5.7.3	Zastoupení kariérové výchovy v kurikulárních dokumentech	34
6	Cíl výzkumu	38
7	Výzkumné otázky	38
8	Metody a techniky výzkumu	39
	Kvalitativní přístup	39
	Případová studie.....	39
	Hlubkový rozhovor	40
8.1	Práce s daty	40
8.2	Otevřené kódování	40
8.3	Technika „vyložení karet“	41
	Výběr a popis zkoumaného vzorku.....	41
9	Vstup do terénu	42
10	Průběh rozhovorů	43
11	Výzkumná zjištění.....	45
11.1	Základní informace o rodinách respondentů.....	45
11.1.1	Počet členů v domácnosti, vztahy v rodině	45
11.1.2	Socioekonomický status rodin a vzdělání rodičů	46
11.1.3	Výchovné styly rodičů	47
11.2	Faktory ovlivňující výběr střední školy žáků.....	48
11.2.1	Studijní výsledky žáků	48
11.2.2	Školy, na které žáci nastoupili.....	50
11.2.3	Role rodiny v přechodu žáků na střední školu	51
11.2.4	Role žáků samotných v procesu rozhodování o střední škole.....	54
11.2.5	Zdroje informací o středních školách.....	54
11.2.6	Vrstevníci a jejich role při přestupu žáků na střední školu	55
11.2.7	Třídní učitel a jeho vliv na žáky.....	56
11.2.8	Další učitelé na základní škole a jejich vliv na žáky	57
11.2.9	Lokalita a prostředí střední školy	60
11.2.10	Profesní orientace žáků v kontextu výběru střední školy.....	62
11.2.11	Kariérové poradenství	64
12	Závěr výzkumu	67
13	Závěr práce.....	70

14	Seznam použitých zdrojů	71
15	Přílohy	Error! Bookmark not defined.
15.1	Okruhy otázek k rozhovorům s žáky	Error! Bookmark not defined.
15.2	Seznam centrálních kategorií a kódů	Error! Bookmark not defined.

Úvod

Tato práce se zabývá přechodem žáků ze základní na střední školu a volbou jejich další vzdělávací dráhy. Jedná se o studenty deváté třídy ZŠ Novoborská, kteří současně studují první ročník středních škol. Konkrétně se práce zaměřuje na faktory, které nejvíce ovlivnily tyto studenty při volbě jejich střední školy. Jak probíhalo jejich rozhodování, jaké aspekty do tohoto rozhodování vstupovaly a do jaké míry se shodoval výběr střední školy s jejich profesní orientací.

Studenti devátých tříd základní školy jsou velmi specifickou skupinou, která se vyznačuje několika shodnými znaky oproti žákům jiných ročníků. Ukončení povinné školní docházky pro ně představuje zlomové období, při kterém se rozhodují o své další vzdělávací dráze, popřípadě i budoucí profesi. Učiní tak jedno ze svých prvních skutečně zásadních rozhodnutí, za které nesou osobní odpovědnost, a které ovlivní nejen jejich pracovní sféru, ale také osobní život.

Tato práce může sloužit jako materiál pro učitele dané základní školy. Umožní lépe porozumět prioritám studentů. S ohledem na cíl má tato práce učinit závěr o vlivu učitelů a rodičů na rozhodovací proces dětí při výběru střední školy. Tyto závěry pak mohou být pro kantory i rodiče dětí přínosné pro veškeré další nastalé situace. Učitelé, při uvědomění si svého určitého vlivu, mohou následně lépe s danou problematikou pracovat v následujících letech s dalšími studenty. Zároveň může být tato práce jistým ukazatelem toho, jakým způsobem je kariérové poradenství na dané škole institucionálně podporováno a jak se otázky týkající se volby další vzdělávací dráhy řeší v rámci vyučovacích hodin či mimo ně, tedy do jaké míry je této tematice obecně věnována ve škole pozornost. S tím také souvisí otázka, jaké je zastoupení kariérové výchovy v kurikulárních dokumentech a jakým způsobem je toto kurikulum realizováno na dané škole v praxi. Výzkumy spojené s přechodem žáků ze základních na střední školy jsou zároveň v České republice prováděny pouze krátkou dobu a jejich četnost není nikterak vysoká, popřípadě jsou součástí výzkumů jiných. Častějšími jsou například výzkumy zaměřené na přechod do vysokoškolského studia. Ukončení povinné školní docházky je přitom pro žáky základní školy zlomovým obdobím, v rámci kterého se rozhodují o svém dalším vzdělávání. Je to mnohdy jejich první zkušenost se zásadním a samostatným rozhodnutím, za které nesou odpovědnost a které je ovlivní v budoucí pracovní i osobní sféře.

Teoretická část

Cílem teoretické části této práce je přiblížit danou problematiku, popsat specifika žáků devátých tříd a rozebrat faktory, které ovlivňují další vzdělávací dráhu žáků devátých tříd základní školy.

2 Vymezení základních pojmů

Profesní orientace

Dle Pedagogického slovníku je jejím hlavním obsahem utváření a rozvíjení reálného profesního cíle a perspektivy mladého člověka. Dále také rozvíjení vlastností, schopností, které jsou významné pro volbu povolání, posléze jeho vykonávání či případnou rekvalifikaci (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). V jiném pojetí jsou profesní orientací myšleny činnosti, které se zabývají vedením, usměřováním, orientováním dětí, adolescentů i dospělých na různé druhy povolání s cílem nabýt všestrannou připravenost pro volbu povolání. Název profesní orientace však úzce souvisí s pojmem profese, od kterého je odvozován a patří tedy do světa práce. Tento ustálený výraz navíc nerozlišuje mezi složkou poradenskou a výchovně-vzdělávací. Užívá se proto čím dál častěji pojem kariérové poradenství a kariérová výchova (Hřebíček In: Hlad'o, 2012).

Kariérové poradenství

Existuje příliš mnoho definic kariérového poradenství. V České republice jsou s tímto termínem zároveň užívány pojmy poradenství pro volbu povolání, profesní poradenství aj. Poradenství pro volbu povolání je zaměřeno na volbu profese, ale dle Hansenové se liší od poradenství v oblasti vzdělávání, které se zaměřuje na výběr studijních oborů. Kariérové poradenství spojuje dané dvě oblasti a zdůrazňuje vzájemnou interakci mezi vzděláváním a pracovním světem (Hansen, 2007).

Kariérové poradenství zahrnuje činnosti informační, poradenské, diagnostické a výchovně-vzdělávací, které mají společný cíl – pomáhat jednotlivcům při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze (Hlad'o, 2012).

Kariérová výchova

Podle Vendela (2008) je kariévní výchova dlouhodobým procesem usměrňování kariérového vývoje celých populačních ročníků. Tento proces probíhá v rámci vzdělávání a všeobecné výchovy. V kurikulárních dokumentech je také daný termín nahrazován označením výchova k profesi, výchova k volbě povolání a výchova k povolání.

Volba další vzdělávací dráhy

Tento pojem není v České republice doposud kodifikovaný. Vzdělávací dráha je podle Pedagogického slovníku „*průchod jedince různými stupni a druhy škol, resp. institucí formálního vzdělávání, během jeho života*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2009, s. 363). Ekvivalentem k termínu *volba další vzdělávací dráhy* jsou *volba další vzdělávací cesty* a *volba střední školy*. Vzdělávací dráhy jsou dány nejen vlastní volbou jedince, ale také sociokulturními faktory a přístupností vzdělávání, rovností vzdělávacích příležitostí apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

3 Specifika žáků devátých tříd ZŠ

Studenti devátých tříd jsou v mnoha ohledech specifickou skupinou se svými charakteristickými znaky. Z ontogenetického hlediska je tento věk obdobím končící pubescence a přechodem do období pozdní adolescence. Lze tedy říci, že je to jistý přechod mezi dětstvím a dospělostí. Žáci jsou v průběhu dospívání nuceni postupně přejímat normy a zodpovědnosti dospělého světa. V tomto období se mění jejich postoje, hodnoty, pohled na svět kolem sebe a s tím i jejich chování, jednání, vystupování. Zároveň, jak již bylo zmíněno, v tomto psychicky náročném období činí zásadní rozhodnutí, které je prvním důležitým krokem v jejich kariérovém vývoji. Nejedná se však pouze o rozhodnutí o budoucím profesním zaměření, ale volba střední školy zahrnuje také sociálně-psychologickou dimenzi a je určitým hledáním sociální identity dospívajících. Tu si vytvářejí jednak ve vztahu k druhým, ale také ve vztahu k sobě samým.

V otázkách volby dalšího studia či přípravy na povolání nehrají ještě v tomto věku tak velkou roli hmotné zájmy ani otázky společenské prestiže budoucího povolání jako u dospělých, kteří se o zmíněné aspekty zajímají výrazně více. Ač tedy mnohdy nemají vyloženě vyhraněný profesionální cíl, mají již jistá profesionální přání, tedy určité představy o budoucím povolání. „*Tato přání souvisí především s jejich osobními zájmy a zálibami, touhou uplatnit své schopnosti, přáním vykonávat v budoucnu povolání, které je lidmi považováno za*

potřebné a těší se jejich úctě, s ideály jakožto přijatými vzory chování, s rodinnou tradicí, někdy i s pseudomotivy apod.“ (Klímová 1984, s. 28).

3.1 Charakteristika žáků z hlediska vývojové psychologie

Z hlediska vývojové psychologie dochází v tomto věku ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. *„Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity“* (Vágnerová 2012, s. 367). Dospívající vnímají mnohdy dětství jako dobu, ve které nemají dostatek svobody a chtějí se proto stát co nejdříve součástí dospělého světa, ve kterém mohou sami rozhodovat. Snaží se poté co nejrychleji zbavit dětských atributů, vymanit se ze sociální podřízenosti a získat větší práva a svobodu. Zároveň však velmi neochotně přijímají zodpovědnost a povinnosti s dospíváním spojené. Jak již bylo naznačeno, věk mezi čtrnáctým a patnáctým rokem je na pomezí dvou fází období dospívání, na pomezí rané adolescence (pubescence) a pozdní adolescence. Pubescence je časově lokalizována zhruba mezi 11. – 15. rokem. Nejvíce charakteristické je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozríváním. Dochází dále ke změnám způsobu myšlení a emočního prožívání. Pubescenti se začínají čím dál více osamostatňovat od rodičů a naopak vázat na své vrstevníky. Vznikají i první partnerské vztahy a sexuální zkušenosti. Pozdní adolescence trvá přibližně od 15 do 20 let a je dobou komplexnější psychosociální proměny. Tato fáze dospívání je také zaměřena na hledání a rozvoj vlastní identity, projevovaný větší snahou o sebepoznání. Důležitou součástí identity je i tělesný vzhled, který se v období kolem 15. roku mnohdy stává hlavním a velmi citlivým tématem. Úprava zevnějšku včetně oblékání se stává prostředkem k vyjádření identity a tělesná atraktivita má značnou sociální hodnotu. Z hlediska vývoje poznávacích procesů, dochází u dospívajících ke změně uvažování, která se projevuje například posílením poznávacího egocentrismu a obranného redukcionismu. Dospívající tedy bývají nadměrně kritičtí a mají sklon často polemizovat s kýmkoliv ve svém okolí. Domnívají se zároveň, že jejich úvahy jsou jedinečné, výjimečné a odmítají výjimky a kompromisy. Ve svých názorech také bývají velmi radikální a mají sklony ke generalizacím, ale také předsudkům a stereotypnímu uvažování. Často se u nich vyskytují tendence k přecitlivělosti a vztahovačnosti (Vágnerová, 2012).

3.2 Osobnostní typ

Podle teorie C. G. Junga vycházejí typologie osobnosti z předpokladu, že osobnost je tvořena čtyřmi základními dimenzemi, z nichž je každá určena dvojicí psychických preferencí. První rozměr tvoří dvě orientace naší primární pozornosti, kterou buď věnujeme vnějšímu světu, nebo spíše našemu vnitřnímu prostředí. Dle toho pak lidi dělíme na jedince s extravertní preferencí či jedince s introvertní preferencí. Označování jsou písmeny E a I. Zároveň je příslušností k té či oné skupině určováno, jakým způsobem obnovujeme naši psychickou energii, a to buď ve spojení s okolím (E) nebo raději sami v soukromí (I). Druhou dimenzí je dvojice smysly vs. intuice (S a N), z anglického *sensing* a *iNtuition*. V této dimenzi se jedná o to, jaký máme způsob získávání informací a jak bereme věci na vědomí. Třetí rozměr je tvořen polaritami myšlením a cítěním (T a F), z angl. *thinking* a *feeling*. Označují způsob, jakým dané informace zpracováváme, organizujeme, vyhodnocujeme. Poslední dimenzí je usuzování vs. vnímání (J a P, *judging* a *perceiving*). Tato dimenze vystihuje naše preference ohledně způsobu, jakým chceme uspořádat náš život a svůj vnější svět. Typologie pak prostřednictvím kombinací čtyř párů těchto písmen označujících protikladnost (polarity) psychických funkcí, vymezuje šestnáct osobnostních typů. Kolem těch se strukturuje naše osobnost. Vždy je však některá ze zmíněných psychických funkcí tou dominantní, ta se označuje velkým písmenem a druhá nejméně výraznější funkce dolním indexem, takže například extravertní intuitiv by nesl označení N_E.

Ve věku povinné školní docházky je pro zdravý rozvoj osobnosti zapotřebí, aby raný rozvoj této dominantní funkce probíhal bez omezování a za podpory rodiny i učitelů. Dominantní funkce je hlavní tažnou silou osobnosti a zdrojem nejpřirozenějších schopností člověka. Jakékoliv omezení či narušení této funkce se pak velmi pravděpodobně závažně projeví. Naneštěstí řada učitelů i rodičů se při setkání se zcela jinak zaměřenými dětmi neumí k dané jinakosti patřičně postavit a neprojevují dostatek tolerance a pochopení (Čakrt, 2010). „Rovněž náš školský systém, zejména na úrovni základního vzdělávání, není ke všem preferencím stejně spravedlivý a bývá mnohem vlídnější například k introvertnímu Smyslovému vnímání kombinovanému s Usuzováním J než k extravertní iNtuici napojenou na Vnímání P (Čakrt 2010, s. 59).

4 Základní legislativní rámec v České republice

4.1 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání je často spojováno s pojmem povinné školní docházky. Školní docházka je v ČR povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, ve kterém žák dosáhne sedmnácti let. Vztahuje se na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dní. Dále se také povinná školní docházka týká jiných cizinců, kteří mají v České republice schválený trvalý pobyt či jsou zde přechodně po dobu delší než 90 dní. V neposlední řadě se také týká účastníků o řízení o udělení mezinárodní ochrany, tzv. děti azylantů.

4.1.1 Možnosti získání základního vzdělávání

Stupeň základního vzdělání může žák získat několika způsoby. Nejběžnějším je úspěšné ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole. Dále pak může tohoto stupně dosáhnout na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia, popřípadě také v odpovídající části osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Stupeň základního vzdělání se získá po splnění povinné školní docházky také úspěšným ukončením kursu pro získání základního vzdělání uskutečňovaného v základní nebo střední škole. Ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální získá žák základy vzdělání.

Vzdělávání v rámci škol základních je členěno do devíti ročníků jdoucích po sobě od prvního po devátý. Ty jsou zároveň děleny na první a druhý stupeň, kdy první stupeň obvykle zahrnuje první až pátý ročník a druhý stupeň je tvořen ročníkem šestým až devátým. Jedná-li se o lokality, kde nejsou patřičné podmínky pro zřízení všech devíti ročníků, je umožněno zřízení školy, která neobsahuje ročníky všechny, nýbrž například pouze první stupeň.

Vedle „klasické“ základní školy existuje v rámci ČR také základní škola speciální, kterou obvykle navštěvují žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem. Toto vzdělávání je umožněno na žádost zákonného zástupce a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání na tomto typu školy má ročníků deset, ale taktéž první a druhý stupeň. V tomto

případě je první stupeň od prvního do šestého ročníku a druhý stupeň od ročníku sedmého do desátého.

Mimo školní instituce existují další dvě možnosti plnění povinné školní docházky, a to individuální vzdělávání a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Individuální vzdělávání probíhá v domácím prostředí dítěte a jeho vzdělavatelem bývá nejčastěji rodič dítěte. O jeho povolení rozhoduje ředitel školy, kam byl žák k plnění povinné školní docházky přijat a zároveň taktéž on rozhoduje o jeho případném ukončení, neprobíhá-li žádoucím způsobem. Rodiče s dětmi vzdělávanými doma jsou zároveň povinni docházet v pololetí a na konci školního roku na přezkoušení do kmenové školy, na základě kterého postupují do dalších ročníků a díky kterým je na domácí (individuální) vzdělávání dohlíženo. Pro žáky s hlubokým mentálním postižením stanoví krajský úřad za souhlasu zákonného zástupce dítěte takový způsob vzdělávání, který odpovídá duševním a fyzickým možnostem dítěte. Ke správné volbě konkrétního vzdělávání je nutné doporučující posouzení odborného lékaře a školského poradenského zařízení, tedy pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) nebo speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Krajský úřad má zároveň povinnost zajistit patřičnou pomoc při vzdělávání dítěte, konkrétně se jedná převážně o podporu pedagogickou a metodickou. Nastane-li jakákoliv změna v oblasti duševních nebo fyzických možnostech žáka, je krajským úřadem způsob vzdělávání upraven.

Žáci na konci základního vzdělávání obdrží doklad o jeho dosažení. Tímto dokladem je vysvědčení o úspěšném ukončení devátého, popřípadě desátého ročníku základního vzdělávání, vysvědčení o úspěšném absolvování druhého ročníku šestiletého gymnázia či čtvrtého ročníku osmiletého gymnázia. Dále také vysvědčení o úspěšném ukončení osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře, nebo vysvědčení vydané po úspěšném ukončení kursu pro získání základního vzdělání. Tato vysvědčení jsou opatřena doložkou o získání stupně základního vzdělání.

V případě přestupu žáka základní školy do jiné základní školy je nutná žádost zákonného zástupce dítěte, na základě které se ředitel školy, do které se žák hlásí, rozhodne, zda žádosti vyhoví. Pokud je jeho verdikt pozitivní, informuje o něm co nejdříve ředitele školy, na které žák doposud studoval. Ten má povinnost do pěti pracovních dnů poté, co o přijetí žáka na jinou školu obdržel zprávu, zaslat řediteli této školy kopii dokumentace žáka ze školní matriky.

4.1.2 Postup v případě nezískání stupně základního vzdělání žáků

Nastane-li situace, že z jakéhokoliv důvodu žák sice splnil povinnou školní docházku, ale nezískal základní vzdělání, může ředitel dané školy žákovi povolit pokračování v základním vzdělání. K tomu je zapotřebí, aby zákonný zástupce podal žádost o toto povolení, ředitel školy poté posoudí zmíněné důvody a taktéž dosavadní výsledky vzdělávání žáka. Toto povolení však platí nejdéle do konce školního roku, v němž student dosáhl osmnácti let. Dětem, žákům a studentům s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem může ředitel školy ve výjimečných případech povolit pokračování v základním vzdělávání do konce školního roku, v němž žák dosáhne dvacátého roku života. Na žáky, kteří navštěvují základní školy speciální, se toto povolení může se souhlasem ředitele a zřizovatele školy vztahovat až do jejich dvaceti šesti let. V obou uvedených případech, pokud se jedná o přípravu na výkon povolání, spolupracuje ředitel školy také s Úřadem práce České republiky.

Dále je také pro jedince, kteří nezískali základní vzdělání možnost absolvovat vzdělávací kurzy pro jeho dosažení. Základní a střední škola může po projednání se zřizovatelem a krajským úřadem organizovat tyto kurzy v souladu s rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání. Krajský úřad pak za spolupráce se zřizovateli a řediteli škol zajistí ve svém správním obvodu, aby byly kurzy dostupné i v dálkové formě vzdělávání.

4.2 Střední vzdělávání

4.2.1 Typy středních škol

V České republice lze střední školy v současnosti charakterizovat dle typu daných škol. Podle něj lze tedy střední školy rozlišit na střední odborná učiliště (SOU), střední odborné školy (SOŠ) a gymnázia (GYM). Střední odborné školy a střední odborná učiliště lze zároveň dále dělit na SOŠ s maturitou či bez maturity a SOU s maturitou nebo bez maturity. V roce 2002 byly pro představu podíly žáků nastupujících do prvních ročníků středních škol následující: 38,3 % (SOU), 43,8 % (SOŠ) a 17,9 % (GYM) (Vojtěch, Festová, Sukup In: Matějů, Straková, 2006). Ukončí-li student úspěšně příslušný vzdělávací program středního vzdělávání, získá některý z těchto stupňů vzdělání: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou. Středního vzdělání žák dosáhne

zdárným ukončením vzdělávacího programu trvajícího 1-2 roky v denní formě vzdělávání. Střední vzdělání s výučním listem získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu dlouhého 2 až 3 roky v denní formě vzdělávání nebo ukončením vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem. Středního vzdělání s maturitní zkouškou dosáhne žák úspěšným ukončením vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

4.2.2 Podmínky pro přijetí na střední školu

Pro vzdělávání na střední škole je nutné splnění povinné školní docházky, popřípadě úspěšné ukončení základního vzdělávání před splněním povinné školní docházky, není-li zákonem stanoveno jinak. Zároveň musí uchazeč o vzdělávání ve střední škole splnit podmínky pro přijetí prokázané patřičnými schopnostmi, vědomostmi, zájmy a zdravotní způsobilostí. O tom, zda bude žák na školu přijat či nikoliv, rozhoduje ředitel dané školy. Ředitel školy hodnotí splnění kritérií přijímacího řízení uchazečem podle: hodnocení na vysvědčeních z předchozího vzdělávání, výsledků jednotné zkoušky (je-li součástí přijímacího řízení), výsledků školní přijímací zkoušky (pokud je stanovena) a popřípadě dalších skutečností, které jsou jistým osvědčením žádaných schopností, vědomostí a zájmů uchazeče.

Jednotná zkouška je tvořena testy ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a písemného testu ze vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace. Způsob zadávání, kritéria hodnocení, dobu trvání jednotné zkoušky a podmínky organizace jednotné zkoušky stanoví prováděcí právní předpis. Přípravu zadání testů jednotné zkoušky, jejich distribuci, zpracování a hodnocení výsledků testů zajišťuje Centrum. *„Hodnocení jednotné zkoušky se na celkovém hodnocení splnění kritérií přijímacího řízení uchazečem podílí nejméně 60 %; v případě přijímacího řízení do oboru vzdělání Gymnázium se sportovní přípravou nejméně 40 %. Uchazeči se do celkového hodnocení započítává lepší výsledek písemného testu ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a písemného testu ze vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace“* (Školský zákon ve znění účinném od 1.1. 2017, § 60d, s. 48). Zmíněné Centrum zpřístupňuje hodnocení uchazeče střední škole, na kterou žák podal přihlášku do prvního ročníku. Učinit tak musí nejpozději do 28. dubna.

Další hodnocení splnění kritérií určuje taktéž ředitel příslušné školy. Má ve své kompetenci stanovit hranici úspěšnosti v jednotné zkoušce či školní přijímací zkoušce, které musí uchazeč dosáhnout jako nezbytné podmínky pro přijetí. Na základě výsledků, kterých jednotliví uchazeči dosáhnou při přijímacích zkouškách, stanoví ředitel školy jejich pořadí. Toto pořadí pak rozhoduje v případě, kdy kritéria přijímacího řízení splnilo více uchazečů, než kolik je možné do studia na střední škole přijmout.

4.2.3 Způsoby ukončování středního vzdělávání

Vzdělávání ve vzdělávacích programech v oborech vzdělání, v rámci kterých bývá dosaženo středního vzdělání, je ukončováno závěrečnou zkouškou. Dokladem o dosažení středního vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Vzdělávání ve vzdělávacích programech a ve vzdělávacích oborech, které vedou k dosažení středního vzdělání s výučním listem, se ukončuje závěrečnou zkouškou. Dokladem o tomto vzdělání je vysvědčení o vykonání závěrečné zkoušky a výuční list. Vzdělávání ve vzdělávacích programech v oborech vzdělání vedoucích k dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou je završeno maturitní zkouškou neboli maturitou. Osvědčením o dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou je vysvědčení o maturitní zkoušce. Vysvědčení o závěrečné zkoušce a vysvědčení o maturitní zkoušce jsou opatřena doložkou o získání příslušného stupně vzdělání (Školský zákon ve znění účinném od 1.1. 2017).

5 Faktory ovlivňující výběr střední školy žáků

Volba střední školy obvykle nebývá impulzivním a bezprostředním rozhodnutím, ale výsledkem dlouhodobého procesu. Ten bývá ovlivněn řadou různých faktorů a okolností subjektivních i objektivních. Na finálním rozhodnutí se samotná osobnost žáka podílí jen z části. Kromě zaměření, zájmů a přání studenta je podstatným aspektem i sociokulturní prostředí, ve kterém dospívá, rodinná situace a zázemí, výchovný styl a aspirace rodičů. Svou roli hrají také další aktéři, kteří mohou mít v různé míře vliv na žáka, jako například rodiče, příbuzní, přátelé, známí a jiní. Určitý podíl má také škola, učitelé a další zaměstnanci školy či pracovníci se školou spolupracující (pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra apod.).

Příležitosti a hranice volby střední školy vycházejí ze struktury vzdělávacího systému a z reálné nabídky vzdělávání navazujícího na základní školu. Důležitým aspektem je také prostupnost našeho vzdělávacího systému, možnost přestupu z jednoho vzdělávacího programu do jiného a s tím spojená i případná změna a přehodnocení prvotního rozhodnutí. Není tedy zcela vyloučené, že se někteří žáci deváté třídy mohou podvědomě spoléhat na možnost plynulého přestupu z jedné školy na druhou či na možnost změny oboru a nepřisuzovat tak primární volbě příliš velkou váhu (Walterová, Greger a kol., 2009).

Jedná-li se o nejčastější důvody, které dle studií ovlivňují výběr konkrétního studijního oboru žáků, nejvýraznějším determinantem je skutečný zájem o daný obor. Na druhém místě bylo například v šetření Trhlíkové (2006) zaznamenáno potenciální uplatnění na trhu práce a s ním související snadné uplatnění v daném oboru. Ovlivnění rodinou či rodiči se ve zmíněném výzkumu vyskytlo na třetí příčce, ovšem procentuálně za uplatněním v oboru velice těsně. Všechny tyto položky přitom volilo vysoké procento dotazovaných, konkrétně kolem 65-80%. Finanční hledisko bylo překvapivě v pomyslném žebříčku motivačních faktorů až za výše zmíněnými faktory, a to až na čtvrté pozici, s výrazným poklesem respondentů, kteří tento aspekt zahrnuli mezi své preference. Je důležité zmínit, že dané priority se shodovaly u studentů středních odborných učilišť i studentů gymnaziálního vzdělávání. Nezanedbatelný podíl, jak vyplývá i z tohoto výzkumu, mají i omezení, která některým žákům znemožní studovat školu či konkrétní obor, o který mají největší zájem. Nejčastějším takovým důvodem bývají nedostatečné studijní výsledky, ať už se jedná o neuspění v přijímacím řízení či nedostatečném průměrném prospěchu na základní škole, který bývá poslední dobou velice často pro střední školy hlavním měřítkem a zároveň požadavkem pro přijetí. Dalším, a neméně důležitým ač méně často vyskytovaným, může být omezení

v podobě lokality, ve které žáci žijí a kde je nedostatečná nabídka středních škol a možnost studia.

V posledních letech je také v České republice čím dál více rozvíjen systém poradenství, který může být pro mnoho studentů stěžejním ukazatelem při volbě střední školy či v oblasti profesní orientace, popřípadě může tuto volbu alespoň usnadnit či žáky nasměrovat. Stále je však i v oblasti kariérního poradenství mnoho, co zlepšovat.

5.1 Role rodiny v tranzici žáků na střední školy

Ač je velmi mnoho okolností, které mají nebo mohou mít výrazný vliv v procesu přechodu žáků ze základní na střední školu, nejvýraznějším determinantem je nejčastěji rodina, konkrétně rodiče. K tomuto závěr dochází řada kvalitativních i kvantitativních studií. Výzkum Trhlíkové, Vojtěcha a Úlovcové (2008) se zabýval tím, jaké faktory ovlivnily v minulosti výběr střední školy současných absolventů středních škol. Ač nejčastější odpovědí bylo, že se rozhodovali sami dle svého úsudku (41 %), druhým nejčetnějším faktorem byl vliv rodičů. Ze zbylých 59 % žáků necelých 40 % učinilo dle výpovědi finální rozhodnutí na základě přání jejich rodičů. Vliv jiných příbuzných, nežli rodičů taktéž nebyl nikterak zanedbatelný. Zhruba 11 % respondentů se vyjádřilo, že se při volbě střední školy inspirovali příbuznými, či lépe řečeno rodinným vzorem v podobě vzdělání, které v dané rodině bývá považováno za „standard“. Dalších 10 % studentů údajně ovlivnili známí či vzdálenější příbuzní, protože je zaujala profese, kterou vykonávají. Za zmínku jistě stojí zajímavost, jakým způsobem se lišilo vnímání onoho „vzoru v rodině“ gymnazistů a vyučených. Zatímco gymnazisté (20 %) si pod daným pojmem představují spíše potřebu následovat určitou úroveň vzdělání v dané rodině běžnou, žáci studující odborná učiliště (24 %) z tohoto pohledu více ovlivňuje, jaký konkrétní typ práce se v rodině objevuje. I v dalších výzkumech na toto téma byly zjištěny podobné výsledky. Podle údajů z výzkumu Zdeňka Friedmanna skrze dotazníky bylo ono rozhodování ovlivněno rodiči z 80 % (Friedmann In: Hlad'o, 2012). I v rámci kvalitativního šetření I. Smetáčkové (2005) byl prokázán značný vliv rodičů na volbu střední školy, ač u jednotlivých respondentů v různé míře. Někteří se přáním a požadavkům rodičů téměř podvolili, jiní se jejich názory nechali inspirovat. Význam rodičů je však při úvahách dětí o další vzdělávací dráze naprosto nezpochybnitelný. Veškeré výzkumy však mohou být mírně zkreslené z důvodu subjektivního hodnocení zúčastněných.

Důležité je také zmínit, že při uvažování o další vzdělávací dráze dětí mají obvykle na děti větší vliv matky než otcové, ač do otázek kariérového rozhodování vstupují oba rodiče.

Toto tvrzení se nevztahuje jen na Českou republiku, ale i na jiné státy. Ve Velké Británii byla například prokázána větší aktivita matek při shromažďování potřebných informací o středních školách. Vedou také častěji rozhovory s dětmi na téma středních škol, jejich plánů do budoucna a profesních aspirací a více iniciují návštěvy dnů otevřených dveří daných škol (Reayová a Ball In: Hlad'o, 2012). Taktéž ve Spojených státech amerických poskytují matky rady a pomoc v této oblasti více, než jiní rodinní příslušníci (Otto In: Hlad'o, 2012). Tento fakt je nejčastěji zdůvodňován odlišným způsobem trávení volného času matek a otců s dětmi. Zatímco nejčastější společná aktivita dětí s otcem je sledování televize a domácí pracovní činnosti, matky s dětmi častěji hovoří a více s nimi diskutují téma kariérového rozhodování (Crouterová a Crowleyová In: Hlad'o, 2012). Je tedy vysoce pravděpodobné, že ať už chlapci nebo dívky, jsou k matkám v těchto otázkách otevřenější, mají k nim větší důvěru a zároveň mají větší motivaci s nimi nejen daná témata detailněji rozebírat, ale nechat se jejich názory do menší či větší míry ovlivnit.

Výsledky zmíněných výzkumů nejsou nikterak překvapivé. Rodiče jsou se svými dětmi od samého narození, mají největší přehled o tom, v jakých oborech děti vynikají, jaké jsou jejich silné a slabé stránky a znají jejich přání, očekávání, ambice, vytrvalost, odolnost apod. Nejčastěji se tak dívky i chlapci v období dospívání obracejí na své rodiče při vyhledávání rad a pomoci a dávají jim obvykle přednost před jinými dospělými, příbuznými, poradenskými pracovníky, učiteli i vrstevníky. Do jaké míry je přílišný vliv rodičů na žáky žádoucím, je otázkou. Jedná-li se o autoritu rodičů, někteří kritici rodičovské autority si pokládají otázkou, na čem může být budována, když v dnešní době rozmanité informace nejsou monopolem starší generace a naopak mládež velmi brzy disponuje dovednostmi, schopnostmi a znalostmi technického rázu lépe, než jejich rodiče či prarodiče? Je to tedy znak jistého oslabení této autority? Bývá však argumentováno, že nikoliv. Jejich autorita pramení z toho, že rodiče o dítě pečují, podporují ho a poskytují mu domov, pocit bezpečí a jistoty. Jsou zároveň garanty hodnot a norem, a to jak rodinných, tak i hodnot manželského a rodinného života, mezilidského chování, životního stylu atd. *„Rodiče za příznivých okolností disponují životní zkušeností, moudrostí a citovou vřocností, kterou žádný internet nemůže svými informacemi nahradit (Vališová 1999, s. 75)*

5.1.1 Výchovné styly rodičů

Nejen proces volby střední školy, ale celkovou vzdělávací dráhu mohou ve značné míře ovlivnit výchovné styly rodičů. Nejznámějšími a nejčastěji zmiňovanými bývají základní tři typy výchovných stylů, kterými jest autoritativní, liberální a demokratický. Ještě lépe zmíněné styly výchovy rozpracovali J. Čáp a J. Mareš (2007), kteří hovoří o tzv. pětistupňovém dělení stylů výchovy dle emočního vztahu rodičů k dětem a mírou řízení. Spadá sem již zmíněný autokratický styl, ve kterém se u rodičů předpokládá spíše záporný emoční vztah a silné řízení. Mezi charakteristické znaky patří časté rozkazy ze strany rodičů, výhrůžky, orientace pouze na výkon a kázeň, omezování samostatnosti a iniciativy dítěte. Záporný emoční vztah a slabé řízení je charakteristické pro styl liberální. V rámci něj bývají nízké požadavky rodičů na výkon a kázeň dětí, jejich nedostatečná kontrola. Třetím typem je rozporný autokraticko-liberální styl, jehož typickým znakem je záporný emoční vztah s rozporným řízením, v rámci něhož se jedná o prolínání, střídání dvou předchozích stylů. Rodiče jsou nevyzpytatelní a dítě nikdy neví, jaké chování a jednání od nich může očekávat. Laskavý liberální styl je vyznačován kladným emočním vztahem a slabým řízením. V rodině, kde převládá tento způsob výchovy, bývají dětem zpravidla odpouštěny veškeré prohřešky, rodiče omlouvají všechny nedostatky dětí. V rámci posledního, integračního stylu bývá typický kladný emoční vztah rodičů k dětem a střední až silné řízení rodičů. Takový se jeví jako ideální. Rodiče bývají klidní, neagresivní, bez nervozity. Projevují dětem důvěru, kladou přiměřené, postupně se zvyšující požadavky, podporují samostatnost a iniciativu dětí. Poskytují dětem žádoucí vzor v podobě efektivní komunikace respektující druhou osobu. Nepřikazují a pokládají dětem vhodné otázky, návrhy, podněty.

Každý ze zmíněných stylů výchovy má jistý dopad na studium dítěte. Projevuje se vyšší nároků kladenou na studijní výsledky dítěte, sankcemi, které při subjektivně vnímaném neúspěchu ze strany rodičů přicházejí, důsledností při vedení dětí k učení apod.

V současné době stále sílí trend liberalizace rodinné výchovy a míra autonomie dětí. Rodiče stále více zastávají podpůrnou roli, v rámci které obdivují pozitivní výsledky a úspěchy svých dětí, zatímco za případné neúspěchy mají tendence svalovat vinu na okolnosti, učitele a jiné. Klesá zároveň i autoritativnost rodičů vůči volbě školy i zájmových aktivit dítěte. Základní ekonomické zajištění rodiny zůstává na rodičích, bydlení dospívajících s rodiči v jedné domácnosti je tedy velmi časté. Zajímavým trendem je také to, že aspirace rodin na vzdělávání dětí stále přetrvávají, ale míra zodpovědnosti rodičů za školní

úspěchy/neúspěchy dětí stále klesá. Dle výzkumu Petra Hlad'a, pravidelná příprava na vyučování zmizela u tří čtvrtin dětí (Hlad'o In: Walterová, Greger a kol., 2009).

5.1.2 Vliv sourozenců na vzdělávací dráhu žáků

Významné místo v uvažování žáků o volbě střední školy zaujímají také jejich sourozenci. Jistý vliv mají nejen na výběr jejich střední školy, ale i na průběh studia a jejich vzdělávací cestu obecně. Takový vliv mají, ať už vědomě či nevědomě, spíše starší sourozenci vůči mladším. Starší sourozenec je často již od dětství pro mladšího bratra či sestru určitým vzorem. Tento vzor mají tendenci napodobovat a jít „v jeho šlépějích“. V takovém případě pak mnohdy nastává situace, že žák volí buďto obdobnou střední (popř. v budoucnu vysokou) školu jako jeho starší sourozenec či se nechá ovlivnit jeho radou. V horším případě se pak ubírá cestou, o které si myslí, že se po něm požaduje, a to zejména rodiči. Děti mohou snadno cítit jistý tlak v průběhu celého vzdělávacího procesu, protože jsou neustále se svým sourozencem či sourozenci srovnáváni, a to nejen rodiči, ale i okolím. Jejich bratr či sestra udává jistou normu/standard v dané rodině. Pokud například navštěvují stejnou základní školu, jako jejich sourozenec, bývají srovnáváni taktéž učiteli. Stejně tak to může být i v případě opačném. Pokud mladší sourozenci vykazují lepší studijní výsledky než jejich starší sourozenec, mohou rodiče začít požadovat stejnou úspěšnost i po svých starších dětech. Často je v tomto kontextu po dětech žádána stejná úroveň vzdělání, jaké již některé ze starších dětí dosáhlo (maturita, vysokoškolský titul atp.). Někdy však také může mít role sourozence účinek opačný. Mladší následovník se proti sourozenci vymezí a zaujme negativní postoj vůči vzdělávání či konkrétní vzdělávací cestě. Pokud cítí, že se od něj očekává následovat staršího sourozence, může učinit zcela jiné rozhodnutí pouze z důvodu vzdoru vůči rodičům a jejich očekáváním. Popřípadě bude volit cestu stejnou, ale jeho nechuť k danému oboru způsobí jeho negativní vztah ke vzdělávání jako takovému a tím i následné profesi v dané oblasti. Svou roli samozřejmě také hraje věkový rozdíl mezi dětmi a počet dětí v domácnosti, ale detailní analýza rodinných vztahů není předmětem této práce. Existenci vlivu sourozenců dokazují například výzkumy Tuckerové, Barberové a Ecclesové (2001 In: Hlad'o, 2012), ve kterých bylo zjištěno, že jsou sourozenci důležitým zdrojem informací o středních školách a podstatným faktorem ovlivňujícím formování budoucích plánů v oblasti vzdělávání i pracovního světa. Z jiných výzkumů je dále patrný vliv sourozenců v podobě zdroje výzvy a konkurence. Jsou zároveň prostředkem pro srovnávání schopností, dovedností

a vědomostí a činitelem při utváření identity sourozence či sourozenců (Altmanová In: Hlad'o, 2012).

Ať už je míra vlivu sourozenců na rozhodování další vzdělávací dráhy jakkoliv vysoká, měli bychom mít stále na paměti, že je zapotřebí k dětem (studentům) přistupovat jako k individuálním jedincům. Je potřeba si uvědomit, že každý jedinec má jiné schopnosti, nadání, ale také preference, priority a možnosti. Na základě těchto charakteristik bychom jim ať už v roli učitelů či rodičů měli poskytnout dostatek informací o jejich možnostech, ale finální rozhodnutí nechat na nich a nevyvíjet na ně nátlak v podobě kritiky jejich volby či srovnávání s ostatními dětmi, popřípadě sourozenci.

5.2 Vzdělanostní nerovnosti

Zatímco v zahraničí je téma rovnosti vzdělávacích příležitostí a snaha dosáhnout možnosti vynikajících výsledků všech dětí velice důležitým tématem, v České republice lze toto téma označit spíše za zanedbávané. Škola je v současnosti považována za hlavní činitel procesu reprodukce sociálních nerovností. Například typ střední školy v mnohém předurčuje přístup k dalšímu vzdělání a jeho zaměření, pracovní kariéru a tím i společenské a ekonomické postavení jedince ve společnosti. Formuje tak společensko-ekonomické nerovnosti budoucí dospělé populace (Matějů, Straková, 2006). „*Pokud to vyjádříme poněkud schematicky, můžeme říci, že na trhu práce měníme vzdělání za zaměstnání a s ním související plat, který pak na ekonomickém trhu vyměňujeme za zboží a služby, tedy za životní úroveň a konzum*“ (Katrňák 2004, s. 19). Selektce žáků bývá obvykle zdůvodňována tím, že škola talentované a „úspěšné“ žáky hodnotí výše a tímto hodnocením jim umožňuje se realizovat v prestižních povoláních (lékař, právník, vědec apod.), zatímco méně úspěšným žákům jsou zmíněné profese nedostupné a věnují se obvykle méně prestižním povoláním, nejčastěji dělnického typu. Škola ale neselektuje žáky pouze náhodně, ale onu selekci činí ve prospěch výše a lépe postavených sociálních vrstev a úspěšnost/neúspěšnost popřípadě nadání žáků je až sekundární aspekt. Tyto nerovnosti nejen vytváří, ale také upevňuje a ospravedlňuje (Bourdieu, Passeron In: Katrňák, 2004).

V rámci České republiky je také často kritizována selektivita systému, která je zde oproti jiným zemím velmi brzká. Po zrušení zákona o jednotné škole se již na úrovni prvního stupně primárního vzdělávání začala výuka značně diverzifikovat prostřednictvím speciálních tříd pro nadané žáky již od prvního ročníku, jazykových škol či jinak zaměřených škol, prostřednictvím umístování dětí do speciálních škol apod. K dalšímu rozčleňování žáků

dochází hned na úrovni druhého stupně v podobě osmiletých gymnázií. K tomuto rozrůžňování však dle výzkumů dochází na základě sociálně-ekonomického zázemí (Matějů, Straková In: Kasíková, Straková, 2011). Výsledkem je odchod žáků do různých výběrových škol či tříd ještě před tím, než mohou ostatní žáci rozvinout a uplatnit své potenciality.

5.2.1 Problematika gymnázií

Často diskutovaným typem střední školy je gymnázium, které již mnoho let bývá kritizováno pro reprodukci sociální nerovnosti tvořením elit ve vzdělávání, které mnohdy nejsou spravedlivé. „*Celosvětově rostoucí role terciárního vzdělávání byla jedním z hlavních stimulů růstu poptávky po gymnáziích i u nás, nehledě na to, že toto studium vytváří lepší předpoklady k dalšímu vzdělávání, ať již formálnímu nebo v rámci zaměstnání*“ (Matějů, Straková 2006, s. 223). Například v roce 1998 podalo přihlášku alespoň na jednu vysokou školu 90 % absolventů gymnázií, zatímco z absolventů středních odborných škol s maturitou se na vysokou školu hlásilo pouhých 50 %. Finálně bylo na vysokou školu přijato 58 % gymnazistů a pouhých 18 % absolventů středních odborných škol. Pravděpodobnost přijetí absolventa gymnázia na vysokou školu je tedy dle těchto údajů skoro třikrát vyšší než u studentů, kteří vystudovali střední odbornou školu s maturitou. Dále větší úspěšnost žáků gymnázií údajně jen z části vychází ze skutečnosti, že jsou na gymnázia přijímáni „lepší“ žáci. Je to tedy způsobeno řadou jiných faktorů jako například rozdílnou kvalitou výuky apod. U gymnazistů je také větší pravděpodobnost přijetí na prestižnější vysoké školy těšící se velké poptávce (Matějů, Straková, 2006).

5.2.2 Socioekonomický status a kulturní kapitál rodiny

Na vzdělávací systémy v demokratických zemích jsou kladeny dva základní požadavky, kterými je zvyšování kvality vzdělávání a spravedlivá distribuce vzdělávání všech dle jejich možností a schopností. Na základě mnoha mezinárodních výzkumů zaměřujících se na výše zmíněné požadavky, bylo vzdělávání v České republice vyhodnoceno jako systém reprodukcující sociální nerovnosti a vykazující vysokou závislost výsledků vzdělávání na sociálně ekonomickém statusu rodiny. Tato spojitost mezi zmíněnými dvěma proměnnými je údajně jedna z nejvýznamnějších v rámci zemí OECD (OECD In: Walterová, Greger a kol., 2009). Každá rodina disponuje různou výší finančních prostředků. Je dokázáno, že rodiny, kde jsou dané prostředky vyšší, jsou i ochotny vynaložit více peněz na vzdělání svých potomků, zvláště pak vzdělání vyšší. Rodiny z nižších vrstev v tomto smyslu pečlivěji a

opatrněji zvažují veškeré okolnosti, na základě kterých případné finanční zdroje investují. Výzkumy přímo prokázaly závislost typů škol, které děti navštěvují na vzdělání a socioekonomickém statusu rodin. Děti rodičů, kteří studovali odborná učiliště bez maturity a mají zároveň nízký socioekonomický status, mají tendence volit taktéž školu s odborným zaměřením. Naproti tomu děti vyrůstající v rodinách, ve kterých je vysokoškolské vzdělání normou a socioekonomický status je zde vyšší, častěji volí gymnaziální vzdělávání (Walterová, Greger a kol., 2009).

Sociální a kulturní kapitál je dokonce někdy považován za jeden z nejvýznamnějších činitelů volby střední školy. Oba druhy kapitálu lze označit souhrnným názvem: symbolický kapitál. Pierre Bourdieu vytvořil tento pojem při zkoumání nerovnosti ve společnosti. Nejdůležitějším místem předávání všech typů kapitálu, hlavně však kulturního a sociálního, je rodina. Rodina se předáváním kapitálu dalším generacím snaží udržet nebo zlepšit své postavení ve společnosti.

Pojem kulturní kapitál se velmi často vyskytuje ve spojitosti s problematikou vzdělávacího systému reprodukcí sociální nerovnosti. Je to jakási zvláštní forma získaných předpokladů jedince nebo skupiny k dosažení určitého sociálního statutu. Ten úzce souvisí s charakterem a úrovní toho, jakou má jedinec schopnost učení žít ve společnosti a její kultuře. Podle Bourdieho mají jednotlivci přirozené tendence k začlenění do vyšší vrstvy, která se vyznačuje specifickými kulturními rysy (chováním, tradicemi, jazykem, apod.). Osvojení těchto rysů je pro ty, kteří usilují o vstup do této vrstvy, žádoucí. Tento kapitál se dále dělí na inkorporovaný (reprezentovaný vzděláním, způsobem chování, mluvy, přehledem o světě), objektizovaný (vyznačující se vlastnictvím knih, obrazů, hudebních nástrojů) a institucionalizovaný (vlastnictví vysvědčení, diplomů, certifikátů). Škola nás podle Bourdieho teorie vybavuje prvním a druhým kapitálem, avšak nikoliv ve stejné míře. Abychom těchto druhů kapitálu dosáhli ve větší míře, musíme už jimi alespoň zčásti disponovat. Takový základ nám nejčastěji poskytuje právě rodina. Charakter vzdělávacího systému je však určován vyšší vrstvou, a tak žáci, kteří ovládají kulturu této vrstvy, se učitelům jeví jako nadanější a úspěšnější, protože s nimi snáze komunikují. Úroveň vzdělání jedince je tedy přímo závislá na tom, jak se přizpůsobí dominantní kultuře a jakým kulturním kapitálem disponuje.

Sociální kapitál lze definovat jako souhrn všech aktuálních nebo potencionálních zdrojů, které jsou odvozeny od vlastnictví trvanlivé sítě více či méně institucionalizovaných vztahů vzájemného uznání. Jinými slovy se jedná o souhrn zdrojů, které může určitá osoba využít, díky kontaktům a vztahům, které navázala s jinými lidmi. V rámci Bourdieho teorie je

sociální kapitál charakterizován zdroji druhých lidí, které můžeme mobilizovat ve svůj prospěch. Předpokládá se však, že jsme s danými lidmi v trvalých vztazích a že nás uznávají. Tento kapitál obsahuje složky jako: rodina, tradice, vzdělání, neformální autorita, solidaritu, kolektivní odpovědnost, účast v občanských sdruženích, regionální, národní a etnickou identitu a vazby. Velikost sociálního kapitálu je dána velikostí sítě daných kontaktů, které jsme schopni užít pro naši potřebu. Funguje často na principu služeb a protislužeb. Pokud jsme ochotni a schopni vložit úsilí do vztahů s druhými, je pravděpodobné, že se nám investovaná snaha vrátí. Čím větší je naše síť kontaktů, tím méně poté musíme udržovat vztah se všemi jednotlivými členy, protože síť svým způsobem „pracuje za nás“ (Bourdieu In: Katrňák, 2004).

5.3 Role základní školy v tranzici žáků na střední školy

Úloha základní školy v otázkách volby další vzdělávací dráhy žáků má několik podob. Jednou z nich je kurikulární zakotvení v podobě vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, která bude detailněji rozebrána v dalších podkapitolách. Podstatným determinantem také může být činnost výchovných poradců, kteří se otázkami profesní orientace zabývají. Kromě výchovných poradců je důležitá i práce třídních učitelů s touto tematikou a role školních psychologů a taktéž činnost školských poradenských zařízení (viz kapitola o kariérovém poradenství).

Způsob, jakým probíhá proces přechodu žáků na střední školy, je dán také mnoha vnějšími a vnitřními faktory týkajícími se základní školy jakožto instituce. Zcela zásadní je jistě samotné zaměření základní školy. V současné době již na úrovni primárního vzdělávání existují různé specializace daných škol (jazyková, matematická, umělecká atd.). V takovém případě je již od počátku školní docházky částečně ovlivňováno další směřování žáka. Lze totiž předpokládat, že totožné zaměření bude žák (či jeho rodiče) vyhledávat i u školy střední.

Ač jsou základní vzdělávací oblasti, cíle vzdělávání, klíčové kompetence apod. dány Rámcovým vzdělávacím programem, konkrétní podoba vzdělávacích okruhů a jejich obsah je v kompetencích školy, stejně jako celková tvorba Školního vzdělávacího programu (ŠVP). Je i na každé jednotlivé škole, do jaké míry a jakým způsobem zahrne do své výuky průřezová témata. To vše významnou měrou ovlivňuje výuku na základních školách. Podstatným prvkem jsou také různé mimoškolní akce pořádané školou

Ať už je podoba kurikula na všech úrovních jakákoliv, rozhodující vliv na průběh výuky mají však samotní učitelé. Tvář školy tedy také z velké části tvoří všichni její

zaměstnanci, s učiteli v čele. To, jakým způsobem pojmají své předměty, jaké jsou jejich vyučovací styly, osobnostní charakteristiky, odborná způsobilost, pedagogická a didaktická způsobilost, to vše má obrovský vliv na vnímání výuky u žáků. Někteří učitelé také nezdědka bývají pro své žáky vzorem a významnou autoritou, jakou do nástupu do první třídy neznali. Sympatie či naopak antipatie studentů k učitelům mohou být mnohdy rozhodující ve vztahu žáka k učivu či celkově k předmětům a oblastem, které daní učitelé vyučují. Tato souvislost však může být žákům mnohdy skryta a může se jejich libost či nelibost daných vzdělávacích oblastí odrážet v blízké, ale i vzdálenější budoucnosti. Mimo jiné také v rozhodování o zaměření a typu střední školy, kterou by rádi studovali. Učitelé jsou zároveň s dětmi v téměř každodenním kontaktu a mohou tedy v jistém slova smyslu působit na žáky intenzivně a zároveň i zcela cíleně. V otázkách přechodu žáků do středního vzdělávání a otázkách profesní výchovy, mohou být kantoři nejen vhodnými poskytovateli patřičných informací, ale i cennými rádci. Měli by tedy vystupovat tak, aby žáci měli pocit, že se na ně s danou problematikou mohou kdykoliv obrátit. Nejvýraznější vliv by pak v tomto kontextu měli mít učitelé třídní, kteří mohou mimo jiné hojně využívat třídnických hodin a obecně svého postavení vůči třídě. Z řady výzkumů, mezi které patří i výzkum Walterové, Gregera a Novotné (2009), vyplývá, že vliv učitelů na volbu střední školy žáků bývá relativně malý. V rámci zmíněného šetření byl zaznamenán největší vliv žáků samotných, následně jejich rodičů a posléze přátel či spolužáků, přičemž působení kantorů bylo v tomto ohledu až za všemi zmíněnými determinanty. V jiné studii se učitelé dokonce umístili až na poslední příčce z hlediska subjektů, které se podílejí na pomoci žákům při výběru střední školy a volbě studijních oborů (Trhlíková a Eliášová In: Walterová, Greger a kol., 2009).

Záleží také na umístění školy, zda je na vesnici či ve městě, jak velké a lidnaté dané město je, zda se škola nachází na kraji města či v jeho centru. Jistě bude zcela jinak uvažovat o svém dalším vzdělávání žák, který navštěvuje základní školu v rámci malého územně správního celku, kde například ani přestup na jinou základní školu nebyl možný, či by býval byl velice komplikovaný a jinak žák, který navštěvuje základní školu ve velkém městě, kde je život obecně zcela jiný. Zároveň na maloměstech nebo vesnicích není nabídka škol zdaleka tak rozmanitá jako ve velkých městech, takže možnosti tamních žáků jsou omezené a závislé na mnoha jiných faktorech. Těmi jsou například ochota dojíždění do vzdálenější instituce či možnost tyto cesty popřípadě internáty a ostatní výdaje zafinancovat.

Nejen k prestiži školy, ale i jejímu charakteru přispívá její prostředí, a to jak hmotné, tak i sociální. Hmotným prostředím je míněno umístění školy, architektura školy či například výhled z oken, světelné a teplotní poměry, estetické uspořádání prostoru, účelnost uspořádání,

možnost žáků podílet se na tvorbě/dotváření prostředí, možnost jejich voleb „umístění se“ v prostředí apod. Jsou to důležité faktory působící na složky osobnosti, psychické procesy žáků i jejich fyzickou stránku. Sociální prostředí je tvořeno vztahy mezi zaměstnanci školy, mezi žáky a zaměstnanci a žáky navzájem. Spadá sem například možnost žáků podílet se na organizaci života školy (žakovské samosprávy, spolurozhodování o školních akcích, třídní/školní noviny, časopisy, podpora integrace handicapovaných, žáků různých kultur a jiné). Lze sem zároveň řadit sociální obsahy ve výuce, tzn. zabývání se klimatem a vztahy s žáky v rámci výuky (Vališová, Kasíková, 2007). Prestiž školy je dle některé z definic umístění konkrétní školy ve školském systému, její postavení v žebříčku škol, dané náročností, výběrovostí a sociálně-ekonomickým statusem absolventů té které školy (Prokop In: Vališová, 1999) Prestiž školy je v dnešní době stále aktuálnějším tématem. Zatímco se prestiž velice dlouze a nesnadno získává a trvá taktéž dlouhou dobu, než se vryje do povědomí veřejnosti, jakmile status prestižní a kvalitní školy jednou instituce získá, zůstává tak v tomto povědomí okolí velice dlouho, mnohdy i přes důvody vedoucí k její ztrátě.

Základní škola by se neměla otázkami profesní orientace zabývat pouze v období přechodu žáků na střední školu, ale dlouhodobě jim poskytovat prognózu jejich rozvoje, podporovat jejich zájmy, dávat reflexi učebních i neučebních činností a formovat jejich vzdělávací i profesní aspirace. Výzkumy však bohužel potvrzují, že zmíněnou oporu poskytuje škola žákům pouze v období procesu výběru střední školy a nikoliv v průběhu povinné školní docházky. Ani rodiče dětí příliš nedůvěřují instituci základní školy v oblasti přípravy žáků na střední školy, zvláště na přijímací zkoušky. Důsledkem je vzrůstající počet rodin, které vyhledávají soukromé firmy a agentury za účelem přípravy dětí na střední vzdělávání. Ač základní školy nemívají propracovaný systém kariérového poradenství a nevedou žáky k těmto důležitým životním volbám systematicky, ovlivňují proces výběru střední školy a jejich profesní orientaci nepřímo. Tato determinace probíhá formou klasifikace žáků, diferenciací obsahu, formou mimotřídních aktivit či organizováním zájmových činností (Smetáčková In: Walterová, Greger a kol., 2009). I níže rozpracované kariérové poradenství má v tomto ohledu své mezery, na které bude upozorněno.

5.4 Role vrstevníků v přechodu žáků na střední školy

Dalším faktorem, který může do značné míry ovlivnit kariérové rozhodování žáků, je skupina vrstevníků. Dle různých empirických šetření je však jejich přímé či nepřímé působení na jedince menší než působení rodiny (viz výše). Jejich vliv však v posledních letech začíná sílit (Beinke In: Hlad'o, 2012). Konkrétní podoba ovlivňování vrstevníky spočívá spíše v působení nepřímém, a to často prostřednictvím neformálních rozhovorů a diskuzí (Rendl In: Hlad'o, 2012). Zároveň bývají vrstevníci hlavním zdrojem informací, které jsou pro efektivní kariérové rozhodování nezbytné. Dle výzkumu Smetáčkové a kol. (2005) bývají tyto informace žákům poskytovány zejména staršími kamarády, kteří například studují na škole, která spadá do žákova výběru.

Role vrstevníků je v tomto procesu důležitá také proto, že přátelé či spolužáci jsou cenným zdrojem zpětné vazby. Spolužáci umí, mnohdy lépe než rodiče nebo jiné subjekty v okolí žáka, zhodnotit jeho slabé a silné stránky v oblasti učení. Jsou každý den svědky jeho procesů učení, učebních stylů, schopnosti porozumění atp. Zároveň mohou žáci mnohé posoudit ze skupinových prací a společných činností, ať už ve škole či mimo ni. Jiní přátelé a vrstevníci jsou zase přítomni dalším aktivitám žáka, jako jsou hry, sportovní aktivity, zájmové kroužky apod., při kterých se může projevit jeho nadání a schopnosti. S výše zmíněnou funkcí poskytovatelů informací souvisí debaty vrstevníků o volbě střední školy, v rámci kterých od sebe mohou informace navzájem čerpat. Mohou se díky tomu dozvědět o různých typech škol, o kterých doposud neslyšeli či se o ně nezajímali. Velkým negativem může být v tomto ohledu občasná tendence žáků volit danou střední školu pouze z důvodu, že v ní chystá započít studium jejich kamarád/spolužák. Takový výběr školy může být zcela bezděčný a jeho záporné se projeví až v průběhu navštěvování dané střední školy.

5.5 Vnější faktory determinující výběr střední školy žáků

5.5.1 Místo bydliště žáků

Až doposud byly převážně rozebírány aspekty, které ovlivňují uvažování o dalším vzdělávání žáků spíše v pozitivním směru. Existuje však i řada faktorů, které mohou figurovat jako jisté limity této volby v negativním smyslu slova. Jak již bylo okrajově zmíněno, jistým omezením může být místo bydliště žáka. Pokud žije student v oblasti, kde jsou možnosti studia omezené, má jistě jinou výchozí pozici, než žáci žijící ve velkých městech. Do jeho rozhodovacího procesu pak dozajista vstupuje i úvaha, jak daleko by býval musel do dané

školy dojíždět a volí poté nikoliv pouze na základě preference konkrétní školy a konkrétního oboru, ale i z hlediska časového a ekonomického. Limitující tedy může být i finanční situace rodiny. Rodiny s nižším socioekonomickým statusem si mnohdy nemohou dovolit financovat jakékoliv rozhodnutí dětí v otázkách výběru střední školy, a to samozřejmě nejen pokud by se jednalo o školy soukromé, ale nemají dostatek prostředků pro podporu dětí na internátních školách, školách daleko od domova apod.

5.5.2 Studijní prospěch žáků

Dalším faktorem, který výběr střední školy žáků a žákyň ovlivňuje zvnějšku, je jejich studijní prospěch na základní škole a úspěšnost/neúspěšnost v přijímacím řízení. Není-li žák přijat na školu z důvodu jeho špatných studijních výsledků, je nucen volit školu, která nebyla v jeho žebříčku priorit na prvním místě. Bohužel ani tyto případy nejsou nikterak ojedinělé, jak bylo uvedeno v jedné z úvodních kapitol. Věnují se pak na střední škole oboru, do kterého nejsou plně zainteresováni a nemají patřičnou motivaci se věnovat nejen pečlivému studiu na dané škole, ale ani posléze profesi, ke které studium dané školy vybízí.

Z hlediska souvislosti mezi prospěchem žáků a profesní orientací je také zajímavý výzkum Ferjenčíka a Ferjenčíkové (1979), ve kterém byli srovnáváni žáci, kteří již ke konci základní školy byli rozhodnuti pro vykonávání určité profese s těmi, kteří doposud rozhodnutí nebyli, a to i z hlediska prospěchu na základní škole (tehdy základní devítileté škole – ZDŠ). Z výsledků vyplývá, že nejvíce rozhodnutí byli žáci i žákyně, kteří byli na základní škole prospěchově průměrní. U chlapců to bylo necelých 70 % a u dívek necelých 60 %, zatímco u žáků podprůměrných byla procenta rozhodnutých žáků i žákyň mnohem nižší (55 % chlapců a 16,7 % děvčat) a vůbec nejnižší byla u výborně prospívajících (38,4 % žáků a 14,3 % žákyň) (Ferjenčík, Ferjenčíková In: Ježková, Kadlec 1980).

Poslední dobou také můžeme pozorovat neustále se snižující nároky středních škol na uchazeče o studium daných škol. Čím dál více středních škol přijímá žáky ke studiu pouze na základě průměrného prospěchu z posledních vysvědčení na základní škole a čím dál méně škol požaduje přijímací řízení na úrovních, které byly relativně do nedávna vnímány jako určitý standard. Podmínky přijímání žáků souvisejí se změnami společenskými, hlavně s demografickým vývojem. Jedná se o snižující se porodnost a s tím spojený pokles počtu žáků v příslušné věkové kategorii. Důsledkem toho je stále častěji se vyskytující boj o žáka mezi školami a vzrůstající konkurence škol. Objevovaly se snahy MŠMT učinit opatření v podobě změn v legislativních podmínkách pro přijímání studentů na střední školy. Bohužel veškeré změny nebyly nikdy realizovány na základě výzkumných analýz původních

podmínek a jejich záporů ani nebyla učiněna empirická šetření po zavedení těchto změn, která by ověřovala jejich efektivitu a dopad na proces volby střední školy žáků (Walterová, Greger a kol., 2009).

5.5.3 Uplatnění na trhu práce a profesní orientace

Mezi vnější faktory ovlivňující proces volby střední školy a budoucího povolání patří také potenciální uplatnění na trhu práce. Přímá spojitost mezi zaměřením středních škol a potřebami pracovního trhu nebyla dle výzkumů nikdy zcela potvrzena a bývá jimi poslední dobou relativizována. Vzhledem k nestabilitě a proměnám struktury pracovního trhu se nelze spoléhat na to, že atraktivita daného oboru či poptávka po vykonávání dané profese bude při odchodu z dané školy stejná jako při nástupu na ni (Walterová, Greger a kol., 2009).

Ač je z různých výzkumů patrné (viz např. výše výzkum Ferjenčíka, Ferjenčíkové), že v dané věkové kategorii žáci příliš nezvažují výběr střední školy s ohledem na uplatnění na trhu práce, je to jeden z determinantů, které by se neměly přehlížet. Lze zároveň sledovat i zjištění opačná, která předkládá například článek J. Klufy (2012). Žáci se dle výzkumu při výběru střední školy relativně dobře orientují v tom, co je pro tuto volbu důležité, a to včetně informovanosti o uplatnění na trhu práce a určitých představách o své budoucí dráze. Za důležité tedy považují hlavně informace o obsahu studia, možnostech uplatnění, o šancích přijetí na danou školu a o náročnosti studia. Tyto preference má více než 90% žáků základních škol.

Důležitým aspektem, který nesmí být opomenut, je uvažování žáků o budoucí profesi jako takové. Jak již bylo zmíněno, již ve věku 15 let v období přechodu na střední školy mají žáci určité představy o tom, čemu by se chtěli v budoucnu věnovat a směřují k tomu do jisté míry i své úvahy o volbě střední školy. Detailně se této tematice věnuje publikace Pražské skupiny školní etnografie s názvem Profí-volba z deváté třídy, která zkoumá faktory ovlivňující žáky pěti tříd pražských škol při hledání odpovědi na otázku „Kam dál po deváté třídě?“. Závěry z výzkumu z jedné ze tříd ukazují, že dívky se mnohem více při výběru střední školy starají nejen o následné uplatnění, ale také o zajištění sebe sama, zatímco chlapci mají větší touhy po seberealizaci a sebeprosazení a více akcentují své zájmy. V jiné třídě vyšlo najevo, že většina žáků nechává svou budoucnost více otevřenou a jen někteří mají dlouhodobý zájem o určitý typ práce, který směřuje do volby profese. Závěry z další třídy upozorňují na riziko pomíjivosti zájmů a koníčků dětí v období puberty, které mohou klamat a působit na ně jako hlavní motivátor k volbě určité vzdělávací i profesní dráhy. Někdy je daný koníček tímto obdobím téměř nezasazen a přetrvává dál, jindy je pubertou vyrušen či

zaměněn za koníček jiný, která mohla puberta vyvolat či obnovit některý ze zájmů bývalých. Autoři tohoto výzkumu vysledovali jako typické „pubertální“ profese např. veterináře, zdravotní sestru, lékařku, masérku, policistu a kuchaře (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Ze zmíněného je patrné, že ač mnohdy nemají žáci konkrétní představu povolání, které by chtěli v budoucnu vykonávat, mají určitou vizi a obvykle jsou alespoň schopni pojmenovat oblast jejich zájmu, která by k oné profesi mohla v budoucnu směřovat. Pouze jako zajímavost na závěr této kapitoly lze uvést jeden z možných informačních kanálů, který mohou žáci, kteří se aktuálně rozhodují o výběru střední školy použít. Jsou jím webové stránky www.infoabsolvent.cz. Tento informační systém nabízí kompletní přehled všech středních škol a oborů, které jsou v následujícím školním roce nabízeny. Vyhledávat zde lze nejen podle typů škol a oborů, ale i podle vysněné profese či vzdálenosti od určitého místa. Zároveň poskytuje speciální filtr pro studenty se zdravotním handicapem. Uchazeči o studium na středních školách zde také naleznou informace o tom, jak se absolventi jednotlivých oborů uplatnili na trhu práce či jaké obory jsou z pohledu zaměstnavatelů perspektivní. Pro zpestření a detailnější představu o určitých oborech mohou návštěvníci těchto stránek zhlédnout videa technických oborů, která přibližují studium na dané škole. Poskytuje také rady a tipy ohledně přijímacích řízení (Polzová, 2013).

5.6 Genderový aspekt ve vzdělávání

Další významnou kategorií, která nejen v otázkách vzdělávání, ale i v rámci pracovního trhu vždy hrála svou roli, je aspekt genderu. Ač mají ženy již po mnoho let stejný přístup ke vzdělání jako muži, otázka genderu stále do vzdělávání výrazně zasahuje. I nadále se určité typy škol a následně určitá povolání dělí na „mužská“ a „ženská“. Zároveň příslušnost k jednomu či druhému pohlaví determinuje proces rozhodování o volbě střední školy, vzdělávacího oboru i budoucí profesi. Těmto otázkám je tedy zapotřebí se hlouběji věnovat.

5.6.1 Nerovnost přístupu ke vzdělání chlapců a dívek

Jedním ze základních principů všech demokratických zemí je princip rovných šancí. Zákaz diskriminace z důvodů národnosti, etnika, náboženského vyznání či pohlaví je i součástí ústavních smluv. Výrazný zřetel je pak brán na nerovnosti ve vzdělávání, které tyto

demokratické principy hrubě narušují. V této souvislosti lze hovořit o nerovných podmínkách ve vzdělávání z hlediska příslušnosti k tomu či onomu pohlaví.

Existuje velké množství teorií socializace, jedním z důležitých přístupů v této problematice, je tzv. genderově determinovaná socializace, jejíž autorkou je Sandra Bem. Její teorie vychází z předpokladu vlivu kultury na vývoj jedince a zároveň tvrdí, že v každé společnosti existují jasné představy o tom, jak by se měli její členové a členky chovat. Tyto představy jsou v jejím pojetí nazývány čočkami či optickými skly (z angl. lenses). Těch existuje celá řada, z hlediska genderu se pak jedná o následující tři kategorie, neboli o tři optická skla genderu. První je genderová polarizace, která vychází z předpokladu, že ženy a muži jsou odlišní a společnost je uspořádána na základě těchto odlišností. Druhým sklem je tzv. androcentrismus, který staví muže nad ženy a je založen na nadřazenosti mužů. Normu tedy tvoří vše mužské a veškeré skutečnosti jsou s touto normou srovnávány, včetně žen. Třetí „čočkou“ je biologický esencialismus vycházející z biologicky daných rozdílů mezi mužským a ženským pohlavím. Tím je pak vysvětlována nadřazenost mužů a genderové uspořádání společnosti. (Bem In: Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010). Procesem socializace si lidé osvojují všechna optická skla podstatná v dané kultuře. Genderové teorie tedy popírají veškerá tvrzení o existenci rovných příležitostí, která jsou mimo jiné zakotvena v ústavních normách a konkretizována v normách zákonných. Genderové nerovnosti negativně vstupují do socializačních procesů a negativně také ovlivňují úroveň a kvalitu sociálních vztahů mezi muži a ženami. Výsledkem tohoto socializačního procesu je, že mladí lidé mají možná zdánlivou kontrolu nad výběrem vzdělávací dráhy, ale zároveň je jim v úplné realizaci této volby zabraňováno společenskými normami.

Nerovné šance založené na pohlaví se ve vzdělávacím systému projevují na dvou úrovních: na úrovni rovného přístupu dívek a chlapců ve vzdělání a v jejich studijních výsledcích. Ač se veškeré postkomunistické země vyznačují tím, že přístup ke vzdělávání je otevřen mužům i ženám, relativní rovnost v dostupnosti vzdělání není zárukou generové rovnosti v procesu vzdělávání, popřípadě v jeho výsledcích. Směřování dívek do „typicky ženských“ oborů a chlapců do „typicky mužských“, pramení již z rozdílného přístupu k oběma pohlavím. Na dívky je již od útlého dětství nahlíženo jako na pilné, svědomité, poslušné, schopné vyhovět požadavkům, za což jsou posléze ve škole vysoce a pozitivně hodnoceny. Podceňována však bývá jejich schopnost logického uvažování a projevování vlastní individuality. Od chlapců se oproti tomu podvědomě očekává logické řešení úkolů a větší sebezprosažení, avšak vzhledem k větší nekázní, nežádoucímu chování apod., mívají horší studijní prospěch, ač jsou v některých oblastech talentovanější, než dívky. V citlivém

věku, kdy ze své přirozenosti mají tendence vyhovět požadavkům své maskulinní role, se tyto projevy chování neslučují s požadavky školy. Vzniká tak jistý vzdor chlapců vůči vzdělávacím institucím a autoritám, který se může taktéž projevat v uvažování o střední škole (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010).

5.6.2 Vzdělanostní aspirace chlapců a dívek

Různé výzkumy zaměřené na míru vzdělanostních aspirací obou pohlaví dochází k různým závěrům. Některé tvrdí, že aspirace chlapců jsou mnohem větší, než u dívek, jiná šetření dochází k opačným závěrům a někteří autoři tvrdí, že gender v této oblasti nehraje roli. Výzkumy však ani neposkytují jasnou odpověď na otázku, co aspirační úroveň ovlivňuje. Otázka aspirací je pro účel této práce důležitá, protože má mnoho co dočinění s výběrem nejen střední školy, ale celkové vzdělávací cesty u studentů.

V rámci České republiky dochází většina výzkumů k závěru, že větší aspirace mívají dívky a zdůvodnění nabízejí hned několik. Jako hlavní důvod bývá uváděna rozdílná úroveň psychosociálního vývoje chlapců a dívek, kterou předkládají teorie vývojové psychologie, a podle kterých jsou dívky připraveny na plnění školních povinností dříve než kluci (Straková In: Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010). Jsou taktéž dříve samostatné a mají větší schopnost adaptability. Dalším vysvětlením je, že aspirace mohou být ovlivněny také úspěšností ve školním prostředí a hodnocením, kterému se jim dostává. Vzhledem k tomu, že dívky mívají dle statistik ve všech předmětech lepší známky než chlapci, mohou snáze nabýt dojmu, že by měly uspět i ve vyšších vzdělávacích stupních (Průcha In: Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010). Důležitým aspektem v těchto otázkách může být také skutečnost, že v rámci středního vzdělávání je většina oborů koncipovaných spíše pro ženy s nutností maturity, zatímco spíše mužské profese bývají vyučovány na učilištích bez zakončení maturitní zkouškou (Straková In: Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010).

Výzkumníci se neshodují jednoznačně ani v tom, které faktory na aspirace žáků nejvíce působí. Konsenzus je však patrný u faktoru rodinného zázemí, kterému veškeré studie připisují svoji významnost. Jedná se hlavně o socioekonomický status rodičů, dále pak o chování, postoje, cíle a aspirace rodičů (rodiny) na vzdělání svých dětí. V tomto ohledu mnohé výzkumy dokazují, že úroveň vzdělání rodičů výrazně ovlivňuje úroveň vzdělání dětí. Zároveň u kluků převažuje obvykle více vliv otce, zatímco u děvčat vliv matky (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010). Jedná-li se o částečné podřízení se přáním a požadavkům

rodičů, byla v České republice vysledována větší přizpůsobivost u dívek, které, jak již bylo řečeno, bývají adaptabilnější (Smetáčková In: Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010).

Determinanty, které taktéž mají na aspirace u dětí vliv, jsou demografické charakteristiky, tedy lokalita, věk, navštěvovaný ročník a struktura rodiny. Dále do této oblasti vstupují osobnostní charakteristiky, mimo jiné individuální vlastnosti, schopnost sebereflexe a vztah k vyučovacímu procesu. Míra či úroveň aspirací velmi úzce souvisí s tím, jakou vzdělávací dráhu žáci zvolí.

5.6.3 Výsledná volba vzdělávací dráhy žáků v kontextu genderu

Na základě dat z výzkumu PISA-L z roku 2003, byla autory knihy „S genderem na trh,, testována v rámci ČR spojitost mezi pohlavím žáků a uvažováním nad typem střední školy, popřípadě jejich ambic na vzdělávání terciární. Výzkum byl zaměřen na žáky deváté třídy základní školy. Bylo dokázáno, že maturitní obory volí dívky i chlapci téměř rovnoměrně, rozdíly jsou na této úrovni minimální, ale ze statistik je patrné, že „...vyšší podíl dívek najdeme ve vyšších stupních vzdělávacího systému (školy s maturitou), vyšší podíl chlapců naopak v nižších stupních vzdělávacího systému (střední odborná učiliště bez maturity)“ (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol. 2010, s. 54). O zhruba 7 % více než kluci mají aspirace na vysokoškolské vzdělání dívky a chlapci mají naopak tendence více volit střední školu bez maturity zakončenou výučním listem, a to téměř dvojnásobně nežli dívky. Z detailnějšího pohledu zaměřeného na konkrétní faktory tyto aspirace ovlivňující pak vyplývají následující informace. Věk rodičů a místo bydliště nejsou statisticky významné. Jako jeden z nejvýraznějších determinantů se ukázal důraz kladený rodiči na vzdělání dětí. U žáků, jejichž rodiče pokládají vysokoškolské vzdělání za velice důležité, byla prokázána aspirace na toto vzdělání mnohem vyšší než u těch, jejichž rodiče nepřikládají vzdělání na úrovni vysoké školy téměř žádnou váhu. Konkrétně byla aspirační úroveň naměřena u dívek 17krát a u chlapců 13,6krát vyšší. Dalším podstatným ukazatelem byly výsledky matematických testů, konkrétně testu matematických dovedností žáků a žákyň. U děvčat i kluků, kteří prokázali v matematice nejvyšší schopnosti, je údajně pravděpodobnost vzdělanostních aspirací výrazně vyšší. Tento faktor naopak v aspiracích více motivoval chlapce, než dívky, a to téměř dvojnásobně. Zároveň však vyšší vzdělání otce má výrazně větší vliv na chlapce nežli na dívky (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010). Jak zároveň dokládá empirické šetření Ireny Smetáčkové (2005), chlapci v oblasti vzdělávání uvažují více pragmaticky, než dívky. Tento přístup se projevuje zejména v uvažování o středních školách i

následné profesi z hlediska snadnosti přijetí na střední školu a hlediska lukrativnosti budoucího povolání. Dívky naopak kladou větší důraz na to, aby měly co nejlepší a nejvyšší vzdělání, studovaly co nejdéle a využívaly zahraničních projektů. V otázkách plánů do budoucna se názory žáků a žákyně nejvíce lišily v tom, jak rychle chtějí vstoupit do pracovního procesu. Začít co nejdříve pracovat má v plánu výrazně více chlapců než dívek.

Ovlivňování chlapců a dívek lze obecně shrnout následovně. Veškeré zkoumané aspekty ovlivňují žáky i žákyně ve stejném směru. Obecně lze říci, že pozitivní vliv na jejich aspirační úroveň má vyšší vzdělání rodičů, důraz rodiny na toto vzdělávání kladený, dobré fungování rodiny (rodina úplná) a kulturní kapitál rodiny (Jarkovská, Lišková, Šmídová a kol., 2010).

5.7 Kariérové poradenství

Kariérové poradenství má mnoho různých pojetí a definic, jak již bylo zmíněno v rámci vymezení základních pojmů. Jedná se o institucionalizovaný systém poradenských služeb, které mají za cíl napomáhat jednotlivcům při rozhodování o profesní a vzdělávací orientaci v jakékoliv fázi jejich života. Jedná se například i o školní aktivity, díky kterým si mohou žáci lépe ujasnit své profesní cíle a porozumět pracovnímu světu. Lze sem však zahrnout i poradenství zaměřené na volbu vzdělávací a profesní dráhy, volbu prvního zaměstnání, změnu zaměstnání a návrat do pracovního procesu.

Na základní škole se otázky týkající se kariérového poradenství objevují v průběhu devíti let hned několikrát. Již na prvním stupni mají rodiče zájem umístit své dítě na specializovanou základní školu, například jazykového, matematického, uměleckého či sportovního zaměření. Přejít na takovou školu bývá konzultován s výchovnými poradci. Druhým výraznějším obdobím, kdy rodiče vyhledávají rady výchovných poradců či jiné poradenské služby, je pátý ročník základní školy, kdy je zvažován přestup žáků na osmiletá gymnázia. Nejvíce mnohdy sílí potřeba poradenství při přestupu studentů ze základní na střední školu. Je to jedno ze zlomových rozhodnutí, které výrazně ovlivní následující vzdělávací dráhu a profesní orientaci žáků.

5.7.1 Kariérové poradenství v České republice

V České republice je kariérové poradenství poskytováno v rámci dvou resortů: Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí. V současnosti jsou služby kariérového poradenství pro žáky a jejich rodiče upraveny vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a vyhláškou č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Školský poradenský systém je orientován na pomoc žákům a rodičům při úvahách o volbě další vzdělávací dráhy i při uvažování o budoucím povolání včetně přípravy na něj. V rámci tohoto resortu poskytují na základě vyhlášky kariérové poradenství školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) a poradenští pracovníci, kteří působí přímo na školách. Charakteristickým znakem poradenství v resortu školství je jeho široká dostupnost a schopnost oslovit a vyhovět potřebám co největší části cílové skupiny (Hlad'o, 2012).

Poradenství v rámci resortu práce a sociálních věcí se zabývá řešením otázek souvisejících s volbou povolání a s přípravou na kariérové rozhodování, s problematikou ohledně ztráty a znovuzískávání zaměstnání a s řešením případné změny povolání. Poradenské služby poskytují Informační a poradenská střediska při úřadech práce (Freibergová In: Hlad'o, 2012).

5.7.2 Subjekty poskytující kariérové poradenství v resortu školství

Mezi subjekty, které poskytují poradenské služby, patří již zmíněná školská poradenská zařízení, kterými jest pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC).

Zároveň se na poradenství podílí pracovníci působící přímo na základních školách. Těmito pracovníky jsou primárně výchovný poradce, sekundárně pak školní psycholog a školní speciální pedagog. Podstatnou roli hrají i další pracovníci, kteří na poradenských službách participují. Jsou jimi třídní učitelé, učitelé tematického okruhu Svět práce a další pedagogové, zejména ti, kteří vyučují předměty výchovného charakteru. Ač si toho mnohdy není veřejnost dostatečně vědoma, škola je klíčovým faktorem v rámci profesní orientace žáků. Je s žáky v denním kontaktu a spolu s rodiči má o žácích nejvíce informací. Její hlavní

úlohou je připravit žáky na proces rozhodování o další studijní i profesní dráze a naučit je posuzovat veškeré okolnosti s tím spojené.

5.7.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny

Tato instituce je v oblasti školství velice známou, shrnuty tedy budou pouze základní informace ve spojitosti s kariérovým poradenstvím, v rámci kterého mají PPP klíčovou úlohu. V jejich kompetenci je pomoc žákům a rodičům při volbě studijního a profesního uplatnění, zejména po absolvování základní nebo střední školy. Jedná se o psychologickou a speciálně psychologickou diagnostiku při volbě střední školy, dalšího vzdělávání po jejím absolvování či při volbě povolání. Poradna také posuzuje intelektové a osobnostní předpoklady pro studium, pomáhá při výběru vhodného studijního oboru nebo oblasti zaměstnání a poskytuje potřebné informace o všech typech škol. Jsou v úzkém spojení se školami (Hlad'o, 2012).

Co do role pedagogicko-psychologických poraden v procesu volby střední školy žáků, byl výzkumnými šetřeními dokázán jejich minimální vliv na toto rozhodnutí (Walterová, Greger a kol., 2009).

5.7.2.2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra spolupracují s PPP a poskytují poradenství a odbornou pomoc jedincům žákům se zdravotním postižením, žákům se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni v běžných školách. I zde patří kariérové poradenství mezi běžné činnosti, kterými SPC zabývají. Je však orientováno na žáky se zdravotním postižením. Služby jsou poskytovány ambulantně v budově SPC nebo návštěvami pracovníků centra na školách, popřípadě v rodinách či zařízeních, která o dané žáky pečují (Hlad'o. 2012).

5.7.2.3 Výchovný poradce

Kariérové poradenství představuje jednu ze základních činností výchovného poradce na jakémkoliv typu škol. V rámci něho podává žákům informace o možnostech dalšího navazujícího studia, poskytuje jim informace o přípravných kurzech ke studiu, o přijímacích zkouškách, o dnech otevřených dveří, spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami v oblasti profesní diagnostiky žáků a zajišťuje značnou část administrativy

spojenou s přihlašováním žáků do škol. V neposlední řadě také komunikují s úřadem práce, aby mohli posléze prezentovat možnosti dalšího vzdělávání svým žákům.

Jedná-li se o žáky devátých tříd, nespočívá role výchovného poradce pouze v pomoci žákům ohledně zpracování přihlášek do dalšího studia, jak by se mohlo zdát. Tato činnost je spíše vygradováním předchozích aktivit s danými žáky. Poradce by měl mít detailní znalost různých druhů středních škol, jejich zaměření, předpokladů přijetí, ale i následného zvládnutí studia. Dané informace o školách by měl pravidelně aktualizovat a celkově vyhledávat možnosti nové.

Nedílnou součástí kariérového poradenství je dále profesní diagnostika. Ta je určena zejména pro žáky, kteří se nemohou rozhodnout, jakou cestou se v oblasti vzdělávání dále vydat. Na těchto otázkách obvykle spolupracuje výchovný poradce s PPP a společně organizují individuální či skupinové návštěvy poraden za účelem komplexního vyšetření. Jistá část diagnostiky může probíhat i na škole a její realizace je plně v kompetenci výchovného poradce. Obnáší zejména dobrou znalost konkrétních diagnostických metod, nejčastěji dotazníkových. Jedním z nejužívanějších je Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry nebo Test profesních zájmů B-I-T II. U jakékoliv užití techniky je však značné riziko ne zcela přesných a konkrétních výsledků, pokud poradce vychází pouze z daných dotazníků a nikoliv z komplexnějších údajů o žákovi. Často jsou totiž výsledná hodnocení ze zmíněných testů postavena převážně na zájmových preferencích, které v nich žák sám uvede. Je tedy důležité, aby byl uveden v patrnost i styl učení žáka, jeho studijní výsledky, pravděpodobné kognitivní kapacity, osobnostní charakteristiky apod. (Čáp, 2009).

Bohužel je nutné konstatovat, že v praxi obvykle kariérové poradenství na školách reprezentované prací výchovného poradce probíhá formou pouhého předávání informací o nabídce škol, pomoci při organizování dnů otevřených dveří, asistenci při vyplňování přihlášek a navazování kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou. Ač mají studenti možnost výchovného poradce navštívit a oslovit kdykoliv během studia na základní škole, této nabídky využívají jen velmi sporadicky (Walterová, Greger a kol., 2009). Existují však pochopitelně i záznamy o kvalitně odváděné práci výchovných poradců, jak dokazuje například výzkum M. Štubňové (2011), která se zabývala volbou vzdělávací dráhy žáků devátých ročníků v Roudnických školách. Výchovní poradci se zde věnují velké řadě činností, kterými podporují včasné uvažování žáků o profesní orientaci a vzdělávací cestě. Mezi tyto aktivity poradců a daných škol patří například organizování projektů (veletrh škol apod.), každoroční výjezd žáků na prezentační výstavu středních škol v Litoměřicích, zprostředkování potřebných informací o středních školách, udržování nástěnek jakožto

cenného zdroje těchto informací a jiné. Bohužel takto vysoká angažovanost výchovných poradců ani škol nebývá nikterak častá.

5.7.2.4 Školní psycholog

I školní psycholog má jako součást náplně práce kariérové poradenství. Funkce školního psychologa není zřízena na všech školách, záleží v této věci na rozhodnutí ředitele školy a často se odvíjí od velikosti školy a finančních prostředků. Role psychologa je v kariérovém poradenství pojata v kontextu specifických odborných kompetencí, kterými nemohou disponovat jiní pracovníci. Mezi jeho základní činnosti patří individuální a skupinová psychologická diagnostika, individuální psychologická intervence, preventivní a intervenční práce se třídou apod. Současně s těmito činnostmi se však věnují kariérovému poradenství. V oblasti volby povolání se nejvíce angažují na základních školách. Poskytují žákům komplexní psychologické vyšetření s následnou analýzou výsledků. Tato diagnostika by měla být zaměřena na posouzení různých schopností a předpokladů pro vykonávání určitého povolání a zároveň na hodnocení motivace k určité činnosti a zjištění osobnostních vlastností, které mohou budoucí úspěšnost v profesi výrazně ovlivnit (Kapová In: Hlad'o, 2012). Zmíněné činnosti v rámci kariérového poradenství vykonává psycholog obvykle za spolupráce s výchovným poradcem a třídními učiteli. Oproti výchovnému poradci však mívá větší časové prostředky na řešení individuálních problémů žáků. Jeho specifickým znakem je dále možnost uplatňovat při své práci techniky, postupy, metody, které nemohou být užívány jinými spolupracovníky. Činnosti školního psychologa jsou taktéž definovány v Příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

5.7.2.5 Školní speciální pedagog

Hlavní úlohou speciálního pedagoga je výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a snaha o jejich integraci do běžných tříd. Nejběžnější náplní jeho práce bývají depistážní, diagnostické, intervenční, metodické a koordinační činnosti. I on se však podílí na kariérovém poradenství, a to zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých je správná volba jejich další profesní orientace velice důležitým procesem. Lze říci, že tato volba je klíčová pro jejich uplatnění na trhu práce, ale i z hlediska jejich společenského postavení. V tomto ohledu tedy provádí speciální pedagog za pomoci

třídního učitele a výchovného poradce diagnostiku profesní orientace těchto žáků. K takové diagnostice je zapotřebí dlouhodobého pozorování a poznávání žáka nejen z hlediska jeho zájmů, ale i v průběhu vyučování. Jedná se o úspěšnost žáka v jednotlivých vzdělávacích oblastech a konkrétních předmětech, o míru jeho samostatnosti, úroveň jemné motoriky, schopnost déle se soustředit, o odolnost vůči zátěži apod. Až po důkladném prostudování zmíněných oblastí by měl školní speciální pedagog navrhnout další vzdělávací i profesní možnosti žáka.

5.7.2.6 Třídní učitelé

Často se říká, že každý učitel je zároveň i trochu výchovným poradcem. Zejména pak učitelé třídní, kteří se, mnohdy i velice významně, podílejí na kariérovém poradenství studentů. Jejich role je tedy v této oblasti velice důležitá. Úzce spolupracují s výchovným poradcem, školním psychologem a speciálním pedagogem a na základní škole zároveň s vyučujícím předmětu Svět práce, který se problematikou pracovního světa zabývá (Hlad'o, 2012).

Mnohdy jsou v daných třídách třídními učiteli po dobu celé povinné školní docházky, znají tedy, možná i lépe než kdokoliv jiný, jejich učební styly, jejich nadání v určitých vzdělávacích oblastech, jejich jednání a vystupování v rámci učebních aktivit, mohou průběžně sledovat jejich rozvoj a pokroky, podílejí se na jejich hodnocení i sebehodnocení a v neposlední řadě také vedou potřebnou dokumentaci žáků. Zároveň mohou žákům dlouhodobě poskytovat nejen rady v oblasti profesní orientace, ale také cenné informace. Mají v tomto smyslu lepší postavení, než ostatní pedagogičtí pracovníci, protože mívají se žáky nejbližší vztah, tráví s nimi v rámci školního prostředí nejvíce času a žáci k nim mívají důvěru. Důležitým aspektem je také to, že zatímco školního psychologa či výchovného poradce musí obvykle žák sám vyhledat, či k němu být doporučen, s třídními učiteli je žák téměř v každodenním kontaktu v rámci vyučovacích hodin či hodin třídnických. Této výsady pak mohou třídní učitelé využívat k nasměrování žáků v oblasti dalšího vzdělávání či úvah o budoucím povolání.

5.7.3 Zastoupení kariérové výchovy v kurikulárních dokumentech

Jak již bylo v předchozích podkapitolách naznačeno, v oblasti kariérové výchovy má základní škola velmi podstatnou úlohu. Žáci by si v průběhu plnění povinné školní docházky

měli postupně uvědomovat podstatné faktory a různá kritéria, na základě kterých se pak mohou snáze rozhodovat. Ač zde není aspirace na definitivní rozhodnutí žáků, měli by být během studia na základní škole řádně informováni o jejich možnostech a s tématem profesní orientace by se mělo patřičně pracovat. Důležitá je také motivace žáků pro budoucí volbu povolání. Nabízí se však otázka, do jaké míry je téma kariérové výchovy ukotveno v rámci českého kurikula a jakým způsobem se pak s jeho obsahem pracuje v praxi.

5.7.3.1 *Výchova k volbě povolání*

Na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání v minulosti neexistovala kariérová výchova jako povinný vyučovací předmět. Některá z jejich témat byla součástí jiných vyučovacích předmětů, nejčastěji občanské výchovy, rodinné výchovy či praktických činností. Zvyšující se počet nezaměstnaných absolventů škol a jejich nedostatečné vědomosti a dovednosti důležité pro zodpovědné rozhodování o volbě povolání, vedl k rozhodnutí ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zařadit vzdělávací oblast Výchova k volbě povolání a integrovat kariérovou výchovu do všech vzdělávacích programů pro základní školy. Cílem této vzdělávací oblasti bylo zprostředkovat žákům podstatné dovednosti a znalosti potřebné k jejich uplatnění v pracovním světě a vybavit je kompetencemi důležitými při procesu uvažování o jejich další vzdělávací i profesní orientaci. Jejím záměrem bylo dále rozvíjení praktických dovedností a žádoucích osobních vlastností potřebných k začlenění na trh práce. Doporučený rozsah Výchovy k volbě povolání byl 60 vyučovacích hodin během posledních 2-3 let povinné školní docházky. „*Obsahové zaměření vzdělávací oblasti bylo dáno devíti vzájemně kompatibilními tematickými okruhy: sebepoznávání, rozhodování, akční plánování, adaptace na životní změny, možnosti absolventa základní školy, informační základna pro volbu povolání, orientace v důležitých profesních informacích, rovnost příležitostí na trhu práce, svět práce a dospělosti*“ (Hlad'o 2012, s. 62).

5.7.3.2 *Člověk a svět práce*

Součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je mimo jiné vzdělávací oblast Člověk a svět práce, jejíž součástí je také tematický okruh Svět práce, který navazuje svým pojetím a obsahem na vzdělávací oblast Výchova k volbě povolání. Tento tematický okruh může být koncipován jako samostatný vyučovací předmět nesoucí název Svět práce, Volba povolání, Výchova k volbě povolání atp., popřípadě může

být učivo daného okruhu rozčleněno do více vyučovacích předmětů, kterými bývají například Občanská výchova, Rodinná výchova, Praktické činnosti a jiné. Konkrétní pojetí kariérové výchovy a její kurikulární podoba přímo na školách tedy závisí na vedení každé vzdělávací instituce, která by ji měla upravovat dle vzdělávacích potřeb žáků.

Vzdělávací obsah vzdělávací oblasti Člověk a svět práce je na úrovni prvního stupně tvořen čtyřmi tematickými okruhy: Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce a Příprava pokrmů. Tyto okruhy jsou pro školu povinné. Na úrovni druhého stupně je vzdělávací obsah rozdělen na osm tematických okruhů, konkrétně: Práce s technickými materiály, Design a konstruování, Pěstitelské práce a chovatelství, Provoz a údržba domácnosti, Příprava pokrmů, Práce s laboratorní technikou, Využití digitálních technologií a zmíněný Svět práce. Z tematických okruhů v rámci druhého stupně je okruh Svět práce povinný, zatímco z ostatních školy vybírají podle svých podmínek a pedagogických záměrů minimálně jeden další okruh. *„Vzdělávací obsah je realizován na 1. i 2. stupni vzdělávání a je určen všem žákům (tedy chlapcům i dívkám bez rozdílu). Žáci se učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně i v týmu. Ve všech tematických okruzích jsou žáci soustavně vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci. V závislosti na věku žáků se postupně buduje systém, který žákům poskytuje důležité informace ze sféry výkonu práce a pomáhá jim při odpovědném rozhodování o dalším profesním zaměření. Proto je vhodné zařazovat do vzdělávání žáků co největší počet tematických okruhů“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2013, s. 83). Mezi cílová zaměření této oblasti patří například: vedení žáků k pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce, osvojení základních pracovních dovedností a návyků z různých pracovních oblastí, vedení k jejich vytrvalosti při plnění zadaných úkolů, chápání práce jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci, k rozvíjení podnikatelského myšlení aj.

Tematický okruh Svět práce se doporučuje řadit do nejvyšších dvou ročníků druhého stupně, je však možné ho realizovat již od 7. ročníku. Očekávanými výstupy tohoto okruhu jsou následující. Žák se orientuje v pracovních činnostech vybraných profesí; žák posoudí své možnosti při rozhodování o volbě vhodného povolání a profesní přípravě; žák využije profesní informace a poradenské služby pro výběr vhodného vzdělávání; žák prokáže v modelových situacích schopnost prezentace své osoby při vstupu na trh práce. Jeho konkrétní učivo je pak dle RVP ZV (2013, s. 88-89) stanoveno takto:

- **trh práce** – povolání lidí, druhy pracovišť, pracovních prostředků, pracovních objektů, charakter a druhy pracovních činností; požadavky kvalifikační, zdravotní a osobnostní; rovnost příležitostí na trhu práce
- **volba profesní orientace** – základní principy; sebepoznávání: osobní zájmy a cíle, tělesný a zdravotní stav, osobní vlastnosti a schopnosti, sebehodnocení, vlivy na volbu profesní orientace; informační základna pro volbu povolání, práce s profesními informacemi a využívání poradenských služeb
- **možnosti vzdělávání** – náplň učebních a studijních oborů, přijímací řízení, informace a poradenské služby
- **zaměstnání** – pracovní příležitosti v obci (regionu), způsoby hledání zaměstnání, psaní životopisu, pohovor u zaměstnavatele, problémy nezaměstnanosti, úřady práce; práva a povinnosti zaměstnanců a zaměstnavatelů
- **podnikání** – druhy a struktura organizací, nejčastější formy podnikání, drobné a soukromé podnikání

Empirická část

Praktická část této práce je zaměřena na volbu další vzdělávací dráhy žáků deváté třídy. Mou snahou bylo více se přiblížit dané tématice, a to zejména prostřednictvím výpovědí studentů loňské deváté třídy ZŠ Novoborská.

6 Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jaké faktory nejvíce ovlivnily proces volby střední školy žáků bývalé deváté třídy ZŠ Novoborská a jakou roli hrál v tomto procesu systém kariérového poradenství. Dílčím cílem je také vyzkoumat, jak souvisel výběr střední školy žáků s jejich profesní orientací.

7 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní takto:

Jaké faktory měly největší vliv na volbu střední školy bývalých žáků deváté třídy ZŠ Novoborská?

Dílčími výzkumnými otázkami jsou tyto:

1. Do jaké míry ovlivnili rozhodování žáků o středních školách jejich rodiče a do jaké míry učitelé?
2. Jakou funkci plnilo v těchto otázkách kariérové poradenství?
3. Jaké další faktory měly na výběr další vzdělávací dráhy vliv?
4. Do jaké míry se žáci o volbě střední školy rozhodovali s ohledem na jejich profesní orientaci?

8 Metody a techniky výzkumu

S ohledem na cíle výzkumu i výzkumné otázky, je užito přístupu kvalitativního. Empirickým designem je případová studie. Zvolenou metodou pro získávání dat je polostrukturovaný rozhovor. Data jsou dále analyzována technikou otevřeného kódování, na které navazuje technika vyložení karet.

Kvalitativní přístup

Vzhledem k povaze výzkumu, výzkumnému vzorku a cílům výzkumu, bylo užito přístupu kvalitativního.

Existuje mnoho definic kvalitativního přístupu, které zohledňují jeho různé znaky. Definicí, která se snaží shrnout jeho hlavní charakteristiky je tato: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 17).

Případová studie

U definice případové studie taktéž nedošlo k jednoznačné shodě v pojetí. Mezi jednotlivými pojetími však nejsou přílišné rozdíly, liší se pouze v detailech. Případovou studii lze tedy zobecnit jako empirický design, jehož smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům. Základem případového šetření přitom musí být skutečný sběr dat vztahujících se k objektu výzkumu. Badatel zároveň využívá více informačních zdrojů i veškerých dostupných metod sběru dat, převážně však užívá spíše kvalitativních technik. Celý výzkum by měl probíhat v co nejpřirozenějším prostředí (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

V případové studii tedy sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. Případové studie detailně popisují nebo rozebírají jeden nebo několik málo případů z praxe. Jedná se o zkoumání předem zvoleného jevu, v rámci jeho reálného kontextu. Její podstatou je předpoklad, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům (Hendl, 2007).

Hlubkový rozhovor

Konkrétní metodou sběru dat byly hlubkové rozhovory, které byly učiněny osobně, tváří v tvář.

„Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hlubkový rozhovor (in-depth interview), jež můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Prostřednictvím hlubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupin.“ (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 159). Díky otevřeným otázkám je možné zaznamenat spontánní odpovědi respondentů, aniž by byli omezeni zaškrtáváním odpovědí, jako je tomu u kvantitativních metod.

Hlavními dvěma typy hlubkového rozhovoru jsou polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný (narativní) rozhovor. V rámci výzkumu bylo v této práci užito rozhovoru polostrukturovaného, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Užívá se například ve výše zmíněné případové studii (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

8.1 Práce s daty

Velká část učebnic organizuje metody analýzy kvalitativních dat podle jednotlivých výzkumných plánů, separátně vysvětluje, jak postupovat v zakotvené teorii, případové studii, obsahové analýze apod. Švaříček a Šed'ová (2007) ovšem ve své knize zastávají názor, že existuje poměrně univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat, a to skrze otevřené kódování. Na základy vybudované pomocí otevřeného kódování je potom možné postavit řadu různých sofistikovaných analytických technik, které se již samozřejmě liší podle zvoleného výzkumného designu a dalších podmínek.

8.2 Otevřené kódování

V rámci techniky otevřeného kódování výzkumník lokalizuje témata v textu, kterým přiřazuje určitá označení. Daná témata jsou nejdříve na úrovni abstrakce a mají vztah k výzkumným otázkám, k pojmům používaným účastníky, k prostudované literatuře či se jedná o nové myšlenky, které vznikají při pronikání výzkumníka k textu. Tato fáze vždy vede k seznamu témat, která napomáhají vidět témata v celku a pomáhají výzkumníka stimulovat

při hledání témat dalších. Tento seznam je později tříděn, organizován, kombinován a doplňován v další analýze (Hendl, 2012).

8.3 Technika „vyložení karet“

Analytické techniky může výzkumník použít po otevřeném kódování. Cílem těchto technik je strukturovat dosud hrubá data a načrtnout příběh, na němž bude postavena výzkumná zpráva. Strukturovat znamená např. identifikovat v datech nějaké odlišitelné typy, opakující se vzorce, kauzální řetězce. Termín „příběh“ se v kvalitativním výzkumu používá pro narativní zachycení získaných nálezů. Abychom toho byli schopni, musíme nalézt spojení mezi kategoriemi, definovat základní proměnné a osvětlit vztahy mezi nimi.

Pro tento výzkum byla zvolena tzv. technika „vyložení karet“. Jde o nejjednodušší nadstavbu na otevřené kódování. Výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů a uspořádá tyto kategorie do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Do výsledné analýzy nemusí vstoupit všechny kategorie, ale hlavně ty, které se vztahují k výzkumné otázce a které mají mezi sebou vzájemné souvislosti. Názvy jednotlivých kategorií se pak stávají názvy jednotlivých kapitol a v těchto kapitolách je pak podrovná deskripce a interpretace kódů, které spadají do konkrétní kategorie, tedy kapitoly.

Výběr a popis zkoumaného vzorku

Výzkumným vzorkem jsou žáci loňské deváté třídy základní školy. V současné době všichni studují prvním rokem školu střední. Jejich věk se tedy pohybuje mezi 15 a 17 lety. Daná třída 9. A čítala 22 žáků, konkrétně byla tvořena dvanácti děvčaty a deseti chlapci. Převážná většina z nich žije v okolí bývalé školy, tedy na Praze 9.

Ze všech oslovených žáků, byly rozhovory učiněny se dvanácti žáky, se čtyřmi chlapci a osmi děvčaty. O poskytnutí rozhovoru byli žádáni všichni žáci nejdříve v osobní komunikaci a posléze skrze internet. Finální účast odsouhlasilo dvanáct z nich.

9 Vstup do terénu

K mému prvnímu kontaktu se žáky došlo již ke konci roku 2015, kdy jsem v dané třídě strávila celkem 12 vyučovacích hodin. Byl zde proveden drobný výzkum, který byl zaměřen na život a učení v devátých třídách základní školy, který byl součástí předmětu „Didaktický seminář“ na katedře Pedagogiky FF UK. Účelem bylo zjistit, jak žáci jednají v různých situacích, jak působí jakožto celek, jaké mají interpersonální vztahy a vztahy s vyučujícími, jaká jsou specifika dané skupiny, čím jsou deváté třídy charakteristické apod. Následně bylo zkoumáno, jakým způsobem probíhá výuka 9. třídy základní školy po přijímacích zkouškách na školu střední, jaký je přístup učitelů i žáků v posledních týdnech školního roku a zároveň v závěrečném období před ukončením celého studia žáků na základní škole. Detaily tohoto výzkumu nejsou předmětem této práce, ale prvotní návštěva dané školy a konkrétní třídy výrazně souvisí se vstupem do terénu.

Základní školu Novoborskou jsem oslovila prostřednictvím telefonátu s vedením školy, které mi poskytlo patřičné kontakty na konkrétní učitele devátých tříd, které jsou zároveň zveřejněny na webových stránkách školy. Po telefonických hovorech s některými z učitelů mi byla umožněna (převážně jednou vyučující) návštěva několika vyučovacích hodin ve třídě 9. A. Již tehdy vznikla myšlenka zaměřit se na danou třídu hlouběji a učinit výzkum týkající se jejich procesu volby střední školy. V průběhu přestávek mezi vyučovacími hodinami jsem navázala kontakt s některými žáky, převážná většina byla velice milá, ochotná a sdílná. Naše komunikace tedy byla velice přátelská a během krátké chvíle jsme debatovali na velmi neformální úrovni. Při mé prosbě o budoucí spolupráci na výzkumné části mé diplomové práce reagovali téměř všichni pozitivně a poskytli mi e-mailové adresy, skrze které jsem je v tomto roce kontaktovala znovu, doufajíc v jejich spoluúčasti. Se zhruba osmi žáky byla komunikace naprosto bezproblémová a někteří z nich dokonce zprostředkovali mé setkání s jejich dalšími bývalými spolužáky.

10 Průběh rozhovorů

Na úvod jsem vždy každému sdělila důvod našeho setkání, který byl většinou všem částečně znám již z mých loňských návštěv základní školy. Uvedla jsem dále cíle mého výzkumu a podmínky, za kterých bude rozhovor probíhat. Již z předchozí písemné komunikace byli obeznámeni s přibližnou délkou trvání rozhovoru, kterou jsem pro jistotu taktéž znovu zopakovala. Ujistila jsem je, že všechny rozhovory budou anonymní a pokud budou mít zájem, výsledky výzkumu i celou svou práci jim mohu zaslat. Téměř všichni o to projevíli zájem. K veškerým rozhovorům byl dán respondenty souhlas, stejně tak souhlasili i s nahráváním na mobilní telefon. Konkrétně se jednalo o záznam zvukový.

Rozhovory byly učiněny individuálně s dotazovanými, obvykle v prostředí restauračního zařízení, výjimečně pak v parku v blízkosti jejich bydliště. Každý z rozhovorů trval minimálně hodinu, spíše hodinu a půl či déle, v závislosti na otevřenosti respondentů odpovídat na otázky detailněji a současně také s ohledem na jejich časové možnosti a mou potřebu doptávat se na některé položky. Otázky byly respondentům kladeny dle předem připraveného seznamu jednotlivých položek (viz příloha 1), jejichž pořadí bylo ve většině případů dodrženo. Jednalo se však o rozhovory polostrukturované, které umožňují jistou flexibilitu a možnost doptávání. Výhodou byla taktéž možnost okamžitě reagovat na určité podněty, které respondent poskytl a dostat se tak chvílemi do oblastí, na které mě, jakožto výzkumníka, předem nenapadlo se dotazovat. Rozhovory probíhaly individuálně z očí do očí, takže jsem se zároveň mohla soustředit pouze na dotazovaného a zaměřit se i na jeho mimiku a gestikulaci.

K mému mírnému překvapení byli všichni respondenti velice milí, sdílní a otevření. Mírně rozpačitých bylo vždy jen prvních pár minut či prvních několik vět dialogu, kdy jim největší problém činilo posoudit, zda je více adekvátní tykání či vykání vůči mé osobě. V této záležitosti jsem se ve všech případech přiklonila k tykání, které bylo sympatičtější a pohodlnější mně samotné a dle reakcí žáků nakonec i jim, i skrze prvotní rozpaky. Domnívám se zároveň, že přispělo lepší atmosféře a diskuze pak byly uvolněnější a přirozenější. Celkově jsem v těchto rozhovorech zaujala přátelský postoj vůči dotazovaným, i s ohledem na nepříliš velký věkový rozdíl mezi mnou a jimi a volila jsem neformální způsob komunikace včetně slangových výrazů, citoslovcí a expresivně zabarvených slov. Na veškeré otázky většinou odpovídali ihned a velmi spontánně, bez nutnosti vyvíjet na ně jakýkoliv tlak či dané položky přeformulovávat. Otázky pro ně tedy byly jasné a srozumitelné a jejich reakce velmi pohotové. Mile mě překvapilo, že hovořili nenuceně a již po krátké chvíli měli obvykle sami

touhu mi dané informace sdělit včetně příběhů a historek, které nebyly přímo k tématu. Jejich výpovědi tedy byly rozmanité, pestré, citově zabarvené a někteří hovořili velice detailně. S nikým z nich nenastala situace, že by na nějakou otázku měli zábrany odpovědět či by se na ni odpovědět styděli. Někteří dokonce hovořili i o citlivých tématech a osobních záležitostech. Velice mě překvapila sebereflexe žáků, nečinila jim velké obtíže sebekritika a konstatování faktů, při kterých se sami občas nestavěli do dobrého světla. Některé mnou kladené otázky mohly působit tak, že na ně chci slyšet „pozitivní“ odpovědi, jako například: „Řadíš se spíše k podprůměrným, průměrným či nadprůměrným studentům?“ „Jaké panují ve vaší rodině vztahy?“ Nesnažili se však v tomto smyslu nic předstírat a jejich odpovědi působily upřímně a věrohodně, zmiňovali tedy často i různá negativa o sobě, své rodině, učitelích, spolužácích apod. Přiznali se často i ke zdánlivě nelichotivým postojům, jako například výběr školy na základě toho, že je tato instituce v blízkosti jejich bydliště, ale jejich zájem o obor byl nulový apod. Soudím tedy, že se vyjadřovali dle svého přesvědčení a názorů.

Po zodpovězení všech položek, které byly součástí předem připraveného seznamu a po odpovědích i na otázky, které byly přidány v průběhu, nastala většinou s každým debata na volné téma. Tento hovor obvykle směřoval k tématu, které bylo započato v „oficiálním“ hovoru a bylo nejvíce zajímavým či měl o něm dotazovaný touhu nejvíce hovořit. Tímto byl obvykle rozhovor ukončen s nabídkou z jejich strany, týkající se případné další pomoci, pokud dospějí k závěru, že byly některé informace nedostačující. Sami tedy obvykle navrhli možnost dalšího setkání či pomoc písemnou formou, bude-li to třeba.

11 Výzkumná zjištění

11.1 Základní informace o rodinách respondentů

11.1.1 Počet členů v domácnosti, vztahy v rodině

Většina rodin respondentů je čtyřčlenná, avšak pouze třetina z nich žije doposud pospolu v jedné domácnosti z důvodu rozvodu rodičů. Skoro všichni oslovení žáci tedy mají mladšího či staršího sourozence, pouze minimum z nich má sourozence dva či žádného. Jedná-li se o žáky z rozvedených rodin, všichni žijí s matkou a případně sourozencem, většina (až na výjimky) se s otcem vídá, ale zde již nastávají výrazné rozdíly ve frekvenci vídání.

Mnohem rozmanitější jsou vzájemné vztahy v jednotlivých rodinách a mezi jednotlivými členy. Zhruba třetina žáků nazvala veškeré vztahy v rodině nadprůměrnými, bezproblémovými, dobrými. U zbylých dvou třetin jsou vztahy komplikované. Se sourozenci většina vychází dobře, v případech většího věkového rozdílu spíše průměrně, ale při rozhovorech nebyly zaznamenány výraznější konflikty či nesnášenlivost. S matkami taktéž převážná většina vychází dobře, asi ve dvou případech dokonce možným důsledkem absence otců či odcizení rodičů mají dívky s matkami vazby skoro přílišně přátelské. Vyjadřují se dokonce o nich jako o kamarádkách, se kterými pravidelně požívají alkohol, mají společné aktivity, které běžně matky s dcerami nepodnikají a nevnímají tak matky jako autority. Velmi se však různí vazby respondentů na otce a další příbuzné. Zatímco v necelé třetině rodin jsou vztahy obecně harmonické, v ostatních domácnostech buď otec nejen nežije, ale děti s ním ani nemají pravidelný kontakt z různých důvodů nebo s rodinou bydlí, ale nemá s dítětem či dětmi vybudované žádné silné pouto. Asi ve dvou případech dokonce dochází k fyzickému napadání dětí i matky otcem, takže v těchto rodinách mají oslovené děti k otcovi vztah silně záporný. Zhruba ve třetině případů nelze říci, že by vztah dětí k otcům byl negativní, ale dle výpovědí těchto žáků mají o něco blíže k matce nežli k otcovi, častěji s nimi hovoří o osobních záležitostech, očekávají od nich radu a jsou k nim celkově otevřenější.

Specifickou kategorií jsou také prarodiče, kteří v některých rodinách hrají velmi podstatnou roli z hlediska jistého vlivu na zkoumané žáky. Jedna respondentka se dokonce vyjádřila, že k babičce má téměř nejbližší z celé rodiny, nejraději s ní tráví čas a mají nejvíce společného. Co do svěřování se a důvěry ji řadila na skoro stejnou pozici jako matku, ne-li výše. V některých rodinách prarodič přímo bydlí, takže i zde je jejich funkce v rodině výrazná a asi ve třech případech bydlí v těsné blízkosti domu, takže je zde téměř jejich každodenní kontakt s pravnučkou. Snad ve všech případech bez výjimky je však silný a pozitivní pouze

jejich vztah s některými z prarodičů, ať už z jakéhokoliv důvodu. Někteří již nežijí, jiní žijí velmi daleko či dokonce v jiných státech, takže možnost častého kontaktu je omezená. V jiných případech nebyly vybudovány pevné vazby ani rodičů s prarodiči, což značně ovlivňuje i vzájemné vazby dětí s prarodiči. Často také rodiče dětí žijí s novými partnery a někteří z prarodičů tedy nejsou pokrevními příbuznými, což může mít negativní vliv na jejich vzájemné vztahy, popřípadě naopak pokrevní babičky či dědové udržují intenzivnější kontakt s novou rodinou svých dětí.

Je také důležité zmínit, že veškeré děti rozvedených rodičů mají nadprůměrně dobré vztahy s jejich novými partnery. Překvapující je, že tento názor vyslovili všichni žáci, jejichž rodiče již mají nové protějšky bez ohledu na to, v jakém věku k rozvodu rodičů a jejich případným navazováním kontaktu s novými partnery došlo. Téměř všichni hodnotí rozvod či rozchod rodičů jako správný krok, který je dle jejich úsudku nikterak negativně neovlivnil, ač zároveň uznávají, že první měsíce popřípadě roky po rozvodu nebyly úplně snadné. Pozitivně tuto volbu rodičů hodnotí i kluk, jehož rodiče mají od rozchodu již několikátého přítele/přítelkyni i napříc skutečnosti, že k jejich rozvodu došlo poměrně nedávno.

11.1.2 Socioekonomický status rodin a vzdělání rodičů

Socioekonomický status rodin všech oslovených žáků je vesměs podobný. Všechny rodiny lze tedy zhruba zahrnout do střední třídy, až na výjimky, kterou tvořily dvě rodiny působící dle respondentů jako vyšší třída a naopak dvě rodiny v třídě spíše nižší. Tyto informace však byly dedukovány z výpovědí respondentů, kteří nehovořili o těchto termínech takto konkrétně a přesně a o dané tematice nerozmlouvali detailně.

Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů je relativně různorodé, převažuje však vzdělání středoškolské s maturitou a středoškolské s výučním listem nad vysokoškolským, které mají rodiče asi ve dvou rodinách. V jedné z těchto rodin navazovala vysoká škola na gymnaziální vzdělávání u obou rodičů a ve druhé si dívka nebyla jistá, zda mají vysokoškolské vzdělání oba rodiče, u otce však s jistotou věděla, že ano a konkrétně se jednalo o obor informatiky, kterým se doposud živí. U ostatních rodičů se vyskytovaly střední školy jako například: střední průmyslová škola u obou rodičů jednoho žáka, střední škola gastronomická a hotelová (obor kuchař) taktéž u obou rodičů, policejní akademie, střední odborná škola se zaměřením na ekonomii a účetnictví, střední pedagogická škola, střední odborné učiliště – obor automechanik atd. Pouze v jednom případě měla matka vystudované gymnázium a zároveň nepokračovala na vysokou školu z důvodu narození dcery.

11.1.3 Výchovné styly rodičů

I v této oblasti byly mezi rodinami značné rozdíly. Je třeba brát v úvahu subjektivitu dotazovaných, ale jejich výpovědi byly velmi spontánní. O zhruba polovině by se dalo říci, že zde panuje průměrně přísný režim a styl výchovy rodičů je v těchto rodinách spíše demokratický. Zároveň však ve všech úplných rodinách dominuje v oblasti výchovy jeden z rodičů. Každý žák nazval jednoho z rodičů přísnějším a druhého méně přísným a někdy mezi jejich přístupy byly dokonce významné rozdíly, takže v těchto případech se o demokratickém stylu dá polemizovat., protože je spíše jeden z rodičů liberální a druhý zastává autokratický styl výchovy. Z druhé poloviny lze většinu výchovných stylů v rodinách označit jako silně autokratické. V případě jedné slečny je to převážně z důvodu islámského náboženství, které vymezuje jasná pravidla i v rámci výchovy. Tato dívka se téměř nesmí ve svém volném čase scházet s přáteli, zvláště opačného pohlaví a její rodina musí mít stoprocentní přehled o jejích veškerých aktivitách. Silně zde panují příkazy, zákazy a tresty. Podobný obrázek podávala při rozhovoru i další dívka, avšak zde situace nebyla až tolik vyostřená a matka má přístup o něco mírnější nežli otec. Ten naopak nešetří ani fyzickými i psychickými tresty, a to nejen vůči dceři, ale ani vůči své manželce. Je s podivem, že tresty obecně se nevztahují na mladšího bratra dotazované. Ve zbylých dvou rodinách jedné dívky a jednoho chlapce panuje velmi svobodná výchova. Ta se projevuje téměř úplnou volností v otázkách trávení volného času dětí, je zde větší míra samostatnosti a iniciativy dětí, která hraničí s nerespektováním autority rodiče. V případě chlapce se na tomto přístupu podílí oba rodiče. Dívka je naproti tomu vychovávána pouze matkou, která má i vzhledem k nedostatku času přehled o aktivitách dcery minimální a zároveň i při překračování určitých stanovených hranic dceru téměř nikdy netrestá a toleruje veškeré její jednání vykazující nepatřičné projevy (pití alkoholu, kouření, bouřlivé oslavy přímo v jejich domácnosti apod.). Hovořila například slovy: „*Já můžu všechno. Máma má prostě nade mnou volnou ruku, do učení mě nenutí, trojka jí stačí, můžu jít spát k jakýkoliv kamarádce, můžou u mě spát kluci, máma kouří, já kouřím...*“

Styly výchovy a míra řízení dětí velmi úzce souvisí i s požadavky rodičů na studijní výsledky dětí. Ve všech rodinách odpovídaly výchovné styly i nárokům rodičů na školní úspěchy dětí. Žáci vychovávaní v domácnostech se slabou mírou řízení nemají přílišné ambice na dobré výsledky ve škole a spokojí se s průměrem či dokonce podprůměrem. Jistě by se dalo dlouze diskutovat o tom, co pojmy „dobré výsledky“ a „úspěšnost ve škole“ znamenají, v pojetí této práce tak bude chápán studijní prospěch studentů, hodnocení učitelů,

známky apod. Bohužel tyto zmíněné aspekty jsou hlavním měřítkem i pro rodiče, v první řadě známky dětí. V rodinách, ve kterých převládá autokratický styl výchovy, panuje tedy také velký důraz rodičů na prospěchový průměr dětí, jejich postavení v rámci třídy a na jejich výkon a kázeň. Vesměs u všech těchto dětí však k případné úspěšnosti ve škole dochází primárně za účelem uspokojit požadavky rodičů a nikoliv z jejich vlastní vnitřní motivace a iniciativy. U dětí rodičů, kteří kladou nároky na výsledky dětí přiměřené, jsou reálné výsledky relativně rozdílné. V pár případech jsou studenti sami o sobě velmi ambiciózní, vyvíjejí na sebe veliký tlak a cítí potřebu být v rámci třídního průměru na výši a zároveň chtějí, aby na ně rodiče byli pyšní. Jiní na dobré známky rezignovali, spokojili se s průměrným hodnocením a pouze nechtějí v pomyslném žebříčku klesnout extrémně nízko. Velmi zajímavou výpověď pak přinesl student, kterého velmi negativně ovlivňuje neustálé srovnávání jeho studijních výsledků s výsledky starší sestry, která současně studuje vysokou školu. Kdysi však navštěvovala stejnou základní školu a rodiče neberou v potaz zcela odlišné zaměření obou dětí a jediným ukazatelem jsou pro ně opět pouze známky. Chlapce tato skutečnost velmi popuzuje a působí na něj demotivačně. Oba mají nadání a talent na zcela jiné věci a velice výrazně se odlišují i jejich zájmy. Ač tedy i v této rodině převládá stále spíše demokratický styl výchovy, tyto (pravděpodobně i nevědomé) porovnávací reakce rodičů se staly částečným determinantem nechuti k učení jejich syna a jeho neustálému pocit méněcennosti ve vztahu ke své sestře.

11.2 Faktory ovlivňující výběr střední školy žáků

11.2.1 Studijní výsledky žáků

I dle slov respondentů se třída na základní škole členila na tři až čtyři skupiny dle školní úspěšnosti, aspirací na vzdělávání a intelektu. Jednu skupinu tvořili zhruba 4 žáci (3 dívky a 1 chlapec), kteří byli spolužáky i učiteli považováni za „elitní“. Ti tak byli vnímáni pro své dobré známky, nadprůměrnou inteligenci a vyšší ambice. Tento fakt mohu potvrdit i na základě času stráveného v dané třídě při vyučování. Učitelé dávali nejen dotyčným žákům, ale celé třídě jasně najevo, koho považují za „dobré“ studenty a koho za ty „špatné“. Stejně tak situaci vnímali i žáci a byly zde tedy „karty rozdány“. Mezi veškerými dotazovanými panovala naprostá shoda v tom, kteří spolužáci spadali do které kategorie.

Druhou (a početnější) skupinou byli žáci, kteří měli prospěch pohybující se kolem průměru, a tudíž spadali do „zlatého středu“ bez ohledu na výši jejich inteligence a na to, jaké

měli ve skutečnosti nadání. Někteří z nich tedy spíše odmítali pro dobré známky dělat maximum a nebyli dostatečně motivovaní (ani vnitřně ani vnějšně) pro zlepšování se. Zároveň většině z nich tato pozice plně vyhovovala.

Třetí skupina byla tvořena studenty, kteří byli považováni za nejméně úspěšné a v hodnocení vyučujícími napříč všemi předměty si stáli nejhůře. Bohužel tuto nálepku nejen přijali, ale zároveň se s ní ztotožnili, což výrazně ovlivňovalo nejen jejich studium na základní škole, ale také jejich uvažování o škole střední, o budoucí profesi a jejich mínění o sobě samém. Z rozhovorů jasně vyplynulo, že zcela automaticky vybírali pouze ze středních škol, na kterých zaznamenali nejnižší nároky na přijetí a jako hlavní argument uváděli, že na prestižnější školy „by neměli“. *Já jsem chtěla na 5. Května na zdrávku, tam jsem se ani nepřihlásila, protože jsem si myslela, že na to nemám*“. Druhým nejčastějším důvodem byla jistá pohodlnost. Tito žáci nikdy neměli zvlášť dobrý prospěch, ale taktéž se prý nemuseli nikdy výrazně připravovat a učit. Volili proto raději školy, na kterých předpokládali snazší postup do vyšších ročníků a co nejméně domácího studia. Bohužel dva ze tří oslovených studentů, kteří spadali do této kategorie, nejsou zpětně se svojí volbou spokojeni. Jedná se o dvě dívky, které si střední odborné učiliště vybraly zejména ze zmíněného důvodu nedostatku sebedůvěry ve své schopnosti. Údajně volbu náročnější školy neučinily, protože jim bylo po celou dobu navštěvování základní školy sdělováno, že na takový typ školy nemají žádné šance se dostat. Podobné názory vycítily i od svých spolužáků a domnívaly se, že finální výběr školy je pro ně adekvátní. Již po krátké době však zjistily, že zde naopak vynikají v řadě předmětů, ve kterých byly na základní škole podprůměrné a že se zde ony mohou řadit k nejnadanějším studentům. Obor jako takový je však nebaví, při vyučování se nudí, domácí přípravu nečiní žádnou, a přesto prospívají více, než uspokojivě. Zpětně tedy tohoto rozhodnutí litují a vyjadřují smutek nad tím, že se nepokusily o obtížnější a kvalitnější typy škol.

Poslední skupina se částečně prolíná s těmi předešlými a k jejímu vymezení jsem dospěla zejména já sama. Jedná se o ty žáky, které mají učitelé velmi v oblibě, a to zejména proto, že jsou nejvíce konformní a činí, co se po nich žádá a jsou kantorům jednoduše sympatičtí. Splývají tedy částečně s elitní skupinou, ale jsou mezi nimi přeci jen rozdíly. Zatímco v první skupině jsou studenti, kteří sami mají ambice velmi vysoké, údajně jsou velmi chytří a mají výborné studijní výsledky, u těchto žáků se jedná spíše o sociální oblíbenost a silný sociální vliv. Ač nemají studijní prospěch příliš dobrý a dle vyjádření spolužáků nejsou chytřejší, než jiní lidé ze třídy, těší se největší oblíbeností spolužáků i učitelů, přestože nikdo nedokáže přesně říci, proč tomu tak je. Tato kategorie tedy není

založena na studijních úspěších, ale více na vztahových souvislostech, takže pro potřeby této práce není zapotřebí hlubší analýzy, pro kterou by navíc bylo nutné bližší zkoumání prostřednictvím sociometrie apod.

11.2.2 Školy, na které žáci nastoupili

Výběr škol jednotlivých žáků byl velice různorodý. I z tohoto hlediska lze dotazované rozdělit do tří skupin, které zároveň odpovídají prospěchu žáků na základní škole a jejich ambicím. Jednu kategorii tvoří studenti, kteří veškeré své úvahy směřovali pouze na gymnázia, na která byli i přijati. Tito žáci měli jednoznačně největší vzdělanostní aspirace a hledali školy, které by pro ně byly jistou výzvou, které se jevily prestižně a zároveň daná gymnázia volili s ohledem na jisté zaměření (v jednom případě to byly jazyky a v druhém matematika společně s jazyky). Všichni, kteří přemýšleli o gymnáziích, zmínili jako jednu z hlavních determinant pozdější rozhodování o volbě profesní dráhy. V době rozhodování o střední škole si nebyli jisti, čemu by se chtěli věnovat v budoucnu a jejich zájmy o konkrétní obor nebyly jasně vyhraněné. Gymnázium tedy pro ně byla ideální volba, v rámci které cítili, že budou rozšiřovat své znalosti, posilovat jazykovou a matematickou inteligenci a vzdělání zde bude více všeobecné a tím i větší pravděpodobnost následného přijetí na vysoké školy. Všichni zájemci o gymnázium se shodli na tom, že po absolvování střední školy se určitě chtějí ucházet o studium na vysoké škole a dokonce již někteří mají zájem o konkrétní vysokoškolské obory. Pouze pro zajímavost se jednalo o gymnázium PORG a Gymnázium Botičská.

Druhá skupina sestává z žáků, kteří směřovali na konkrétní střední odbornou školu či střední odborné učiliště, o které delší dobu jevili zájem a mezi několika typy středních škol a různými obory podali přihlášku právě na ony konkrétní, kde cítili možnost využití jejich potenciálu. Uvažovali o několika typech škol a pro tu finální se rozhodli na základě dlouhodobějšího rozhodovacího procesu. Daný obor zároveň zvolili proto, že cítili touhu se v této oblasti pohybovat i v budoucnu za účelem vykonávání profese. V těchto případech se jednalo například o střední průmyslovou školu, třikrát o obchodní akademii (popřípadě ekonomické lyceum), střední odbornou školu pro administrativu, Bezpečnostně právní akademii – technické lyceum, hasičské zaměření.

Třetí skupina navazuje na výše zmíněnou kategorii studentů, kteří neměli přílišné ambice ani v rámci studijních výsledků na základní škole ani při výběru další vzdělávací dráhy. Střední školu tedy vybírali převážně podle míry náročnosti, obtížnosti přijímacího

řízení a vzdálenosti školy od místa bydliště. Studijní obor u těchto žáků nehrál téměř žádnou roli, vyjadřovali se dokonce například slovy: „*No, tak mně to bylo celkem jedno, tohle bylo blízko a obor zahradnice nezněl tak špatně, přitom nechápu, co tam dělám, jde to úplně mimo mě, nebaví mě to a rozhodně vím, že tomu, co se tam učíme, se nikdy v životě věnovat nebudu*“. Tito žáci své volby litují, avšak současně přiznávají, že jim svým způsobem škola vyhovuje z důvodu velkého množství volného času, který mají díky tomu, že příprava do školy jim nezabírá téměř žádný čas. Zároveň jsou přesvědčeni o tom, že školu dostudují bez vynaložení většího úsilí a jejich hlavním cílem je zde pouze získat maturitu. Zmíněnými školami jsou u dvou dívek SOŠ stavební a zahradnická (obor zahradnictví), v jednom případě obchodní akademie a u jednoho žáka střední průmyslová škola (obor elektrotechnika), kam student nastoupil nikoliv kvůli nízkým ambicím, ale kvůli nepřijetí na jeho „vysněnou školu“, kterou bylo pedagogické lyceum. Dívka, která nastoupila na Československou akademii obchodní, přímo pravila, že tam šla jen proto, že to bylo bez přijímaček a že ji „ekonomka“ vůbec nezajímá.

11.2.3 Role rodiny v přechodu žáků na střední školu

Detailněji se situacím v rodině věnoval text v úvodních kapitolách praktické části. Zde však bude blíže popsáno, do jaké míry ovlivnily rodiny proces rozhodování žáků o středních školách. Je třeba brát v úvahu subjektivitu výpovědí respondentů, kteří si nemuseli být vlivu rodičů zcela vědomi. I přesto lze jejich odpovědi považovat za cenný zdroj informací o tomto tématu, o kterém dokázali velice otevřeně hovořit.

Všichni respondenti do značné míry potvrdili výsledky z výzkumů uvedených v teoretické části této práce. Při otázkách na veškeré faktory, které žáky při výběru střední školy ovlivnily, uvedl každý žák rodinu na druhém místě, hned za sebou samým. Zmíněnou statistiku také posiluje fakt, že častěji měly větší vliv na tento rozhodovací proces matky nežli otcové. Asi ve dvou případech byli v těsném závěsu za maminkami jiní rodinní příslušníci, jednou se jednalo o babičku a u druhé respondentky šlo o tetu. Pokud kromě rodičů vstupovala do procesu volby střední školy ještě třetí osoba, připisovali žáci procentuálně zhruba 50-60 % svému úsudku a zbylých 40-50 % členili mezi ostatní členy rodiny. Ostatní žáci, kteří kromě rodičů nepocítovali výraznější vliv nikoho jiného z rodiny, hodnotili podíl vlivu rodičů přibližně na 30 % a 70 % přisuzují jejich vlastnímu úsudku. Vlastní úsudek v rámci tohoto hrubého procentuálního načrtnutí zahrnuje i veškeré okolní faktory, které daný úsudek ovlivnily (lokalita školy, učitelé, náročnost oboru apod.). V dané části rozhovoru se

žáky však bylo cílem zjistit, jak moc je ovlivnila rodina v porovnání s veškerými ostatními aspekty, které jsem pouze pro tuto kapitolu zahrnula pod slovní spojení „vlastní úsudek“. Další faktory, které do rozhodování vstupovaly, budou dále rozpracovány níže.

11.2.3.1 Rodiče propagující svobodu volby

Důležité je však uvážit, nakolik rodiče ovlivnili děti přímo či nepřímo. Zhruba necelá polovina dotazovaných žáků se vyjádřila tak, že jim rodiče do rozhodování nevstupovali nijak zásadně ve smyslu příkazů a zákazů, na jakou školu by dle jejich názoru měli či neměli jít. Plnili tedy jakousi funkci rádců a jejich ovlivnění probíhalo formou dobře míněných rad, poskytování informací dětem o různých školách apod. Zároveň tyto děti oceňovali zkušenosti, které mohli rodiče dětem předat a jejich rozhled a přehled, který mohl tyto žáky obohatit. Většinou tedy s rodiči vedly diskuze a společně s nimi téma střední školy rozebíraly. Necítily však žádný tlak, který by rodiče vyvíjeli či jejich výraznou preferenci určité školy. Ve všech těchto případech finální volbu dané školy dětem schválili. Ač se lišila míra jejich nadšení z této volby, nekritizovali ji a děti podpořili v jejich rozhodnutí.

11.2.3.2 Autokratičtí rodiče

Druhou necelou polovinu tvořili rodiče, jejichž ovlivňování dětí bylo přímé a zcela záměrné. Měli naprosto jasnou představu o tom, co mají jejich děti studovat a která škola je pro ně ta nejvhodnější. V některých případech se objevoval klasický model nucení dítěte do volby školy, kterou studoval sám rodič. Popřípadě nikoliv konkrétní školy, ale konkrétního oboru. Asi ve dvou rodinách měli takto jasnou představu oba z rodičů, takže zde napětí gradovalo ještě s rivalitou rodičů, koho z nich dítě „poslechne“ a který z nich daný „boj“ vyhraje. Oba byli přesvědčeni, že jejich doporučení je to ideální pro jejich dítě včetně následného vysněného povolání, které synovi či dceři taktéž naplánovali. V obou případech se však nakonec umoudřili a finální volbu umožnili učinit syna/dceru. Je však otázkou, do jaké míry mezitím jejich přístup, postoj a přesvědčení děti poznamenal. V některých rodinách naopak převládl u rodičů pocit, že děti musí mít co nejvyšší ambice a jejich cílem je tyto ambice posilovat, a to hlavně proto, že oni onoho vyššího studia z různých důvodů nedosáhli nebo ho nemohli dosáhnout. Cítili pravděpodobně potřebu na děti přenášet své nenaplněné studijní i profesní sny a vize. Popřípadě mají dojem, že jim nesprávný výběr školy či nevystudování školy vysoké zkomplikovalo pracovní sféru a nemohou dovolit, aby se totéž

stalo jejich dětem. Bohužel bez ohledu na to, jaká jsou jejich přání a zájmy. Ani zde se však žáci nenechali příliš ovlivnit, nebo alespoň mají ten dojem a rodiče se nakonec postupně smiřovali se skutečností, že jejich syn/dcera učiní takovou volbu, jakou uzná za vhodné. U většiny z nich nakonec došlo k určitému kompromisu mezi tím, co žádají rodiče a tím, co mají zájem studovat oni sami. Třetím modelem v této kategorii byl vliv rodičů na pomezí přímého a nepřímého. V něm byl dětem intenzivně vštěpován jistý vzdělávací standard v dané rodině, který by se měl dle jejich názoru udržet a následovat. Jednalo se v tomto smyslu jednak o dobré známky a celkový prospěch, který rodiče požadovali již na základní škole, určitou kázeň a poslušnost při vyučování a také aspirace na studium určitého typu školy (střední odborná škola s maturitou, gymnázium, vysoká škola). Dva dotazování, kterých se to nejvíce týkalo, často používali slovo „srovnávání“. Rodiče neustále srovnávají školní úspěchy dítěte jednak se svými a s rodinným standardem, ale také se sourozenci dítěte, což zásadně ovlivňuje jeho přístup a motivaci k učení a školní instituci. „*Jak je možné, že sestra měla ve Tvém věku jedničky a vždy dobré vysvědčení Ty to nemáš?*“. „*Proč Tvá sestra nikdy nedělala problémy, neměla kázeňské postihy a Ty ano?*“ Postupem času začal být například tento kluk na porovnávání se svou starší sestrou velmi háklivý a byla u něj patrná lítost, že v očích rodičů není tak úspěšný, neoceňují jeho nadání v jiných oblastech a soustředí se jen na to, v čem nevynikala jeho sestra. Druhý z těchto respondentů pocíťoval, jak je jistá vzdělanostní úroveň pro rodiče důležitá a cítil potřebu jim vyhovět, nebo lépe řečeno je nezklamat. Zvláště tento pocit „*aby na mě byli rodiče pyšní*“ tedy převládal u obou z nich a tím nepřímo ovlivňoval jejich rozhodování. I zde však došlo v obou případech k nalezení adekvátního řešení pro obě strany, které uspokojilo představy rodičů i dětí.

11.2.3.3 Liberální rodiče

Poslední, nejméně četnou kategorií pak byli rodiče, kteří neměli v této problematice vyhraněný žádný názor a do procesu uvažování o další vzdělávací dráze dítěte nezasahovali téměř vůbec. Důvody této skutečnosti byly různé. Někteří se necítili dostatečně kompetentní k udělování rad a jednoduše „nechávali celkově volbu na dítěti“. Projevovali však průběžně zájem o to, jakým způsobem se jejich syn/dcera rozhoduje, nikoliv však ve smyslu udělování rad, ale pouhého vyslechnutí současné situace. Lze sem také zařadit rodiče, kteří s dětmi nežijí v jedné domácnosti, nejčastěji z důvodu rozvodu. Celkově tedy mají velmi omezený kontakt, který je zúžený na pouhé sdělování základních informací jednou za delší časové období. V těchto případech daný přístup rodičů některým vyhovoval, jiní podotkli, že by jisté

nasměrování ocenili. Sami prý neměli dostatečný přehled o jejich možnostech, kdy diskuze s rodiči a jistá rada z jejich strany, by jim bývala pomohla.

11.2.4 Role žáků samotných v procesu rozhodování o střední škole

Jak již bylo naznačeno, dle výpovědí respondentů to byli právě oni, kdo z největší části rozhodl o tom, na které školy se budou hlásit. Jistě do tohoto rozhodnutí vstupovala řada jiných faktorů, kterým se budou věnovat další kapitoly, ale všichni měli velice podobné reakce, ze kterých vyplynulo, že cítili danou volbu jako svou vlastní. Působili velice rozhodně a přesvědčeně, když popisovali svůj rozhodovací proces a s tím související jejich dominanci v tomto procesu. Z většiny rozhovorů bylo patrné, že ani po větších či menších zásazích okolí si nenechali svá rozhodnutí vymluvit a nedovolili jejich změnu. Většina sice přímo o konkrétních školách a přijímacích řízeních začala seriózněji přemýšlet až v devátém ročníku základní školy, ale jisté tendence se u nich objevovaly již dříve. Někteří měli dokonce v tomto ohledu již delší dobu „sami jasno“ a směřovali k určitým typům středních škol již posledních několik ročníků základní školy. Konkrétní informace o školách a naprosto cílené uvažování nad nimi však skutečně převážná většina odložila až na „poslední chvíli“. Sami uvedli, že jim ještě v osmém ročníku připadalo, že je času mnoho a v průběhu devátého vše mělo velice rychlý spád a až těsně před podáváním přihlášek se na výběr detailněji zaměřili. Zhruba čtvrtina z nich dokonce až do poslední chvíle neměla jasno ani v otázkách svého zaměření, oblasti zájmu a druhu školy, ke kterému by směřovali (gymnázium, střední škola s maturitou, střední škola s výučním listem). Výběr těchto žáků byl pak většinou velmi kolísavý, nerozhodný a založený na více povrchních důvodech (vzdálenost školy od bydliště, vzhled školy, nízká náročnost atd.). Byl tedy učiněn bez dlouhodobějšího a hlubšího rozmyslu. Bohužel pak u těchto studentů došlo k nespokojenosti se stávajícím oborem či celou školou a až po nástupu na ni se začalo jejich studijní zaměření více profilovat.

11.2.5 Zdroje informací o středních školách

Ač u většiny žáků jako hlavní zdroj informací převažoval internet, vstupovaly sem i jiné subjekty. Asi čtyři z dvanácti respondentů se o škole, kterou nakonec zvolili, dozvěděli od svých kamarádů, kteří na danou školu taktéž podávali přihlášku. Asi u dvou dotazovaných byla tímto „informátorem“ matka, která v jednom případě onu školu kdysi studovala a ve druhém případě se o ní doslechla u svých přátel. Všichni ostatní žáci zvolili za hlavní informační zdroj internet a webové stránky různých škol. Zadali do vyhledávače obor či

oblast, o kterou jevíli zájem a navštívili poté stránky všech škol, které se na danou oblast specializovaly. Někteří do tohoto hledání zahrnuli i požadavek lokality. Někteří jako sekundární, jiní jako primární zdroj, užili katalog se středními školami, který jim byl předložen třídním učitelem. Zvlášť byla příručka středních škol a zvlášť katalog s gymnázii. Jejich obsahem byly základní informace o pražských školách, o kterých si v případě většího zájmu dohledali detailnější popis skrze internetové stránky. Součástí katalogů totiž například nebyly požadavky na přijímací zkoušky, které u převážné většiny žáků byly jedním z rozhodujících faktorů. Lze tedy říci, že prvotní informace o školách byly nastřádány různými způsoby, jejich konkrétnější popis si žáci vždy dohledávali na počítači, kde různé školy zároveň porovnávali mezi sebou.

11.2.6 Vrstevníci a jejich role při přestupu žáků na střední školu

Poměrně překvapujícím zjištěním bylo, že téměř všichni respondenti hodnotili vliv spolužáků, či jiných přátel mimo oblast školy, jako skoro zanedbatelný. Pouze v případě jednoho respondenta bylo patrné mírné ovlivnění kamarádem z vedlejší deváté třídy. Oba byli podobného zaměření, měli shodné zájmy a stejné preference konkrétní školy. V otázkách oboru však dotazovaný připustil změnu svého postoje vůči prvotnímu oboru na základě doporučení kamaráda. Jednalo se o chvilkové dilema mezi oborem „hasič“ a oborem „policista“. Zmíněný kamarád mu však poskytl takové informace a takové argumenty, které pak on sám uznal za relevantní a rozhodl se hlásit na obor „hasič“. Nebylo to však pouze jeho přičiněním, ale velkou roli zde hrála i maminka chlapce, která se studováním oboru „policista“ nesouhlasila.

V případě dalších dvou slečen hrálo taktéž částečnou roli vzájemné ovlivňování, které pramenilo z dlouhodobého přátelství a touhou studovat střední školu společně. Nebyl to však prvotní impulz k volbě dané školy, na tom se obě shodly. Obě však spadaly do výše zmíněné kategorie těch, kteří do poslední chvíle nebyli rozhodnutí, kterým směrem se vydat, a proto poté do jejich volby vstupovaly i tyto faktory. Nebylo to zároveň tak, že jedna z nich si danou školu a obor zvolila a druhá, aniž by měla výrazný zájem, se přizpůsobila. Volbu střední školy spolu spíše často diskutovaly a z důvodu značné laxnosti vůči hlubšímu přemýšlení se takto rozhodly, protože jim jednoduše řečeno bylo relativně jedno, kam půjdou. Nelze však říci, z kolika procent je názor té druhé ovlivnil, aniž by si to uvědomovaly.

Všichni ostatní žáci sdělili, že se svými spolužáky ani jinými přáteli téma střední školy příliš nerozebírali. V rámci třídy se diskuze o volbě další vzdělávací cesty omezily na pouhé vzájemné oznamování, na které školy se kdo hlásí. Debaty tedy vznikaly až v době, kdy měli

všichni přihlášky podané, ale před tímto krokem jen velmi zřídka. Reakce všech byly velmi obdobné. Nikdo skoro ani nezaváhal při odpovědi na otázku, do jaké míry bylo téma přechodu na střední školu zmiňováno ve třídě či jak moc měli konkrétně oni zájem se radit se spolužáky. Odpověď, až na zmíněné 3 výjimky nejčastěji zněla, že prakticky vůbec. Bylo to dáno zejména nepříliš dobrými vztahy ve třídě. Ač na mě jako kolektiv studenti působili velice dobře, celých 100 % z nich se shodlo na tom, že tomu tak není a že zde byly po celou dobu menší, drobné skupinky a třída jakožto „parta“ nikterak dobrá není. Neměli proto ani potřebu se o volbě střední školy či profesní orientaci bavit se spolužáky. Po odevzdání přihlášek však projevovali zájem o to, kdo se kam hlásí a vůbec nejvíce je zajímala finální volba po znání výsledků z přijímacího řízení. Jednalo se tedy o určitou zvědavost.

S ostatními přáteli stejné věkové kategorie to bylo obdobné. Sdíleli v této oblasti rozpaky a jejich hovory se spíše ubíraly směrem k pocitům nervozity buďto z nerozhodnosti ohledně volby školy či následných přijímacích zkoušek. Nejednalo se tedy o vzájemné poskytování rad. Dle výpovědí žáci ani nejevili zájem o to, aby jim přátelé v těchto otázkách radili a neobraceli se na ně s očekáváním či prosbou o pomoc. Byli si spíše vzájemnou inspirací, protože každý měl jiný okruh zájmů, pohybovali se v jiném prostředí a měli tak různé informace, postřehy a přehled. Mohli tak získat tipy na školy, o kterých by se normálně nedozvěděli, nebo se jim alespoň v tomto smyslu rozšířily obzory. Všichni však téměř radikálně zavrhovali možnost, že by na základě rozhovorů s přáteli cokoliv měnili na svém úsudku nebo že by je významně ovlivnily názory kamarádů.

11.2.7 Třídní učitel a jeho vliv na žáky

Třídní učitel vyučoval v této třídě po dobu druhého stupně matematiku a zeměpis. V osmé třídě dále finanční gramotnost a občanskou výchovu, kterou však v deváté třídě převzala ředitelka školy. V deváté třídě vyučoval také fyziku a předmět aplikace technických předmětů (ATP), v rámci kterého žáci tvořili absolventské práce, jejichž prezentace jsou na této škole součástí závěrečných zkoušek, respektive jejich hlavním bodem.

Zde došlo téměř k úplné shodě mezi všemi dotazovanými, z jejichž projevu bylo patrné, že třídní učitel v jejich očích neplnil svou funkci příliš dobře. Všichni vůči němu zaujímali buďto neutrální či dokonce negativní postoj. Dle popisu je tak trochu „podivín“, který s nimi neuměl patričně komunikovat a svou roli třídního učitele vnímal spíše jako povinnost. Nekonal se příliš často žádné třídnické hodiny a v otázkách výběru střední školy nebyl téměř vůbec nápomocen. Zmiňoval před třídou pouze čas od času možnost navštívit

výchovnou poradkyni v případě potřeby nějakých rad ohledně kariérového poradenství a asi dva studenti uvedli, že jim v deváté třídě rozdál „brožury“ s nabídkou středních škol. Sám se však dle názoru všech zúčastněných nijak neangažoval. „*No, on nám s výběrem střední vlastně vůbec nepomohl, jen pak čekal, co napíšeme do papíru, aby to mohl odevzdat*“. Takto zněla například konkrétní výpověď jedné z žaček. Tázal se pouze žáků po podání přihlášek, na které školy se hlásí a po uveřejnění výsledků přijímacího řízení se zajímal, na kterou školu byl kdo přijat a na kterou nastupuje. Občas se v rámci hodin zmínil, že se domnívá, že ten či onen žák by mohl mít talent v té či oné oblasti, ale bylo to spíše stručné konstatování bez hlubších rozhovorů či analýz.

Některé z žáků zaujal předmět finanční gramotnost, nikoliv však kvůli tomu, že se jim zamlouval vyučovací styl třídního učitele, ale kvůli obsahové stránce tohoto předmětu. Zatímco jiné tematické okruhy neobsahovaly tematiku profesní orientace, finanční gramotnost jim poskytla alespoň základní informace o otázkách nezaměstnanosti, o průměrných platech a někteří díky tomuto předmětu objevili své zálibení k této problematice, financím, bankovníctví a bylo to pro ně jistou motivací pro výběr střední školy. V rámci předmětu občasná výchova byla z hlediska určitých informací, které se mohly žákům hodit při rozhodování o střední škole, studentům více nápomocna následující vyučující, kterou byla paní ředitelka.

Lze tedy učinit shrnutí, že třídní učitel v otázkách volby další vzdělávací dráhy žáků nehrál téměř žádnou roli a nikterak je neovlivnil ani jim nedopomohl k snazšímu výběru střední školy. Nepodnikl ani žádné významné kroky z hlediska distribuce patřičných informací a povídání si s žáky o tomto tématu. Nevyužíval tak dostatečně svého postavení třídního učitele a skutečnosti, že oproti jiným učitelům a jiným dospělým mimo rodinu byl s dětmi v každodenním intenzivním kontaktu.

11.2.8 Další učitelé na základní škole a jejich vliv na žáky

Ze všech učitelů, kteří v dané třídě vyučovali (ač jich nebylo velké množství) měli na některé žáky významnější vliv v otázkách kariérového poradenství tři učitelé, respektive tři učitelky. O ostatních vyučujících v žádném z rozhovorů nebylo řečeno, že by jakkoliv významněji zasáhli do života dětí či do jejich rozhodování o výběru střední školy. Žáci zbylé kantory nezmínili téměř při žádné z odpovědí na mnou kladené otázky ani o nich nezačali spontánně hovořit v jiných souvislostech, jako tomu bylo u zmíněných třech vyučujících.

Vzhledem ke skutečnosti, že jedna ze zmíněných učitelek vykonávala také funkci výchovné poradkyně, zaměřím se v této podkapitole zejména na ty druhé dvě.

11.2.8.1 Učitelka českého jazyka a dějepisu

Jednou z nich byla učitelka, která zde vyučovala velkou část všech předmětů a měla zde mnoho vyučovacích hodin. Vyučovala zde český jazyk, dějepis, mediální výchovu a evropské a globální souvislosti. Trávila tedy s žáky hodně času a konkrétně tuto třídu si evidentně dosti oblíbila. Mohl tomu přispět i fakt, že minulý rok byl nejen na dané škole jejím posledním, ale taktéž posledním v její kariéře učitele, protože odešla do starobního důchodu. Na této škole učila několik desítek let. V jejích hodinách jsem i já absolvovala většinu mých náslechů v rámci zmíněného výzkumu, který probíhal minulý rok.

Velmi překvapujícím pro mě bylo hodnocení studentů. Aniž bych je vůbec podněcovala otázkou, jak výuku hodnotí oni, sami za mnou průběžně chodili a sdíleli se mnou své názory. Dokonce mi předem, než jsem byla svědkem kterékoliv z hodin, avizovali, že se daná paní učitelka přede mnou nebude chovat přirozeně. Toto tvrzení mi potvrdili i po uplynulých hodinách. Prý v jakýkoliv jiný den nesmí ve třídě zaznít jediné slovo nahlas, žáci mají zakázáno se hýbat, mají přesně nakázaný způsob sezení a učitelka na ně nepříjemně křičí. To vše vede k tomu, že z ní mají údajně strach. Jsou přesvědčeni o tom, že je nemá ráda, volili dokonce slovo „nenávidí“ a dává jim to prý neustále najevo. Zaujali k ní stejný postoj, kterého si je ona dobře vědoma. Líčili, že za jejích hodin neexistuje humor, smích, to prý zažili za mé hospitace poprvé. Taktéž prý nespravedlivě hodnotí jednotlivé žáky na základě oblíbenosti. Této skutečnosti jsem si bohužel také všimla, komunikuje s žáky, ale i slovně hodnotí na základě svých preferencí a sympatií vůči žákům. Odráží se to však podle výpovědí žáků i na známkování či na posouzení, zda žák udělal chybu či nikoliv. O některých se dokonce přímo vyjadřuje, že jsou hloupí, že jsou špatnými studenty, naopak o některých tvrdí, že je má vyloženě ráda a že jsou fajn. Z mého krátkého pozorování však hrozí riziko hodnocení na základě povrchních informací o žácích, riziko halo efektu, pygmalion efektu apod. Nejenže mnohdy nepatřičně komentovala studenty přede mnou („*No, to je ta tlustá, ona je tak trochu divná*“, „*To já takhle rozdělju žáky do skupin, aby tam byli i ty hloupý i ty chytrý*“), ale nezdržela se občasných komentářů ani v průběhu výuky přímo vůči jejich osobě, jako např.: „*Kachno, Ty už dneska vážně radši mlč, to bude nejlepší*“, „*Tobě je vzdělání jedno, to je jasný*“, „*Martine, za Tvou skupinu mluv rovnou Ty, ať ostatní nelámu*“ atp. Třída si je velmi dobře vědoma toho, kteří z nich jsou řazení mezi oblíbence a kteří nikoliv. Kromě

popisování učebních kvalit žáků mi otevřeně sdělovala, které má ráda a které méně. O třídě však hovořila vesměs kladně. Shledává, že mají zajímavé názory, jsou tvořiví a dá se s nimi dobře pracovat. Narovinu řekla, že je má všechny moc ráda. Kromě již zmíněného si žáci také stěžují na přehnané nároky oproti jiným kantorům, kteří jsou k žákům vstřícnější. Nejsou tedy rádi, že s touto vyučující tráví převážnou část školní výuky. Nabízí se však otázka, do jaké míry jsou veškeré tyto informace zkreslené.

S ohledem na toto žakovské hodnocení je velmi pozoruhodné zjištění, že přes veškerá negativa, která směrem k dané vyučující zazněla, v mnohých z nich zanechala silnější stopu a někteří měli tendence ji zmínit jakožto osobu, která se jim snažila skoro nejvíce pomoci v závěru jejich studia nejen s jeho úspěšným dokončením, ale i poskytováním rad ohledně budoucích škol. Je možné, že před více než rokem byly jejich emoce silnější a vyjadřovali je v období, kdy na ně tato paní učitelka vyvíjela největší tlak, protože se blížily přijímací zkoušky a konec devítileté školní docházky. Teď, s odstupem času, hodnotí některé její postupy za méně přísné, méně nespravedlivé a adekvátní. Zhruba polovina dotazovaných se o ní hlavně zmínila v kontextu závěru jejich studia, kdy velice ocenili její rady a pomoc. Údajně pro ně v tomto období udělala maximum, zajímala se o ně více, než například třídní učitel i než učitelé ostatní, pomáhala jim i ve svém volném čase a věnovala se intenzivně korekturám jejich závěrečných absolventských prací. Neustále jim také nabízela konzultace ohledně volby střední školy mimo dobu vyučovacích hodin, které někteří z nich rádi využili, a velice se zajímala, jak jejich proces výběru další vzdělávací dráhy probíhá. Mezi některými z dotazovaných dokonce měla velké zastánce, kteří s kritikou její osoby nesouhlasili a tvrdili, že chyba byla spíše na straně třídy a jejich nevhodného chování.

Ač lze tedy do jisté míry podrobit kritice některé její pedagogické postupy a metody, jako jeden z mála učitelů vstupovala do procesu volby středních škol žáků. Tento vliv však nebyl v tom smyslu, že by na základě konzultací s ní někdo změnil názor nebo se nechal významně inspirovat, ale někteří se díky ní ve svém mínění utvrdili a hlavně ji vnímali jako někoho, kdo se o ně v tomto ohledu na půdě školy více zajímal.

11.2.8.2 Učitelka přírodopisu a zeměpisu

Velmi pozitivně se žáci dále vyjadřovali o učitelce, která v dané třídě vyučovala přírodopis, zeměpis a chemii. Její přínos v této oblasti nelze nijak kvantifikovat, ale zcela zásadní vliv měla na jednu konkrétní studentku. Ta se dokonce vyjádřila, že ji tato učitelka ovlivnila o něco málo více, než maminka. Na otázku, jakým poměrem by rozdělila 10 bodů mezi sebe, matku a učitelku v otázce vlivu na její rozhodnutí pravila, že 5 bodů by dala sobě,

3 paní učitelce a 2 mamince. S touto kantorkou navázala jistý více osobní vztah již v páté třídě, kdy začala v jejich třídě vyučovat. Souvisel s tím i zájem žákyně o předměty, které vyučovala, zvláště o zeměpis a chemii. I z jejího vyprávění bylo patrné, že již od počátku chovala k učitelce veliké sympatie jako člověku i jako k vyučující. Zaujalo ji, jakým způsobem vykládá látku, jak vystupuje, jak se studenty hovoří a že předměty, které přednáší, ji samotnou baví a je to z jejího jednání znát. Mimo to ji nadchla jakožto osobnost, která je dle jejích slov milá, přátelská, usměvavá. Přímou se vyjádřila slovy: „*Viděla jsem ji jako takový svůj idol, kterého jsem chtěla dosáhnout i tím zaměřením a tím jakej je člověk*“. Zároveň našla veliké zalíbení v přírodopisu a zeměpisu, vyučování ji bavilo, ráda se daným oblastem věnovala i ve volném čase.

Postupem času spolu dokonce mívaly osobní konzultace a porozuměly si i po osobní stránce, zmínila se dokonce, že mají stejné názory, stejné přemýšlení atd. Takové hodnocení vztahu žáka s učitelem nebývá až tak zvykem. Někdy kolem šestého ročníku však dané předměty začal vyučovat někdo jiný a v tehdejší třídě měla respondentka značné potíže se spolužáky. Nechala se tedy přeradit do třídy vedlejší, částečně i kvůli tomu, aby opět mohla navštěvovat její hodiny. Na počátku devátého ročníku, kdy někteří studenti začínali přemýšlet o středních školách, konzultovala tuto problematiku skoro nejvíce s touto vyučující, dále pochopitelně s matkou. Od začátku aspirovala na gymnázia, ale váhala, zda zvolit to, které je považované za náročnější, nebo raději podat přihlášku na snazší gymnázia. Před učiněním svého rozhodnutí tedy opět navštívila tuto učitelku, která je řekla, ať rozhodně volí tu obtížnější, protože „na to má“. Toto prohlášení dívku utvrdilo ve výběru náročnějšího gymnázia, konkrétně gymnázia Botičská. Velmi zásadní roli v tomto rozhodnutí pak měla maminka dívky, se kterou každý svůj krok velmi diskutovala, jejich ovlivnění hodnotila zhruba na stejné úrovni, ale při finálním verdiktu se přeci jen více přiklonila k učitelce už jen z toho důvodu, že díky ní ji začaly dané předměty bavit a začala se o ně více zajímat.

11.2.9 Lokalita a prostředí střední školy

Ač by se dalo předpokládat, že umístění školy a vzdálenost od bydliště řeší pouze žáci žijící na malých městech či vesnicích, není tomu tak. Až na jednu respondentku bydlící ve středočeském kraji, byli všichni žáci pražští. Přesto převážná většina z nich faktor lokality školy zmínila. Většinou v kontextu rozhodování se mezi dvěma až třemi školami podobného zaměření, mezi kterými pak volili právě i na základě blízkosti od místa bydliště a zároveň blízkosti od centra Prahy. Pomýšleli v tomto smyslu časovou náročnost, množství přestupů v rámci městské hromadné dopravy a konkrétní dopravní prostředky (někdo preferoval metro

jakožto rychlejší a spolehlivější způsob dopravy, jiní naopak dopravu autobusovou, protože obsahuje méně přestupování a zastávka je blíže domovu). Asi ve třech případech byla vzdálenost školy od místa bydliště faktorem, který dokonce výrazně přispěl zvolení dané školy.

Až nečekaně často zmiňovaným aspektem, který taktéž zasahoval do rozhodování žáků o výběru střední školy, bylo hmotné i sociální prostředí školy. Asi třetina respondentů uvedla, že to byl jeden z důvodů pro přiklonění se k finální škole. Jak bylo uvedeno v teoretické části, do hmotného lze řadit kromě umístění školy také architekturu, výhled z oken, poměry světelné a teplotní, estetické uspořádání prostoru apod. Z těchto faktorů nejčastěji zmiňovali stáří budovy, její vnitřní prostory, velikost školy a estetickou stránku. Vnímali však i prostředí sociální, konkrétně vystupování jednotlivých kantorů, chování žáků a dělali si tak obrázek o tom, jaké zde panují vztahy, jaké typy lidí zde vyučují a jací studenti školu navštěvují.

Tyto faktory začaly hrát roli při rozhodování se mezi dvěma školami. Účastníci se tedy obvykle dnů otevřených dveří a někteří již při vstupu na jednu z těchto škol měli jasno, že zde studovat nechtějí či naopak, že toto je velmi příjemné místo. V případě dvou studentek se jednalo o Střední odbornou školu Brandýs nad Labem, kde již samotné okolí školy působilo velice venkovsky, doslova vzpomínaly se slovy: „*Tam to bylo hrozný, statek prostě, rozbitý záchody, rozbitý dveře a v první vteřině jsem si řekla, já sem nejdu, pak jsem jela na ten Jarov a tam ta škola je zase na úrovni, je to tam pěkný*“. Další dívku odradila velikost školy, sterilní prostředí, vysoké stropy, chlad, celkově „studená“ atmosféra školy. Jednalo se o střední odbornou školu. Čtvrtá respondentka měla podobné dojmy z budovy gymnázia, ale ještě více ji odradili studenti a personální prvek. Údajně zde byli všichni hodně snobští, strojení, chladní, a to jak žáci, tak učitelé, kteří k nim hovořili. Nabyla dojmu, že s těmito typy vrstevníků, které na škole potkala, by nechtěla sdílet jednu třídu, popřípadě stejnou školu, a to ať už se jednalo o ty, kteří tam již studovali, nebo o uchazeče. Působili na ni nepříjemně a studeně.

Zhruba čtyři až pět z dvanácti respondentů tedy umístění školy a její prostředí ovlivnilo relativně výrazně. U ostatních byl tento prvek uveden jako jeden z mnoha faktorů, ale již nezjistíme, do jaké míry by u nich hrál roli větší, kdyby prostředí a lokalita dané školy pro ně byla nevyhovující. Tito totiž byli v tomto ohledu relativně spokojeni a neměli proto potřebu měnit své preference škol na základě nevyhovujícího umístění, vzhledu a atmosféry školy.

11.2.10 Profesní orientace žáků v kontextu výběru střední školy

I zde se dá navázat na kapitoly o studijních výsledcích žáků a školách, na které se hlásili. Tyto dvě kategorie s profesní orientací určitým způsobem souvisejí, protože byla nalezena jistá spojitost mezi výše uvedenými kategoriemi žáků a jejich způsobem přemýšlení o budoucím profesním životě.

Obě současné gymnazistky, které zároveň na základní škole studijně vynikaly, měly uvažování o volbě profesní dráhy podobné. Nezávisle na sobě se shodly, že „měly jasno“, co do zaměření gymnázia (v jednom případě se jednalo o přírodovědné, ve druhém o PORG, tedy více všeobecný, ale s důrazem na matematiku a jazyky). Usoudily, že toto gymnaziální vzdělávání jim poskytne znalost jazyků, matematiky a jiných přírodních věd, které hodnotí jako cenné pro případné budoucí povolání. Uvažovaly tedy hodně prakticky a hodně do budoucna ve smyslu „*co se mi bude později nejvíce hodit*“, zároveň tyto úvahy spojily s předměty, které je nejvíce zajímaví a baví. Toto rozhodování učinily i s ohledem na pravděpodobnost přijetí na vysokou školu, kterou předem vědí, že chtějí absolvovat. Zároveň však obě sdělily, že konkrétním oborem na vysoké škole a konkrétní profesní oblastí si nebyly zdaleka jisté, a proto chtěly toto rozhodnutí co nejvíce oddálit. Jejich předběžná představa studia vysoké školy a následně budoucího povolání směřuje u jedné dívky k lékařské či přírodovědecké fakultě a posléze k povolání lékařky či botaničky. Bylo pozoruhodné, že dívka sama zmínila, že každý svůj krok ve vzdělávání pečlivě zvažuje, nic nedělá zkratkovitě a ukvapeně a u všeho řeší, zda má daný čin i praktické využití a efekt. Z toho důvodu při výběru z mnoha povinně volitelných předmětů pro druhý ročník na střední škole, zvolila latinu, protože v ní jako v jediné z nabízených předmětů oceňovala pravděpodobné využití na oba ze zamýšlených oborů. Druhá z těchto slečen při otázce ohledně přemýšlení o budoucí profesi uvedla, že už v deváté třídě věděla, že by se chtěla v životě věnovat právu, psychologii nebo diplomacii. Nevěděla však, která z těchto oblastí ji láká nejvíce, nechtěla se specializovat tak brzy a zároveň usoudila, že ke všem oborům může směřovat právě gymnázium a až následný výběr vysoké školy již blíže zaměřené. V souvislosti s tím zhodnotila, že studium jazyků se jí bude hodit ke všem těmto oborům. Je také na jazyky velmi talentovaná, konkrétně v angličtině se cítí velice silná. Obě zmíněné slečny cítily také určitý tlak ze strany rodičů, kteří apelovali na studium gymnázia, ale samy jsou se svou volbou velmi spokojené a neměnily by i přes náročnost školy, kterou nepopírají.

Druhá kategorie těch, kteří patřili ke „zlatému středu“ v rámci prospěchu na základní škole a volili většinou střední odborné školy či střední odborná učiliště, jsou vesměs taktéž se

svou stávající školou spokojeni. Celkem tři z těchto studentů nastoupili na obchodní akademii, popřípadě ekonomické lyceum. Dva z nich (kluk a dívka) se v rámci střední školy zabývají spíše bankovníctvím a jeden z nich (dívka) více managementem. Všichni na tuto školu vstupovali, protože k dané oblasti již nějakou dobu tíhli a spatřovali zde zároveň perspektivu zabývání se touto tematikou i v rámci profese. Nemají ještě jasnou představu o konkrétním povolání, ale dva z nich uvedli, že je baví finance, baví je práce s nimi a chtějí se v této oblasti pohybovat i nadále. Chlapce prý i jeho maminka zhodnotila jako talentovaného v těchto záležitostech. Na myšlenku o studiu oboru bankovníctví/financí je částečně přivedl také předmět finanční gramotnost, který byl vyučován v osmé třídě na základní škole. Jak bylo zmíněno výše, nejednalo se o ovlivnění vyučujícím tohoto tematického okruhu, ale obsahem daného předmětu. Když měli možnost blíže nahlédnout do dané problematiky a poznali blíže, čemu všemu se lze v dané oblasti věnovat, rozhodli se své nadšení pro tuto oblast zužitkovat v rámci studia na střední škole. Dívka zabývající se taktéž bankovníctvím měla pečlivě promyšlený každý krok. Již s nástupem na střední školu věděla, že se chce tomuto oboru věnovat i v budoucnosti. Ráda by prý pracovala v bance, má dokonce již představu o tom, která konkrétní banka ji láká. Zároveň má i jasno v tom, že chce studovat vysokou školu zaměřenou na ekonomii. Třetí dívka měla profesní představy nejdříve odlišné od studované školy, konkrétně se chtěla zabývat například organizováním svateb apod., ale došla k závěru, že neexistuje specializovaná škola pouze na tuto oblast a z praktických důvodů by bylo vhodné zvolit obor, který má širší možnost uplatnění.

Třetí, svým způsobem nejkomplicovanější, skupinou jsou ti studenti, kteří na danou střední školu nastoupili buďto z důvodu nízkých ambic na vyšší a náročnější studium nebo z důvodu nepřijetí na preferovanou školu. Všechny poté spojovaly podobné důvody k volbě finální školy, mezi které patřila blízkost škol jejich domovům, předpoklad málo náročného absolvování dané školy a snadné přijímací zkoušky či přijímání přes průměr. Všem je také společná skutečnost, že ani jeden z těchto žáků neměl před vstupem na střední příliš jasno v tom, čemu by se chtěl v budoucnu věnovat a pokud měl určitou vizi, nenásledoval ji a zvolil snazší a pohodlnější vzdělávací cestu. Bohužel tři ze čtyř těchto žáků tak učinilo i napříč tomu, že o zvolenou školu a konkrétní obor nejevili žádný hlubší zájem a nestalo se tak ani po absolvování prvního ročníku. Předem tedy tušili, že do dané oblasti nebudou zainteresováni a dokonce si byli jisti, že je ani trochu neláká žádná z profesí z daných škol vyplývajících. Někteří měli dokonce alespoň částečné a abstraktní představy o tom, čím by se chtěli v budoucnu živit. Jedna z respondentek uvedla, že by se možná chtěla věnovat psaní do novin či reklamám, ale že daná škola tomu neodpovídá a že ji ekonomie, kterou momentálně

studuje, vůbec nezajímá a nikdy nezajímala. Tito studenti tedy se svou volbou nebyli z hlediska profesního zaměření příliš či dokonce vůbec spokojeni.

11.2.11 Kariérové poradenství

11.2.11.1 Výchovný poradce

Funkci výchovného poradce na této škole zastávala ředitelka školy, která zároveň vyučovala ve třídě občanskou výchovu. V rámci tohoto předmětu se prý snažila poskytovat žákům cenné rady a velice často jim nabízela možnost konzultace mimo tento vyučovací předmět. Současně s tím se v rámci tematických okruhů psychologie věnovala různým testům osobnosti či jiným psychologickým testům, které vnímala jako motivační pro žáky a jejich případné rozhodování o střední škole. Někteří žáci tyto testy hodnotili pozitivně, jiní neutrálně se slovy, že jim to „nic extra nedalo“ a bylo to spíše pro zábavu. Celkově se dotazovaní rozcházel v názorech na osobnost paní ředitelky. Zhruba polovina z nich o ní mluvila velmi kladně a polovina spíše s negativním podtextem. Jejich postoj pramenil z toho, jaké k ní měli sympatie jakožto k člověku. Jako učitelku ji většina hodnotila spíše pozitivně.

Její služby v podobě kariérového poradenství využilo jen minimum z nich. Jakožto výchovnou poradkyni v těchto či jiných otázkách ji za celé studium nenavštívil nikdo z dotazovaných, pouze někteří ji po hodinách oslovili a projednávali s ní své možnosti a schopnosti. Ti, kteří ji v tomto smyslu sami vyhledali, hodnotili jejich rozhovor za relativně přínosný. Obvykle je utvrdila v tom, co si sami mysleli před rozmluvou s ní. Bohužel se však ukázalo, že zde chyběla nějaká větší angažovanost výchovné poradkyně a že mohla v oblasti kariérového poradenství podstoupit mnohem více kroků.

11.2.11.2 Pedagogicko-psychologická poradna

V devátém ročníku zhruba v prosinci dostala třída nabídku navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu za účelem rady v oblasti kariérového poradenství, konkrétně možnost posouzení studijních předpokladů dětí a mládeže při volbě střední školy. Účast byla nepovinná, ale reálně se zúčastnili téměř všichni a poplatek činil zhruba 150 Kč. Docházeli do poradny v době vyučování, takže někteří zaujali přístup „nic tím netratím a alespoň přijdu o pár hodin ve škole“. Někteří tam vstupovali s nadějí, že se zde vyřeší jejich nerozhodnost ve volbě oboru. Cílem testu, který zde absolvovali, bylo utvořit každému žákovi výstupní informace o tom, jaké jsou jejich silné a slabé stránky, jejich osobnostní vlastnosti, schopnosti a kterým směrem by se po zvážení všech faktorů měli vydat. Zde však bohužel došlo k absolutně identickým názorům všech respondentů, kterými byla naprostá nespokojenost s touto službou. Zhruba polovina z nich reagovala smíchem a hodnotila celou „akci“ jako naprosto směšnou, jiní působili spíše zklamaně, že se jim nedostalo očekávaným odpovědím. Nezávisle na sobě zmiňovali nejčastěji závěr, který učinili, a to zcela povrchní zhodnocení daného testu poradnou. Jeho závěrečnou částí bylo napsat krátký popis toho, jak by si představovali svůj ideální pracovní den za dvacet let. Ve třídě si pak povšimli toho, že kompletně u všech byla závěrečná zpráva postavena na informacích z tohoto popisu a že každému potvrdili pouze to, co si sami žáci predikovali. Například chlapec, který se zmínil, že by rád v rámci svého zaměstnání komunikoval s lidmi, zaměřil se například na psychologii či jinou pomoc lidem, terapii apod. bylo řečeno, že je to přesně to, na co se skvěle hodí a měl by své sny následovat. Slečna, která uvedla, že by se do budoucna ráda věnovala číslům, bankovníctví, financím a viděla by se za dvacet let třeba v bance, byla taktéž doslova schválena její vize a opět napsáno, že se na to velmi hodí. Žáci tedy nabyli dojmu, že ostatními výsledky „psychotestů“ se nikdo nezabýval, pouze si v poradně přečetli závěrečný sloh a závěr byl postaven pouze na informacích z něj.

Všichni tedy jasně uvedli, že návštěva PPP pro ně byla naprosto zbytečná a dle jejich slov to bylo pouze „vyhozených 150 Kč“. Někteří dokonce vyjádřili názor, že postu zaměstnance této poradny by se mohl zhostit kdokoliv, protože jejich práce na ně působila velice neprofesionálně.

11.2.11.3 Tematický okruh Člověk a svět práce

I zde došlo k téměř úplné shodě ve výpovědích žáků. Některým pár vteřin trvalo si vzpomenout, čeho se daný předmět vůbec týkal a jaká byla jeho náplň. Rámcový vzdělávací program přímo ukládá, aby byl daný tematický okruh vyučován nejlépe v posledních dvou ročnících základní školy, výjimečně již v ročníku sedmém. Přesto si někteří nebyli jisti, zda nebyl vyučován již v páté či šesté třídě, jedna dívka si tím údajně byla skoro jistá. Nejvíce respondentů se však shodlo na třídě sedmé, což z mého pohledu je stále brzy na zamýšlení se nad otázkami světa práce, zvláště vrátíme-li se k tomu, jaké jsou jeho očekávané výstupy a stanovené učivo.

Bohužel veškerá tvrzení žáků dokazují, že ani tento předmět otázky kariérového poradenství nikterak nenaplnil. Jediné vzpomínky, které evokovaly všem, byl hromadný úklid okolí školy. Prý téměř každá vyučovací hodina probíhala formou prací kolem školy. Nejčastěji chlapci hrabali listí, dívky ho sbíraly a dávaly do kompostu. Chlapci dále zametali a dívky okopávaly záhonky a uklízely další nepořádek v okolí školy. Nikoho z nich to nebavilo, vnímali to pouze jako povinnost. Byla zde naprostá absence jakýchkoliv teoretických hodin, přednášení apod. Tento předmět tedy nenaplnil ani jeden z očekávaných výstupů a učivo nebylo probráno vůbec.

Pouze jedna slečna tvrdila, že daný předmět trval déle, než jeden školní rok a mimo ten první, v rámci kterého docházelo ke zmíněnému úklidu školy, se v dalších věnovali spíše sociologii a psychologii ve velmi volném „stylu“. V dalších ročnících tento předmět prý vyučoval zmíněný třídní učitel, který měl velmi specifické osnovy, respektive své vlastní a vyučoval tedy spíše to, co ho v daný den napadlo, aniž by se to jakkoliv týkalo tématu. Ostatní si na tento předmět v dalších ročnících ani nevzpomínají a údajně končil již v 7. třídě.

12 Závěr výzkumu

Veškeré doposud zmíněné informace lze shrnout následovně. Daný výzkum ve většině bodů potvrdil výsledky výzkumů zmíněných v teoretické části práce a zároveň bylo zodpovězeno na veškeré výzkumné otázky.

Všichni respondenti uvedli, že rozhodnutí o jejich střední škole učinili z největší části oni sami, aniž by se výrazně přizpůsobili přáním rodičů či tlaku okolí. Z hlediska osob měli na děti největší vliv jejich rodiče, a to více matky než otcové. Z jiných rodinných příslušníků měly asi ve dvou případech velký vliv i babičky, opět více než dědové a v jednom případě měla zcela zásadní vliv také teta (sestra matky). Vrstevníci žáky ovlivňovali překvapivě velice málo, téměř zanedbatelně, a to jak spolužáci, tak i přátelé mimo školu. Pouze ve dvou případech bylo doporučení kamaráda jedním z rozhodujících faktorů, ale spíše až v závěrečné fázi rozhodování. Výsledky i tohoto výzkumu potvrdily, že učitelé mají na studenty vliv taktéž minimální. Vůbec nejmenší vliv ze zmíněných učitelů měl překvapivě třídní učitel, který se údajně celkově nezhostil své funkce příliš dobře a v žácích vyvolával spíše negativní emoce. O jedné kantorce sice nelze mluvit jako o člověku, který by do procesu rozhodování o střední škole žáků významně zasáhl ve smyslu vlivu, ale nejvíce je podpořila v závěrečném ročníku a svou pomocí jim zpříjemnila odchod ze školy. Pouze v jednom případě z dvanácti oslovených tedy hrál učitel velmi zásadní roli, a to v případě studentky, která se s onou vyučující natolik spřátelila a spatřovala v ní svůj vzor po všech stránkách, že výběr střední školy konzultovala skoro nejvíce s ní a její oblast zájmů, oblast vzdělávací a její profesní orientaci tato vyučující značně ovlivnila.

V oblasti kariérového poradenství jsou výsledky až zarážející. Ze všech subjektů, které do systému poradenských služeb jakkoliv zasahují, se neprojevila žádná větší angažovanost ani jednoho z nich a způsob konání jejich práce byl z výpovědí respondentů taktéž velmi nedostatečný. Největším zklamáním v tomto smyslu byla činnost Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 9, jejíž služby všichni žáci označili za zbytečné a směšné a návštěva poradny pro ně nebyla žádným přínosem. Služby školního psychologa ani výchovného poradce skoro nikdo v průběhu studia na základní škole nevyužil, a pokud ano, tak ve zcela jiných otázkách, nežli v otázkách kariérového poradenství. Třídní učitel, jak již bylo uvedeno, byl v tomto ohledu článkem, který do této problematiky vůbec nevstupoval, zajímal ho až finální verdikt, a to pouze z důvodu administrativních a byrokratických. Výchovná poradkyně byla na této škole zároveň ředitelkou školy, názory na ni se velice rozcházely, ale jakožto kantorka byla většinou hodnocena pozitivně. V rámci hodin občanské výchovy s žáky

absolvovala různé testy osobnosti a jiné psychologické testy, díky kterým měli lépe poznat sami sebe a zjistit, jaká škola by se k nim nejvíce hodila. Nabízela neustále studentům také možnost konzultací, kterých však téměř nikdo nevyužil. Ti, kteří se však za ní po hodinách zastavili, byli za jistou zpětnou vazbu rádi. Dalším zklamáním pak byl tematický okruh Člověk a svět práce, v rámci kterého žáci neabsolvovali žádné teoretické vyučování, neobdrželi žádné informace o světě práce, žádné znalosti ani dovednosti z dané problematiky. Jedinou náplní těchto hodin byl hromadný úklid kolem školy po dobu jednoho roku, jedenkrát týdně, a to již v sedmé třídě. Dokonce byli mnozí přesvědčeni, že tento předmět absolvovali již ve třídě páté či šesté. Tento okruh je Rámcovým vzdělávacím programem doporučován v osmém či devátém ročníku a povolen výjimečně v sedmém. Tyto informace jsou tedy dosti znepokojující až alarmující!

Mezi další determinanty patřily některé z faktorů vnějších. Výrazným a často zmiňovaným aspektem byla lokalita školy a její hmotné i sociální prostředí. Necelou polovinu respondentů tyto faktory ovlivnily výrazně. Tři až čtyři respondenti uvedli jako jeden z nejdůležitějších bodů při svém rozhodování blízkost školy, pro dvě respondentky to dokonce bylo téměř primární. Prostor školy pak hrálo významnou roli u dvou až tří dotazovaných, včetně respondentky, která spadá i do předchozí kategorie. Z celého výzkumného vzorku však aspekty jako: vzdálenost školy, způsob dopravy, délka dopravování se do školy, estetická stránka školy, velikost školy, atmosféra školy a sympatie vůči vyučujícím a potenciálním budoucím spolužákům, zmínili jako určitý determinant téměř všichni.

Byly patrné souvislosti mezi studijním prospěchem žáků a jejich vzdělanostními aspiracemi. Žáci, kteří prospívali na základní škole nejlépe, se hlásili na gymnázia a prestižnější střední školy, zatímco ti, kteří se řadili k méně úspěšným žákům, podávali přihlášky na méně náročné školy, obvykle učiliště. Studenti s průměrnými či mírně nadprůměrnými výsledky volili nejčastěji střední odborné školy, avšak s vyšší náročností, nejčastěji obchodní akademie. Tyto kategorie mají také určitou spojitost s profesní orientací žáků. Ti, kteří se hlásili na gymnázia, si nebyli tehdy jisti, kam by chtěli v rámci profese směřovat, a tak volili gymnázium, mimo jiné i za účelem oddálení rozhodnutí. Již před vstupem na střední však byli rozhodnuti o ucházení se o studium na vysokých školách a minimálně oblast svých studijních i profesních zájmů mají jasně danou. Studenti, kteří nastoupili na střední odborné školy, měli obvykle nejvíce jasno, čemu se chtějí v budoucnu věnovat a z toho důvodu již danou školu volili. Ti, kteří nastoupili na danou střední školu z důvodu malé sebedůvěry, nízké náročnosti školy a blízkosti od bydliště, se svou volbou

spokojeni nejsou a ve všech případech tento výběr neodpovídá jejich profesním cílům a představám.

Určité shody byly zaznamenány i mezi vzděláním rodičů a vzdělanostními aspiracemi dětí. Děti z rodin, kde jeden či oba rodiče studovali gymnázium a následně vysokou školu, jsou současně také gymnazisty a po dostudování gymnázia chtějí absolvovat školu vysokou. Děti z rodin s nižším socioekonomickým statusem včetně nižšího stupně vzdělání rodičů mají také menší ambice na vyšší stupně vzdělání. A mezi dětmi z rodin, které lze řadit do střední třídy, jsou i gymnazisté i studenti méně náročných středních škol a nelze zde tedy hledat nějaké hlubší souvislosti. Nelze ani celkově učinit v této oblasti jasný závěr, zejména z důvodu malého výzkumného vzorku, v rámci kterého zároveň byly nalezeny určité rozmanitosti v jednotlivých kategoriích, takže nelze tento model zobecňovat.

13 Závěr práce

Cílů, které byly stanoveny v teoretické části práce, bylo dosaženo. Byly podrobně popsány faktory, které mohou ovlivňovat volbu další vzdělávací dráhy žáků devátých tříd základní školy, byla popsána specifika těchto žáků a vysvětleny základní pojmy, které se k dané problematice vztahují. Veškeré tyto body byly rozebrány v širším kontextu, například v kontextu systému kariérového poradenství, otázek vzdělanostních nerovností, generového aspektu apod.

Ve výzkumné části této práce bylo zodpovězeno na veškeré stanovené výzkumné otázky a cíle výzkumu bylo taktéž dosaženo. Na hlavní výzkumnou otázku týkající se faktorů, které nejvíce ovlivnily volbu střední školy bývalých žáků deváté třídy ZŠ Novoborská, bylo zodpovězeno, že u všech respondentů převažovalo jejich vlastní rozhodnutí, ale zároveň druhým největším determinanem v této oblasti byli rodiče dětí. Na dílčí výzkumné otázky pak bylo zodpovězeno následovně. Z hlediska osob, které se vyskytují v okolí žáka, byli nejvíce určujícím a ovlivňujícím prvkem rodiče, konkrétně nejvíce matky a sekundárně babičky, ale již s výrazně menším vlivem. Vrstevníci v tomto ohledu měli zanedbatelnou úlohu. Vliv učitelů byl taktéž minimální a byly tím potvrzeny výsledky z výzkumů zmíněných v teoretické části práce. Pouze v jednom případě bylo ovlivnění jednou z učitelek zcela zásadní. Výrazným faktorem mimo oblast rodiny a přátel pak byl zájem o obor, lokalita školy, prostředí školy a podmínky přijetí. Systém kariérového poradenství naopak dle výzkumu velice pokulhává. Činnost výchovného poradce i třídního učitele na dané škole je v těchto otázkách velmi nedostatečná a ani jeden z těchto subjektů neměl na rozhodovací proces žáků významný vliv. Zkušenosti studentů s pedagogicko-psychologickou poradnou byly silně negativní a návštěva poradny zcela zbytečná. Tyto závěry nejsou součástí jen tohoto výzkumu, ale podobné výsledky lze sledovat i v jiných publikacích, což je alarmující. Profesní orientace hrála jistou roli u všech dotazovaných. Všichni o otázkách budoucího povolání a profesních při výběru střední školy přemýšleli a zhruba tři čtvrtiny z nich školu volili s ohledem na ně.

Studenti devátých tříd základních škol jsou velmi specifickou skupinou, o které je stále co zjišťovat. Primárně by se mělo s ohledem na výsledky již provedených výzkumů jednat a napravovat zjištěné nedostatky, jako například mezery v oblasti kariérového poradenství. Učitelé by si měli být více vědomi toho, že mohou žáky výrazně ovlivnit a měli by v tomto smyslu více využívat svého postavení a téměř každodenního kontaktu se žáky směrem k jejich motivaci a informovanosti.

14 Seznam použitých zdrojů

- 1) ALTMAN, J. H. *Career Development in the context of family experiences* In HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie. ISBN 978-80-7302-164-1.
- 2) BABANOVÁ, Anna a Jitka KOLÁŘOVÁ. *Volba povolání bez předsudků: metodika projektového dne pro základní školy*. V Praze: Gender Studies, 2014. ISBN 978-80-86520-48-3.
- 3) BEINKE L. *Der Einfluss von Peer Groups auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen* In HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie. ISBN 978-80-7302-164-1
- 4) BEM, Sandra L. *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. In JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ a Iva ŠMÍDOVÁ. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Studie. ISBN 978-80-7419-030-8. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201012/contents/nkc20102132813_1.pdf
- 5) BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. In KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studie. ISBN 80-86429-29-6.
- 6) BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *Reproduction in education, society and culture* In KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studie. ISBN 80-86429-29-6.
- 7) ČAKRT, Michal. *Typologie osobnosti: volba povolání, kariéra a profesní úspěch*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2010, 217 s. ISBN 978-80-7261-220-8. Dostupné z: http://toc.nkp.cz/NKC/201012/contents/nkc20102128760_1.pdf
- 8) ČÁP, David. *Výchovné poradenství: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.12.2009*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, c2009. Meritum. ISBN 978-80-7357-498-7.
- 9) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 10) FERJENČÍK, J., FERJENČÍKOVÁ, M., *K problematice profesionálního rozhodování u Žižkov ZDŠ* In JEŽKOVÁ, Věra a Jiří KADLEC. *Výchovné poradenství*. 4, Orientace žáků základních a středních škol k volbě dalšího studia a

- profesionální orientace vysokoškolských studentů. Praha: Ústřední knihovna - Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1980.
- 11) FREIBERGOVÁ, Z. *Systém poradenských služeb v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti v České republice* In HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie. ISBN 978-80-7302-164-1
 - 12) HANSEN, Ellen. *Kariérové poradenství: příručka pro země s nízkými a středními příjmy*. Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT, Národní agentura pro evropské vzdělávací programy, 2007. ISBN 80-904-0052-8.
 - 13) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
 - 14) HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie. ISBN 978-80-7302-164-1.
 - 15) HŘEBÍČEK, L. *Profesionální orientace mládeže* In HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie. ISBN 978-80-7302-164-1
 - 16) JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ a Iva ŠMÍDOVÁ. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Studie. ISBN 978-80-7419-030-8. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201012/contents/nkc20102132813_1.pdf
 - 17) JEŽKOVÁ, Věra a Jiří KADLEC. *Výchovné poradenství*. 4, Orientace žáků základních a středních škol k volbě dalšího studia a profesionální orientace vysokoškolských studentů. Praha: Ústřední knihovna - Oborové informační středisko Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1980.
 - 18) KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.
 - 19) KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studie. ISBN 80-86429-29-6.
 - 20) KLÍMOVÁ, Marta. *Volba dalšího studia a přípravy pro povolání žáky 8. a 9. ročníků základní devítileté školy*. 2. nezměněné vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1984. Sborník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.
 - 21) KLUFA, Jan. Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2012. *Metodický portál: Články* [online]. 25. 06. 2013, [cit. 2017-06-21]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/17627/UPLATNENI-ABSOLVENTU-SKOL-NA-TRHU-PRACE---2012.html>>. ISSN 1802-4785.

- 22) MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdelanostní nerovnosti v České republice* [online]. Praha: Academia, 2006 [cit. 2017-06-04]. ISBN 80-200-1400-4. Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>
- 23) OTTO, L. B. *Youth Perspectives on Parental Career Development*. In HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie. ISBN 978-80-7302-164-1.
- 24) POLZOVÁ, Alžběta. Nejlepší pomocník při výběru střední školy?. *Metodický portál: Články* [online]. 27. 02. 2013, [cit. 2017-06-22]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/17135/NEJLEPSI-POMOCNIK-PRI-VYBERU-STREDNI-SKOLY.html>>. ISSN 1802-4785.
- 25) PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Profi-volba z deváté třídy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-216-4.
- 26) PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.
- 27) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- 28) PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. In JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ a Iva ŠMÍDOVÁ. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Studie. ISBN 978-80-7419-030-8. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201012/contents/nkc20102132813_1.pdf
- 29) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1. 9. 2013) úplné znění upraveného RVP ZV*. In: . Praha: MŠMT, 2013, č.j. MSMT-2647/2013-210. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/t/upraveny-rvp-zv>
- 30) REAY, D., BALL, S. J. *Making their Minds Up': family dynamics of school choice*. In HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie. ISBN 978-80-7302-164-1.
- 31) SMETÁČKOVÁ, Irena. *Okolnosti přechodu žáků/yně ze základní na střední školu: (s důrazem na genderovou perspektivu)*. Sociologický ústav, Praha, 2005. Dostupné také z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/TE2BP_SVP/um/Genderove_aspekty_prechodu_z_aku_a_zakyn_mezi_vzdelavacimi_stupni.pdf
- 32) STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. In JARKOVSKÁ,

- Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ a Iva ŠMÍDOVÁ. *S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. Studie. ISBN 978-80-7419-030-8. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201012/contents/nkc20102132813_1.pdf
- 33) Školský zákon ve znění účinném od 1.1. 2017, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- 34) ŠTUBŇOVÁ, Miroslava. *Volba další vzdělávací dráhy u žáků devátých ročníků roudnických základních škol* [online]. 2011 [cit. 2017-06-04]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/111439>. Vedoucí práce David Greger.
- 35) ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200711/contents/nkc20071751595_1.pdf.
- 36) TRHLÍKOVÁ, Jana, Jiří VOJTĚCH a Helena ÚLOVCOVÁ. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce: sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.
- 37) TRHLÍKOVÁ, Jana. *Pohled absolventů odborných škol na volbu oboru vzdělání, připravenost a uplatnění v praxi: srovnání situace absolventů SOU, SOŠ a VOŠ*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006.
- 38) TUCKER, C. J., BARBER, B. L., ECCLES, J. S. *Advice about life plans from mothers, fathers, and siblings in always-married and divorced families during late adolescence*. In HLAĐO, Petr. *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj, 2012. Monografie. ISBN 978-80-7302-164-1.
- 39) VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200612/contents/nkc20061643180_1.pdf
- 40) VALÍŠOVÁ, Alena. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.

- 41) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* [online]. Druhé rozšířené a přepracované vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012 [cit. 2017-03-01]. ISBN 978-80-246-2153-1. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=11052050>
- 42) VENDEL, Štefan. *Kariérní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1731-9.
- 43) VOJTĚCH, J., FESTOVÁ, J., SUKUP, R. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků ve středním a vyšším vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se situací v Evropské unii 2004/2005*. In MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* [online]. Praha: Academia, 2006 [cit. 2017-06-04]. ISBN 80-200-1400-4. Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>
- 44) WALTEROVÁ, Eliška a David GREGER. *Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-179-9. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201008/contents/nkc20102108686_1.pdf
- 45) WALTEROVÁ, Eliška, David GREGER a Jiřina NOVOTNÁ. *Volba střední školy ve vzdělávací dráze žáků*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-178-2.