Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

PhDr. Kateřina Štinglová

Příprava na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia. Pohled rodičů a dětí

Preparation for Admission Examinations for Multi-years Grammar Schools. View of Parents and Children

Praha 2020

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

Poděkování:

Ráda bych poděkovala všem účastníkům za to, že byli ochotni se do výzkumu zapojit. Velice oceňuji jejich ochotu, otevřenost a upřímnost. Dále bych chtěla velmi poděkovat paní Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D., za její vstřícný a trpělivý přístup, okamžitou zpětnou vazbu, podnětné rady a cenná doporučení během odborného vedení 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 17. května 2020

Kateřina Štinglová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá zkušeností rodin s přípravou dětí na osmiletá gymnázia. Cílem práce je zjistit a porozumět tomu, jak rodiny toto období příprav prožívají, jaké přípravné strategie volí, či spíše jak k přijímacím zkouškám přistupují, jakou přípravu rodiny absolvují, jaké emoce zažívají a jak prožitou zkušenost hodnotí. Teoreticko-empirická práce ve své teoretické části stručně vymezuje několik základních termínů, které jsou nezbytné pro pochopení teoretických východisek práce, dále uvádí rámcové legislativní zakotvení státních přijímacích zkoušek. Ve třetí kapitole teoretické části je představeno několik realizovaných výzkumů zaměřených na téma víceletých gymnázií a postojů rodičů k tomuto fenoménu.

Empirická část v jednotlivých kapitolách přibližuje použitou metodu kvalitativního výzkumu, popisuje postup výzkumu a prezentuje kvalitativní výzkum, který bych realizován s rodiči a dětmi, již touto zkušeností prošli ve dvou po sobě následujících školních ročnících, tedy v letech 2017/2018 a 2018/2019. Prožívání a vnímání této zkušenosti bylo zjišťováno polostrukturovanými rozhovory vedenými s rodiči i s dětmi. Při výzkumu byla aplikována metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Představeny jsou zde výsledky analýzy a kazuistika vybrané rodiny.

Analýza rozhovorů přinesla několik zjištění, jež považuji za zásadní. Rodiny toto období prožívaly jako zátěžovou situaci, která pro ně byla náročná, jak organizačně, tak emocionálně. Zásadní význam a vliv na prožívání celého období měli rodiče. Ti organizovali přípravu dětí, rozhodovali o její četnosti, motivovali děti i jim byli oporou. Zároveň pociťovali silnou odpovědnost za zdárnost příprav i úspěšnost svých potomků i za jejich eventuální psychickou újmu způsobenou případnou neúspěšností během přijímacích zkoušek. Děti přípravu prožívaly spíše jako nadměrně zatěžující a únavnou, navzdory tomu, že se samy rozhodly přijímací zkoušky absolvovat. V diskusi jsou zjištěná a interpretovaná data porovnávána s teoretickými východisky práce, především s výzkumnými zjištěními současných šetření. Výstupy jsou zasazeny do kontextu současných výzkumných poznatků.

Klíčová slova:

Přijímací zkoušky, víceletá gymnázia, osmiletá gymnázia, příprava, pohled rodičů, pohled dětí, prožívání, role rodičů

Abstract (in English)

The paper looks at parents' experiences related to their children's preparations for attending an eight-year *gymnázium* (academic secondary school), with the goal of identifying and understanding how families experience this preparatory period and what preparatory strategies they choose; or rather, how they approach the preparatory exams, what preparations the family undergoes, what emotions they experience, and how they assess this experience. The theoretical part of this theoretical and empirical paper briefly defines some of the basic terminology necessary for understanding the paper's theoretical foundations and presents the legislative background of the state admissions exams. The third chapter of the theoretical part looks at several realized studies that have focused on the subject of multi-year gymnázia and parents' views on this phenomenon.

The various chapters of the paper's empirical section present the author's qualitative methodology, describe the study's approach, and show the results of a qualitative study of parents and children who underwent this experience in the 2017/18 and 2018/19 school years. Their experiences with and perception of this process were determined via semi-structured interviews with both parents and children. The study also made use of interpretative phenomenological analysis (IPA). This part also presents the findings of the analysis and a case study of one selected family.

An analysis of the interviews yielded numerous findings that I consider fundamental. Families experience this period as a stressful situation that was organizationally as well as emotionally demanding. Parents were fundamentally important to and had a fundamental influence on how this entire period was experienced. They organized their children's preparations, decided on the frequency of preparatory work, and were there to motivate and support their children. At the same time, they felt a strong sense of responsibility for the preparations' effectiveness and the child's success, even at the cost of potential mental harm caused by failure during the admissions exams. The children were more likely to experience the preparations as excessively stressful and tiring, despite the fact that they themselves had decided to take the admissions exams. The found data are interpreted and compared with the paper's theoretical starting points, in particular the research findings of contemporary studies. The study's results are placed within the context of contemporary research findings.

Keywords: Admissions exam, multi-year gymnázium (academic secondary school), eight-year gymnázium (academic secondary school), personal experience, preparations, parents' view, children's view, parents' role

OBSAH

ÚVOD……...1

TEORETICKÁ ČÁST……3

1 VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 Prožívání 3

1.2 Emoce 4

1.3 Stres 5

1.4 Coping 7

1.5 Adaptace, resilience 8

1.6 Sociální opora 9

1.7 Motivace 9

1.8 Klima školy versus kultura školy; klima třídy 11

1.9 Mladší školní věk 12

2 STÁTNÍ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA OSMILETÁ GYMNÁZIA

2.1 Legislativní zakotvení 13

2.2 Obecné informace 14

3 OSMILETÁ GYMNÁZIA OČIMA SOUČASNÝCH VÝZKUMŮ

3.1 Přidaná hodnota víceletých gymnázií (CLoSE) 14

3.2 Víceletá gymnázia. Rodiče a budoucnost dětí (MEDIAN) 15

3.3 Výzkum postojů rodičů absolventů pátých tříd (ČŠI) 18

3.4 Analýza výzev ve vzdělávání 19

EMPIRICKÁ ČÁST...……22

4 METODOLOGICKÉ ZAKOTVENÍ VÝZKUMU

4.1 IPA 22

4.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky 24

4.3 Kritéria výběru výzkumného vzorku 25

4.4 Účastníci výzkumu 26

4.5 Sběr dat 27

4.6 Etické zásady výzkumu 27

5 REALIZACE VÝZKUMU

5.1 Reflexe pozice výzkumníka 28

5.2 Příprava témat a otázek polostrukturovaného rozhovoru 29

5.3 Realizace rozhovorů 30

5.4 Analýza dat 30

5.5 Interpretace dat 32

6 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

6.1 Témata z pohledu rodičů 32

6.1.1 Vymazené kategorie 33

6.1.2 Hlavní témata rodičů 35

6.2 Témata z pohledu dětí 47

6.2.1 Vymezené kategorie 47

6.2.2 Hlavní témata dětí 50

6.3 Shrnutí 54

6.4 Kazuistika vybrané rodiny: Bára a Zuzana 54

DISKUSE……...61

ZÁVĚR……..64

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ…….....65

SEZNAM ZKRATEK…….....70

PŘÍLOHA 1. UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU 2...…….I

PŘÍLOHA 2. UKÁZKA ANALÝZY ROZHOVORU 2.....II

PŘÍLOHA 3. INFORMOVANÝ SOUHLAS.....III

Vnitřní svět druhého člověka můžeme poznat hlavně tak, že on nám ho popíše svými slovy. Slova na jedné straně dorozumívání velmi usnadňují, na druhé straně však mohou přispívat i k nedorozumění. Například tak, že předpokládáme, že pro druhého má určité slovo stejný význam jako pro nás. (Kopřiva, 1997, s. 33)

Úvod

Fenomén víceletých gymnázií je stále aktuální téma, které i nadále rozděluje českou veřejnost. Většina rodičů dětí, které navštěvují pátý či sedmý ročník základní školy, je s tímto fenoménem konfrontována. Zvláště rodiče žáků v páté třídě se obtížně rozhodují, zdali mají své dítě na osmileté gymnázium přihlásit, nebo nepřihlásit. Mnoho rodin se nakonec rozhodne dítě k přijímacím zkouškám přihlásit a poté prochází náročným obdobím příprav. Jak rodiny toto období prožívají? Jak toto období prožívají rodiče, jak děti? Co rodiny vede k tomu, že se rozhodnou dítě přihlásit k přijímacím zkouškám? Co konkrétně zahrnuje příprava? Jak rodiče hodnotí tuto zkušenost? Jak tuto zkušenost hodnotí děti? Jaké emoce se k tomuto období vážou? Jakou roli rodiče či děti při přípravě sami sobě přisuzují? Volí rodiny nějaké přípravné strategie? Případně co by rodiny doporučily ostatním? To je jen několik otázek, které mne napadaly, když jsem o fenoménu přemýšlela. A právě tyto otázky byly impulsem i inspirací pro realizaci této výzkumné práce.

Diplomová práce se zabývá zkušeností rodin s přípravou na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia. Cílem práce je zjistit a porozumět tomu, jak rodiny toto období prožívají. Výzkumnou metodou je zvolena interpretativní fenomenologická analýza (dále v textu IPA).

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly. První kapitola přináší teoretická vymezení některých psychologických i pedagogických termínů, jež jsou pro výzkum relevantní. Definovány jsou pojmy: prožívání, emoce, stres, coping, adaptace, resilience, zvládání školní zátěže, sociální opora a motivace. Dále je vymezen a v hlavních rysech charakterizován věk dětí, které se přijímacích zkoušek na osmiletá gymnázia účastní. V další kapitole je zmíněno rámcové legislativní ukotvení přijímacích zkoušek na víceletá gymnázia a připojeny jsou rovněž základní informace o státních přijímacích zkouškách. Třetí kapitola pod názvem ***Osmiletá gymnázia očima současných výzkumů*** prezentuje závěry tří realizovaných výzkumů: ***Přidaná hodnota víceletých gymnázií*** (CLoSE), ***Víceletá gymnázia. Rodiče a budoucnost dětí*** (MEDIAN pro Člověka v tísni), ***Výzkum postojů rodičů absolventů pátých tříd*** (ČŠI). Uvedena je také přehledová studie ***Analýza výzev ve vzdělání*** (Prokop, Dvořák).

Empirická část představuje realizaci kvalitativního výzkumu. Tato část je rozdělena také do tří kapitol. V kapitole věnované metodologickému zakotvení výzkumu je nejprve představena zvolená výzkumná metoda IPA, dále jsou postupně popsány cíle výzkumu a výzkumné otázky, charakterizován je výzkumný vzorek i sběr dat metodou polostrukturovaných rozhovorů. Kapitolu uzavírají etické zásady výzkumu.

V následující kapitole je přiblížena vlastní realizace výzkumu. Reflektována je zde pozice výzkumníka, příprava témat a otázek polostrukturovaného rozhovoru. Popsána je realizace rozhovorů, vymezena je analýza dat. Tato kapitola je završena interpretací analyzovaných dat. V kapitole věnované výzkumným zjištěním jsou představena zjištěná témata z pohledu rodičů, ale také dětí. Na závěr kapitoly věnované výzkumným zjištěním je prezentována kazuistika vybrané rodiny. V diskusi jsou porovnána zjištěná data s teoretickými východisky práce, především s výzkumnými zjištěními současných šetření. Výstupy jsou zasazeny do kontextu současných výzkumných poznatků.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. První kapitola přináší základní definice psychologických a pedagogických pojmů relevantních pro danou práci. Druhá kapitola ukotvuje přijímací zkoušky legislativně a uvádí základní informace o státní formě přijímacích zkoušek. Ve třetí kapitole jsou postupně představeny vybrané výzkumy týkající se víceletých gymnázií a postojů rodičů k tomuto fenoménu. Tato část tak tvoří teoretický rámec pro danou práci a zakotvuje ji v kontextu současných výzkumů.

1 VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 *Prožívání*

Pokud chceme zjistit a pochopit, jak rodiny prožívají přípravu na osmiletá gymnázia, je nutné se nejprve zastavit u pojmu **prožívání**.

Hartl a Hartlová (2010, s. 452) prožívání definují jako *psychický jev charakterizovaný emocionálně zabarveným proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu a pojmového myšlení; je přísně individuální, těžko sdělitelné*. Nakonečný (2013) prožívání vymezuje jako vnitřní psychické stavy a procesy (různé nálady, vnímání, myšlení apod.), které jsou bezprostřední reakcí na vnější podněty či situace, ovšem stejně jako Hartl a Hartlová (2010) zdůrazňuje subjektivnost a nedosažitelnost pro toho, kdo není subjektem prožívání. Za základní modality prožívání Nakonečný považuje kognitivní procesy, jež jsou tvořeny vnímáním, pozorností, pamětí, imaginací a myšlením; dále emoce, které jsou prožívány jako city či fyziologické ekvivalenty, a motivaci. Podle Nakonečného motivační modalitu prožíváme coby snahu, chtění, přání, touhu, úsilí, pudy a v neposlední řadě potřeby.

V návaznosti na tato vymezení Kirchner (2009) předpokládá, že největší vliv na kvalitu a intenzitu prožívání mají emoce. Na daných emocích tedy závisí, jak intenzivní bude otisk konkrétní situace, který uchováme v našem vědomí, ale i podvědomí. Emoce tedy rozhodují o tom, zdali budeme situaci vnímat jako pozitivní, či negativní. Kromě této modality Kirchner vychází z toho, že prožitek vykazuje určitou intenzitu. Intenzivní prožitky tak přinášejí situace, které jsou pro nás méně obvyklé, kladou před nás nové výzvy.

Prožívání je však také ovlivňováno okolnostmi a často také budoucími událostmi. Berne (2013, s. 258) přináší termín *rušení očekávanou událostí*. Jedinci zažívají interference určitou budoucí událostí, tato událost jim zasahuje do současné situace, ovlivňuje jejich chování i prožívání.

1.2 *Emoce*

S prožíváním velice úzce souvisejí emoce. Podle Hartla a Hartlové (2010) emoce zahrnují širokou škálu jak citových prožitků, tak doprovodných fyziologických změn. Protože jde o evolučně starší a biologicky účelnou adaptaci organismu, není snadno ovlivnitelná. Jednoduše řečeno, jde o hodnoticí, tj. kladné či záporné, reakce na podnět. Emoce mohou být projevovány motorickými projevy, jako je gestikulace, mimika; dále stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti, sem patří láska, strach, nenávist. O emocích lze také hovořit v rámci duality – přibližování, oddalování, je možné u nich vnímat intenzitu a čas trvání. Emoce můžeme rozdělit na prekognitivní, komplexní (obsahují kognitivní hodnocení) a fundamentální (např. radost, smutek, strach, zlost, očekávání a překvapení), jež provázejí hlavní životní události.

Nakonečný (2013) emoce definuje jako psychologické jevy s přidanou modalitou prožívání. Pojmem emoce tedy Nakonečný míní jak stav prožívání (cit), tak spojené fyziologické změny v organismu, obě tyto složky emocí chápe v jejich funkční jednotě. Z hlediska prožívání situace tedy emoce vyjadřují individuální neboli subjektivně hodnocený význam situace. A tato hodnoticí funkce emocí je spjata s další funkcí emocí, a to funkcí motivační. Rozlišováním dobrého a špatného, užitečného a škodlivého, bylo zajištěno biologické přežití. V současné době však biologická účelnost již není jedinou určující funkcí emocí, již se emoce nepojí pouze s objekty fyzického světa, máme tedy např. obavy ze ztráty našeho *sociálního statusu či prestiže* (Nakonečký, 2013, s. 57).

Z našeho hlediska je tedy důležitá právě subjektivní zážitková dimenze emocí, jde tak často o specifické zážitky vzrušení a rozhodující je jejich zážitkový obsah.

Stuchlíková (2007) emoce také považuje za komplexní jevy, vyzdvihuje však jejich dva výrazné rysy, a to jejich citlivost na změny v osobních i situačních okolnostech a proměnlivost. To vysvětluje fakt, že emoce se mohou měnit beze změn v objektivních okolnostech, pouze na základě subjektivního hodnocení situace. V určité situaci tedy daná emoce může – či nemusí – být vyvolána. Složitost emocí je dána mj. také tím, že

každá jednotlivá emoce se může projevovat v celé řadě forem. A jakožto afektivní jevy zahrnují celou šíři emocí, emocionálních vztahů, nálad, afektivních rysů, emočních epizod atd. V určitých souvislostech mohou být pojmy afekt a emoce zaměňovány. V jiných je však afekt používán k označení pouze prožitkové nebo behaviorální stránky. Lze tedy říci, že u emocí obvykle neprožíváme pocity příjemnosti/nepříjemnosti, ale spíše vnímáme a uvědomujeme si příjemnou povahu události, která emoci způsobila. Afektem tedy spíše vyjadřujeme pociťované zhodnocení události.

Definovat emoce je tedy poměrně obtížné, a proto si většinou pomáháme výčtem příkladů, popřípadě hlavních druhů emocí (Čáp a Mareš, 2001). Za podstatný rys emocí Čáp a Mareš (tamtéž) považují hodnocení situace či událostí, přičemž do tohoto hodnocení zahrnují jak aspekt kognitivní, tak emoční. Pro realizovaný výzkum je tento aspekt podstatný, protože pokud něco poznáváme, zažíváme, či tedy prožíváme, můžeme slovně vyjádřit jednak, co se stalo, jaká pro nás takto situace je a je-li z našeho hlediska či pro nás dobrá/špatná, příznivá/nepříznivá, radostná/smutná apod. Právě v tomto hodnocení situace, v našem případě hodnocení dané zkušenosti příprav na přijímací zkoušky, přechází do emočního aspektu, tudíž situaci hodnotíme z hlediska našich potřeb, cílů, významu, smyslu atd. A tudíž z této pozice je i naopak možné při analýze usuzovat, jak byl daný jev aktéry prožíván.

1.3 *Stres*

Hartl a Hartlová (2010, s. 555) definují stres jako *fyziologickou odpověď organismu na nadměrnou zátěž neúnikového druhu, která vede k stresové reakci; liší se od reakce, v níž zátěž může být vyřešena únikovým mechanismem*.

Seley (1950, cit. podle Hartl a Hartlová, 2010) stres chápe jako charakteristickou fyziologickou odpověď na poškození nebo ohrožení organismu, která se projevuje prostřednictvím adaptačního syndromu. Hovorově je termín stres všeobecně nadužívaný jako označení pro konflikt, úzkost, frustraci, vyšší aktivizaci a nepříjemně pociťované situace vůbec. V kognitivních vědách stres představuje významný činitel při procesu mentálního mapování prostředí, ovlivňuje rychlost, intenzitu a celkový průběh tvorby mentálních map jednotlivce či skupiny.

Lazarus (1990, cit. dle Nakonečný, 2013) také zdůrazňoval subjektivní vnímání stresu, podle něj může být stresem pouze to, co my sami za stres považujeme.

Podle Kyriacoua (2004) stres nastává, když pociťujeme, že okolnosti, ve kterých se nalézáme, na nás kladou příliš náročné požadavky a my je nedokážeme v přiměřené kvalitě splnit. V tomto případě je podstatou stresu pocit ohrožení. Když situaci jako ohrožující nevnímáme, protože máme dojem, že požadavky splnit zvládneme nebo že jejich nesplnění nebude mít velké důsledky, stres nenastává. Stres však může být pociťován i tehdy, když na nás žádné požadavky kladeny nejsou, ale my tuto situaci vnímáme jako formu ohrožení. I zde platí, že pokud situaci vnímáme např. jako ohrožení vlastní sebeúcty, budeme zažívat stres.

U Čápa a Mareše (2001, s. 531) se setkáme s pojmem *psychosociální stres*. *Psychosociálním stresem* autoři míní psychologické procesy plynoucí ze sociálních faktorů, tedy procesy, které jsou podmíněné i situované sociálně a které vyvolávají mnohé z projevů dysforických afektivních procesů (což jsou procesy opačné k procesům euforickým) a spadají pod kategorii subjektivní distres. Jinými slovy tedy psychosociální stres je jev vyvolaný působením psychologického distresu, který je časově nejbližší. Odráží tak jedincovu neschopnost včas předejít nebo alespoň minimalizovat procesy typu vnímání, které reálně (nebo jen v jedincově fantazii) významným způsobem narůstají nebo vzdalují jedince žádoucím stavům či stavům jedincem ceněným (Kaplan, 1996, cit. podle Čáp a Mareš, 2001). Zároveň i psychologický distres závisí na vnímání, hodnocení a interpretaci daného jedince spíše než na okolnostech samých. Pokud o psychosociálním distresu mluvíme u žáka, určitý psychosociální stres může přinášet důsledky, které žáka ovlivňují prostřednictvím delšího sledu logicky zřetězených událostí, navzdory tomu, že žák tento sled příčin většinou neidentifikuje. Proto za psychosociální stres jsou považovány i případy, kdy jde o soubor velmi náročných požadavků kladených na žáka.

Ve školním prostředí můžeme také rozlišovat školní stres. Kyriacou (2005) školní stres definuje jako negativní emocionální zážitek pramenící z vyučování, mluvíme například o úzkosti, zlosti, frustraci, ale také o depresivním prožívání. Tento pojem je tedy zúžen na školní prostředí, vzniká ve škole a týká se jí, jinými slovy, vychází z obav žáků ohledně vyučování, školy, nároků na ně kladených.

Co se týče obranných a zvládacích reakcí s tímto spojených, Ericksonová a spol. (1997, s. 46, cit. podle Čáp a Mareš, 2001) rozlišují dvě základní reakce na stres, a to obrannou a zvládací. K obranným reakcím řadí implicitní operace, které si jedinec neuvědomuje, proto je nemůže ovlivňovat vůlí. Základem těchto obranných reakcí je instinktivní či – jinak řečeno – automatické chování. Za zvládací reakce Ericksonová

a její kolegové považují operace, které mohou být aktivovány prostředím, okolnostmi, jsou jedincem uvědomělé, můžeme je ovládat vůlí. Jejich výsledkem je promyšlené chování.

1.4 *Coping*

Pojem coping se odvozuje od anglického slova *to cope* (zvládat něco, vyrovnávat se s něčím). Hartl a Hartlová (2009) definují coping jako postup, při němž lze zvládat stres: a) zaměřením na určitý problém nebo situaci, která vznikla, a nalezením způsobu, jak ji změnit či se jí napříště vyhnout, nebo b) zaměřením na zklidnění, zmírnění emocí, jež stresová situace vyvolává, i když ke změně situace nedochází, např. odreagováním strachu relaxací, psychofarmaky, změnou činnosti či místa; úspěšné zvládání stresu obvykle tyto dva způsoby kombinuje.

Kohn (1996, cit. podle Čáp a Mareš, 2001) ve své novější definici coping charakterizuje jako vědomé adaptování se na stresor. Coping tak odlišuje od neuvědomělé (neuvědomované) obranné reakce. Zvládání podle Kohna tedy zahrnuje buď reakci na bezprostřední stresor (pak mluvíme o zvládací reakci), nebo představuje konzistentní způsob, kterým se jedinec vyrovnává se stresory působícími v různé době, situacích. Toto považujeme za zvládací styl. Stresory mohou být potíže každodenního řádu, běžné problémy, ale také velmi závažné negativní události.

Snyder a Mann Pulvers (2001) vyzdvihují biologická východiska při zvládání zátěže, během kterého volíme buď vyhýbání se situaci, či situaci řešíme aktivitou, jak ostatně již bylo popisováno v psychoanalytických teoriích obrany.

Způsoby, podle kterých postupujeme během zvládání zátěže, označujeme jako copingové strategie. Pojem *chování, které slouží k zvládnutí požadavků prostředí* zavedl do psychologie Abraham H. Maslow (cit. dle Baštecká, 2005, s. 81). Copingové strategie ve významu, který používáme dodnes, vymezil v roce 1966 Lazarus (cit. podle Baštecká, 2005). Copingem Baštecká (2005, s. 81) rozumí *obranné mechanismy, jež chrání rovnováhu člověkova nitra a vyrovnávací strategie udržují „provozní rozmezí" člověka v prostředí. Strategie chování a prožívání, kterými v rámci svého „provozního rozmezí" zvládáme zátěž pramenící z požadavků prostředí, se odvozují od základních tělesných reakcí na hrozbu, jimiž jsou útok, útěk, ustrnutí.* Úspěšné zvládání lze identifikovat podle pociťované úlevy, pocitu osobní hodnoty, schopnosti pociťovat radost v kontaktu s lidmi i podávat vyrovnaný výkon (Shalev, 2003, cit. dle Baštecká, 2005).

Ve školním prostředí mluvíme o zvládání školních zátěžových situací. Čáp a Mareš (2001) vymezují pět typů žákovského zvládání školních zátěžových situací. V první řadě zvládání charakterizují jako plánovité řešení problému, které zahrnuje kognitivní rozhodování, spoléhání na sebe sama, přímé jednání, logickou analýzu problému apod. Druhý typ zvládání školní zátěžové situace vymezují jako vyhledávání kontaktů s jinými lidmi, pak mluvíme o vyhledávání sociální opory při řešení problému, při zklidňování emocí, při hledání porozumění u ostatních. Další typ představuje vyhýbání se kontaktům s nepříjemnou situací, při němž se žáci snaží odvádět pozornost, utíkají od situace, stahují se do sebe, začínají žít více ve svém snovém světě. Nekontrolované vybití emocí je dalším způsobem vyrovnání se se zátěží, sem spadá fyzické vybití emocí, agrese, zlost, vztek, konflikty, obviňování ostatních. Pátým typem reakce je absence zvládání, tedy nicnedělání, naučená bezmocnost a rezignace.

Nejen v návaznosti na školní prostředí, jež ovlivňuje děti hlásící se na víceletá gymnázia, Kyriacou (2004) uvádí dvě techniky, které pomáhají zmírnit pocit stresu, a to techniku přímé akce a uvolňovací techniky. V této souvislosti je však nutné uvést, že Ayers (1998) poukazuje, že naprostá *svébytnost dětského zvládání zátěže se projevuje mimo jiné v tom, že není možné mechanicky přenášet poznatky o zvládání zátěže u dospělých na dětské zvládání zátěže. Varující je zjištění E. B. Banda a J. R. Weisze, že pokud vyšli z dotazníku Folkmanové a Lazaruse, pak 40 % dětských odpovědí šlo mimo kategorie odvozené od zvládacích postupů dospělých osob…* (cit. dle Čáp a Mareš, 2001, s. 544).

1.5 *Adaptace, resilience*

S pojmem coping úzce souvisí termín adaptace. Křivohlavý (1994) adaptaci, ale také coping (zvládání těžkostí) vztahuje k aktivitě v těžké situaci. Adaptací se však jedinec vyrovnává se zátěží v relativně normálních podmínkách, zatímco coping Křivohlavý spojuje se zvládáním nadlimitní, intenzivní a dlouhodobé zátěže.

Vedle pojmu coping a adaptace se můžeme setkat také s termínem resilience neboli odolnosti vůči zátěži. Resilience byla původně chápána jako osobnostní rys, který umožňoval dítěti adaptivní vývoj a předurčoval je k odolávání nepříznivým okolnostem. Nyní již je tento přístup překonán a předpokládá se, že resilienci ovlivňují jak faktory vnitřní, tak faktory vnější (Šolcová, 2009).

1.6 *Sociální opora*

V náročných životních situacích nám může pomoci sociální opora okolí. Křivohlavý (1994, 2001) uvádí, že opora může fungovat jako tzv. nárazník, který podporuje jedincovu odolnost, a to i preventivně. Sociální opora plní mnoho různorodých funkcí, kterými může být jak emoční opora, informační opora, materiální pomoc, přátelství, ale také vlastní pomoc. Křivohlavý (2001) ve svém přehledu uvádí šest základních typů: prvním je naslouchání partnerovi, další zahrnuje technickou pomoc, dále jde o povzbuzování k nějaké aktivitě, emocionální pomoc či sdílení sociální situace.

1.7 *Motivace*

Termín motivace je odvozen z latinského *movere* – hýbati, pohybovati. Hartl a Hartlová (2010, s 320) motivaci chápou jako vnitřní řídicí sílu, jež odpovídá *za zahájení, ale také za usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování*. Tato síla *vzniká působením vnější i vnitřní stimulace a její kognitivní interpretace; stimulace tak mohou být: a) fyziologické: např. hlad, žízeň, sex, sebezáchova, nebo b) psychologické: např. touha uspět, potřeba někam patřit.*

Čáp a Mareš (2001) motivaci chápou jako souhrn hybných momentů v činnostech, ale také v prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty jsou v tomto případě jak podněty a pobídky k činnosti či reakci, tak i to, co člověka tlumí, co mu zabraňuje nějak konat, reagovat. Motivace je tedy energetizující, ale také určuje směr, tudíž aktivizuje a zároveň směruje. Čáp a Mareš rozlišují vnější pobídky a vnitřní motivy, oboje je vzájemně spjato. Někdy totiž vnější pobídka dokáže zesilovat vnitřní motiv. Motivační procesy, které spatřujeme v udržování a pokračování v započaté činnosti, slučují motivaci s vůlí.

Motivaci však také můžeme rozlišit na primární, jež souvisí s biologickými potřebami člověka, a sekundární, což představuje naučené tendence chování, pracovní motivaci, do níž patří pocit úspěšnosti, uznání, odpovědnosti, jakož i motivaci výkonovou, a motivaci vnější a vnitřní (Hartl a Hartlová, 2010).

Ve školním prostředí se můžeme setkat především s vnitřní a vnější motivací a s očekáváním úspěchu (Kyriacou, 2004). O vnitřní motivaci mluvíme, pokud se žáci do činností zapojují, aby uspokojili svou zvídavost, zajímají se o obsah probírané látky, chtějí se něco nového naučit, získat nové znalosti i dovednosti. Důležité kritérium pro určení vnitřní motivace je tedy míra vnitřního zájmu o učební činnosti jako takové.

Vycházíme přitom z předpokladu, že všichni lidé v sobě mají přirozený prvek zvědavosti a přejí si rozvinout své schopnosti a dovednosti v různých oblastech. Získání daných dovedností je zde tedy cílem samo o sobě, nikoli prostředkem k dosažení jiných cílů, např. pochvaly.

Vnější motivací rozumíme účast na činnosti z důvodů, aby daný jedinec dosáhl určitého cíle, jenž mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle (např. pochvaly od rodičů či učitele, akademické kvalifikace, úcty a obdivu spolužáků nebo vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu). Vnitřní a vnější motivace jsou často stavěny proti sobě. V podstatě však nejsou neslučitelné. Mnozí žáci totiž mohou zažívat vysokou vnitřní i vnější motivaci pro zapojení se do určitého úkolu.

Očekávání úspěchu se týká toho, do jaké míry žáci cítí, že v určité činnosti budou mít úspěch. Většina žáků se nebude usilovně namáhat uspět v činnosti, o které se domnívá, že je pro ně příliš obtížná, tedy že při ní nemají mnoho šancí na úspěch. Je ovšem zajímavé, že ne všechny úkoly, u nichž žáci cítí, že by v nich mohli snadno uspět, jsou motivující.

Jako jednu z nejúčinnějších metod zvyšování žákovské motivace k učení uvádějí Lokša a Lokšová (1999) aktualizaci (či jinak probuzení) potřeb žáků. Mluvíme zde o potřebách poznávacích, výkonových a sociálních. Potřeby poznávací jsou řazeny k potřebám sekundárním, proto se mohou, ale také nemusí u žáků vždy plně rozvinout. V případě, že jsou však cílevědomě rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a též kvalitním motivačním zdrojem jeho učení. (…) Z poznávacích potřeb vychází právě vnitřní motivace učební činnosti. Pokud je možné během vyučování probudit vnitřní motivaci, učební činnost se pak stává vnitřně motivovaným poznáním, které jej vede k zažívání úspěchu při učení i uspokojení jeho potřeb poznávání (Lokša, Lokšová, 1999). A v tomto ohledu ještě znovu uveďme, že i emoce mohou podněcovat, motivovat k činnosti, stejně jako potřeby, v tom smyslu patří emoce k motivům. Zároveň emoce doprovázejí průběh činnosti, uspokojování či neuspokojování potřeb, dosahování cíle nebo jeho zmaření apod.

Motivace také úzce souvisejí s vůlí. Vůle odpovídá za řízení aktivit a dosahování cílů, a to především v situacích, kdy je nutné volit z několika možných variant a kdy musíme překonávat obtíže.

Motivace i vůle se silně uplatňují při realizaci cílů, vytrvání u činností i u jejich dokončování. *Přitom se projevují značné individuální rozdíly. Záleží na tom, zda je člověk rozhodný, či nerozhodný; a když už se rozhodl, dokáže-li vytrvat v realizaci vytčeného cíle, je-li vytrvalý v překonávání překážek a obtíží; nakolik dokáže ovládat sám sebe, únavu, pobídky k pohodlnějšímu způsobu života* (Čáp a Mareš, 2001. s. 100).

1.8 *Klima školy versus kultura školy; klima třídy*

Klima školy a kultura školy jsou dva termíny, jejichž vymezení se u různých autorů liší. Čapek (2010) charakterizuje klima školy jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, a to s ohledem na všechny aspekty vzdělávání. Řadí do něj jak jejich vzájemnou komunikaci, tak i sociální vztahy, vnímání prostředí, prožitky a emoce i další sociální a psychické procesy, které škola (dění v ní) vyvolává. Jiní autoři chápou klima školy pojmu kultura školy nadřazené (Greecmanová, Havlínová, cit. podle Čapek, 2010), další naopak kulturu školy definují šířeji a zahrnují do ní též klima školy. Naopak zúžené vymezení kultury školy definují kulturu školy jen jako její technicko-organizační stránku a klima školy přiřazují její sociální stránce. Walterová a Starý (2006) chápou kulturu školy jako termín širší, do které patří jak vzdělávací programy a projekty, tak obraz školy očima aktérů, přičemž sem řadí též potřeby a očekávání žáků a rodičů. Přikláním se tedy k definici Walterové, která do tohoto termínu vyjma klimatu školy, stylu vedení lidí, pedagogických koncepcí, strategií, prostředí atd. zahrnuje také *image školy* (Walterová a Starý, 2006, s. 88). Právě toto vymezení se nejvíce přibližuje šíři toho, jak a co rodiče vnímají ve škole během svého utváření názoru na kvalitu školy.

Čapek (2010) klima třídy definuje jako souhrn subjektivních prožívání účastníků (tedy učitele, žáků, ale také rodičů), které je zabarveno subjektivním hodnocením, prožitky, emocemi a v neposlední řadě je chápe jako vzájemné působení všech účastníků edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

Grecmanová (2003, s. 20, cit. dle Čapek, 2010) uvádí, že klima třídy je tvořeno jak kvalitou výuky, tak souhrnem různých přístupů vyučujících, tedy že je vytvářeno nejenom ve vyučování, ale také o přestávkách, během výletů, při různých společenských akcích třídy. Jde tedy o sociálně-psychologickou proměnnou (Walterová, Starý, 2006; Čáp a Mareš, 2001) ovlivňovanou a tvořenou všemi účastníky.

1.9 *Mladší školní věk*

Věkové rozmezí žáků, kteří absolvují přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia, se nejčastěji pohybuje mezi 11 a 12 lety. Tento věk někteří autoři vymezují jako období mladšího školního věku (Čáp a Mareš, 2001). Langmeier a Krejčířová (2006) pracují s širším časovým rozmezím dospívání, do něhož řadí také fázi prepuberty (11–15 let). Macek (2003) diferencuje adolescenci na tři po sobě jdoucí etapy: časnou, střední a pozdní, do časné adolescence řadí věk 10–13 let.

Podle Vágnerové (2000) a Matějčka (1994) tento věk však spadá do středního školního věku, který Vágnerová vymezuje od 8–9 let do 11–12 let věku dítěte. Vymezení středního školního věku se pro potřeby této práce jeví jako relevantnější, proto dále budu pracovat s tímto věkovým vymezením, protože svou charakteristikou více odpovídá dětem-respondentům.

V tomto středním školním věku dítě prochází nejen změnami biologickými, ale také sociálními (Vágnerová, 2000). Matějček (1994) chápe střední školní věk jako velkou vývojovou epochu, během níž se navenek mnoho neděje, je to doba vyrovnané konsolidace, doprovázená harmonií tělesných proporcí a vysokou tělesnou výkonností a často až překvapivou vytrvalostí.

Langmeier a Krejčířová (2006) obecně v období školního věku poukazují na význam vrstevnických skupin, ve kterých si dítě zlepšuje a diferencuje schopnost sociálního porozumění ostatním lidem a prohlubuje si také svou schopnost volního sebeřízení či seberegulace. Ve školním věku si dítě již dokáže klást vzdálenější cíle, na jejichž naplnění je již nutná soustavnější činnost, což už předpokládá poměrně dlouhodobé volní úsilí. A právě u dobrovolně přijatých úkolů mohou být děti školního věku až neuvěřitelně vytrvalé. V tomto období též narůstá odolnost dítěte vůči zátěži a prohlubuje se jeho adaptabilita. Zvyšující se schopnost seberegulace souvisí s lepším pochopením vlastních pocitů v určité situaci, ale též pocitů ostatních lidí. Školní dítě už vnímá a rozumí očekáváním, požadavkům i postojům okolí, a protože je pro ně sociální rozměr vztahů velice důležitý, bere na okolí ohledy.

Sullivan (1953, cit. podle Vágnerová, 2000) zmiňuje v souvislosti s emociální vyrovnaností dítěte středního školního věku velkou důležitost podpory od vrstevníků, kteří dokážou do určité míry též zmírňovat nepříznivé vlivy rodiny, popř. také rozšiřovat její funkci v oblastech pro dítě potřebných. Mluvíme zde o potřebě citové jistoty

a bezpečí. V tomto období dokonce právě tyto potřeby mnohdy uspokojují lépe vrstevníci, protože s nimi dítě může sdílet problémy, které by se obávalo sdělit dospělým.

V souvislosti s vytvářením identity dítěte středního školního věku Sullivan uvádí jako velmi důležitou konstitutivní složku emocionalitu. Právě emoční přijetí či nepřijetí jinými lidmi silně ovlivňuje vytváření dětské identity. Pokud dítě prožívá citovou akceptaci, buduje si zdravou sebedůvěru i sebeúctu.

2 STÁTNÍ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA OSMILETÁ GYMNÁZIA

2.1 *Legislativní zakotvení*

Státní přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia jsou legislativně ukotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a v příslušných prováděcích vyhláškách (č. 353/2016 Sb., 27/2016 Sb., 232/2020 Sb., 233/2020 Sb.). Vzhledem k tomu, že respondenti absolvovali zkoušky ve školních letech 2017/2018 a 2018/2019, aktuální vyhlášky nebudou dále reflektovány.

Paragraf 60b školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) obecně vymezuje obsah a formu přijímacích zkoušek takto:

(1) *Přijímací zkoušky ověřují předpoklady uchazeče ke vzdělávání. Přijímací zkoušky v prvním kole přijímacího řízení se pro obory vzdělání s maturitní zkouškou konají v pracovních dnech v období od 12. dubna do 28. dubna; pro ostatní obory vzdělání se konají v pracovních dnech v období od 22. dubna do 30. dubna. Obsah a forma přijímací zkoušky odpovídají rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání.*

(2) *Jednotná zkouška se skládá z písemného testu ze vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a písemného testu ze vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace. Způsob zadávání, délku trvání a kritéria hodnocení jednotné zkoušky a podmínky organizace jednotné zkoušky stanoví prováděcí právní předpis.*

(3) *Přípravu zadání testů jednotné zkoušky, jejich distribuci, zpracování a hodnocení výsledků testů zajišťuje Centrum…* [Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání].

Obsah, formu a další specifikace zkoušek více rozvádí prováděcí vyhláška (v období let 2017–2019 vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů). V zákoně i vyhlášce je shodně definován obsah zkoušky vycházející z rozsahu učiva prvního stupně základní školy.

2.2 *Obecné informace*

Všichni přihlášení žáci tedy absolvují společnou státní přijímací zkoušku z českého jazyka a matematiky. Zkoušky připravuje Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV, častěji uváděno jako CERMAT, dle informací na webové stránce CZVV, jde o zavedenou značku, která však již neodkazuje na neexistující název Centrum pro reformu maturitní zkoušky). Zkoušky mohou být doplněny ještě tzv. školní formou přijímací zkoušky, jejíž formu a rozsah stanovuje ředitel/ka toho kterého gymnázia.

3 OSMILETÁ GYMNÁZIA OČIMA SOUČASNÝCH VÝZKUMŮ

Současných výzkumů na poli vzdělávání, v nichž můžeme nalézt data týkajících se víceletých gymnázií a trendů v současném vzdělávacím systému, je celá řada. V teoretické práci představíme tři z nich. Nejdříve budou prezentovány výsledky výzkumu *Přidaná hodnota víceletých gymnázií* (CLoSE), dále bude přiblížen výzkum *Víceletá gymnázia. Rodiče a budoucnost dětí* (MEDIAN pro Člověka v tísni), následovat bude *Výzkum postojů rodičů absolventů pátých tříd* (ČŠI). A na závěr bude uvedena přehledová studie *Analýza výzev ve vzdělání* (Prokop, Dvořák).

3.1 *Přidaná hodnota víceletých gymnázií (CLoSE)*

Dlouhodobý projekt CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education) byl jakožto multidisciplinární výzkum realizován týmem expertů-ekonomů, sociologů a vědců Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK v letech 2012–2016.

Výzkumný vzorek byl složen z více než 6000 žáků základních škol i víceletých gymnázií. Žáci byli testováni v matematice, čtenářské gramotnosti a jazykových dovednostech (pravopis, gramatika, lexikologie). Testování probíhalo jednak na počátku 6. ročníku základních škol a na začátku primy víceletých gymnázií (v roce 2012) a poté na konci 9. ročníku základní školy a kvarty víceletého gymnázia (roku 2016).

Kromě testů žáci též vyplňovali dotazníky, které byly koncipovány tak, aby byl zjištěn sociálně-ekonomický status rodiny, ze které žáci pocházejí, zjišťována byla prestiž

povolání rodičů, jejich vzdělání i např. počet knih v domácnosti. Data z těchto dotazníků byla získána od 5229 žáků z celkem 408 tříd ze 180 škol. Sledována byla míra posunu těchto žáků za dobu čtyř let vzdělávání v tom kterém typu školy a míra případné tzv. přidané hodnoty víceletých gymnázií při eliminaci vlivu rodiny (CLoSE, 2017).

Data získaná během výzkumu potvrdila, *že gymnazisté dosahují výrazně lepších výsledků v testech než žáci základních škol. Díky výběru žáků a příznivému rodinnému zázemí dokonce průměrný výsledek žáků víceletých gymnázií v primě je na stejné úrovni, jakou dosáhne průměrný žák na základní škole v 9. ročníku (tedy o čtyři roky vzdělávání později).* (CLoSE, 2017, s. 2)

Testové výsledky žáků víceletých gymnázií ukazují na jejich větší posun ve vzdělávacích výsledcích, což podle studie může být vysvětleno jak vlivem příhodnějšího, podnětnějšího a podporujícího rodinného zázemí, tak vlivem vrstevníků, *dětí s vyšším sociálněekonomickým statusem* (tamtéž), které se na gymnáziu potkávají a vzájemně pozitivně ovlivňují vztah ke vzdělávání (CLoSE, 2017).

Na základě analyzovaných dat při odhlédnutí od těchto vlivů bylo překvapivě zjištěno, že *gymnázia nemají vyšší přidanou hodnotu než základní školy v matematice a jazykových dovednostech* (*pravopis, gramatika a stylistika*; CLoSE, 2017, s. 2). Nicméně *tzv. přidaná hodnota* víceletých gymnázií se projevila v oblasti čtenářské gramotnosti. Z výzkumu tedy plyne, že až tak nerozhoduje, zdali žák navštěvuje základní školu, či gymnázium, ale že je daleko více určující, jde-li o školu s jistou prestiží, soukromou, výběrovou, či o gymnázium, do něhož chodí děti ze vzdělanějších rodin (CLoSE, 2017).

3.2 *Víceletá gymnázia. Rodiče a budoucnost dětí (MEDIAN pro Člověka v tísni)*

Tohoto výzkumu se účastnilo přibližně 1500 respondentů ve věkovém rozmezí 25–60 let, již pečují o děti ve věku 3–26 let.

Z analyzovaných dat zveřejněných na webových stránkách organizace Člověk v tísni vyplývají tato zjištění:

1) **Názor na existenci víceletých gymnázií**

Zajímavým výzkumným zjištěním bylo, že 39 % dotázaných by na současném stavu víceletých gymnázií nic neměnilo, přičemž ovšem téměř stejná část

respondentů (41 %) by si naopak přála, aby se víceletá gymnázia stala místem pro nejnadanější. Naproti tomu naprosté zrušení víceletých gymnázií by si přála pouze 4 % respondentů.

Vyjadřovaný názor ovlivňovalo nejen dosažené vzdělání respondentů, ale též věk dotazovaných rodičů. Nejstarší respondenti považovali víceletá gymnázia za hodnotnější ve srovnání s absolvováním základní školy a čtyřletým gymnáziem.

2) **Představy o vzdělávání svých dětí**

Jasnější představu o vzdělávání svých dětí v budoucnosti mají rodiče s vysokoškolským vzděláním. Na víceleté gymnázium by chtělo směřovat své dítě (případně zde již jejich dítě studuje) 37 % vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Oproti rodičům s maturitou, kteří o studiu svých dětí na víceletém gymnáziu uvažují či je již jejich děti navštěvují, jde o dvojnásobek (17 %). Oproti rodičům bez maturity se jedná dokonce o trojnásobek (11 %).

3) **Rozhodování rodičů – změna klimatu ve škole po odchodu dětí na víceletá gymnázia**

Při rozhodování rodičů, zda dítě přihlásit na víceleté gymnázium, či nikoliv, hraje roli domnělý předpoklad rodičů, že se po odchodu dětí na víceletá gymnázia sníží kvalita základních škol. Až 38 % rodičů s tímto souhlasí, více nežli polovina však nikoliv. Vysokoškolsky vzdělaní rodiče však zhoršení kvality druhého stupně očekávají častěji (47 %), na rozdíl od respondentů bez maturity, kteří snížení kvality očekávají pouze v 34 %. Zhoršení kvality druhého stupně akcentují spíše rodiče, kteří předpokládají, že jejich děti budou studovat na vysokých školách.

Změnu klimatu třídy k horšímu uvádějí především rodiče dětí, které odešly na víceleté gymnázium (25 % versus 11 % u ostatních). U rodičů, kteří tuto zkušenost nemají, převládá dojem, že situace se na základní škole odchodem některých dětí na víceletá gymnázia nijak nezměnila (58 % versus 41 %).

Vysokoškolsky vzdělaní rodiče dětí, jež v základních školách zůstaly, více hodnotí danou atmosféru jako lepší (15 % versus 7 % rodičů bez maturity) nebo podle nich zůstala stejná (66 % versus 43 %). Rodiče bez maturity v tomto ohledu nejčasněji tápou (39 % versus 13 % u vysokoškoláků).

4) **Víceletá gymnázia přinášejí vzdělávací výhody**

Celkem 51 % vysokoškolsky vzdělaných rodičů souhlasí s tím, že víceletá gymnázia znamenají vzdělávací výhody.

5) **Studijní předpoklady dětí**

Pokud rodiče u svého dítěte v budoucnosti předpokládají vysokoškolské studium a dítě vykazuje výborné studijní výsledky, v 37 % dítě na víceleté gymnázium přihlásí. Pokud však děti rodičů s vyššími vzdělávacími ambicemi nedosahují výborných známek, na víceleté gymnázium chodí častěji (19 %) nežli děti rodičů, kteří vysokoškolské ambice ve vzdělávání svých dětí nemají (16 %).

Mají-li děti na základní škole výborné výsledky, rodiče vysokoškoláci je posílají studovat na víceletá gymnázia ve 46 %. Vysokoškoláci, jejichž děti mají horší výsledky, volí víceletá gymnázia téměř stejně často, jako rodiče s nižším vzděláním, jejichž děti vykazují excelentní výsledky (ve srovnání 15 % u vysokoškoláků versus 20 % u nižšího vzdělání).

6) **Motivace pro přechod na víceletá gymnázia**

Hlavním motivem k přechodu na víceletá gymnázia byla příprava na studium na vysoké škole, jako motiv toto uvedlo 54 % rodičů; jako sekundární důvody rodiče uváděli špatnou kvalitu ZŠ (15 %), odchod kamarádů (9 %) nebo nedostatečnou podnětnost ve stávající škole (7 %).

Jestliže si rodiče přejí, aby jejich děti v budoucnosti studovaly na vysoké škole, nevolí přechod na víceletá gymnázia v případě, že jejich dítě na gymnáziu studovat nechce (48 % versus 43 % u ostatních), pokud dítě nechtějí brát pryč z kolektivu (32 % versus 18 %) a z vlastního přesvědčení (14 % proti 9 %). Pokud rodiče vysokoškolské studium svého dítěte nepředpokládali, o studiu na víceletém gymnáziu spíše vůbec nezvažovali (23 % versus 20 %). Tito rodiče také vyjadřovali vyšší míru obav z neúspěchu na víceletém gymnáziu a školní náročnosti (v součtu 28 % oproti 6 % obav u rodičů s vysokoškolskými ambicemi).

Rodiče jakožto iniciátoři motivu jsou mezi vysokoškoláky zastoupeni 59 % a mezi lidmi bez maturity 31 %, z čehož plyne, že iniciativa rodiče vše podstupovat

souvisí s dosaženým vzděláním rodiče. Snižuje-li se stupeň vzdělání rodičů, pak iniciátorem se ve větší míře stává jiná dospělá osoba, a to většinou učitel či učitelka dítěte.

3.3 *Výzkum postojů rodičů absolventů pátých tříd (ČŠI)*

Česká školní inspekce byla zadavatelem dalšího výzkumu, který zjišťoval postoje rodičovské veřejnosti. Výzkumu se účastnilo 605 rodičů žáků pátého ročníku, výzkum probíhal v roce 2013. Šetření bylo zacíleno na rodiče jakožto aktéry ve vzdělání, a to především ve spojitosti se školní úspěšností.

Výzkum byl realizován v rámci kvantitativního výzkumného designu, který provedla společnost s ručením omezeným ppm factum research.

Výzkum vycházel z toho, že rodiče žáků pátých tříd mají z prvního stupně zkušenost se společným vzděláváním dětí různě nadaných, ale také mají za sebou rozhodování o případném odchodu dětí na víceletá gymnázia. Šetření probíhalo formou osobního dotazování pomocí tištěného dotazníku.

Výzkumné otázky zjišťovaly spokojenost se školou (informovanost rodičů a komunikace mezi školou a rodiči) i vzájemný vztah dítěte a rodičů ke škole (obavy z hodnocení, porozumění domácím úkolům), zjišťována byla také schopnost rodičů hradit zvýšené výdaje spojené se školní docházkou. Výzkumné otázky byly rovněž směřovány k představám rodičů o dosaženém vzdělání svých dětí. Dále byly zjišťovány postoje rodičů ke společnému vzdělávání různě nadaných dětí v jednom třídním kolektivu a na problematiku spojenou s podporou znevýhodněných žáků.

Jedním z výzkumných zjištění, jež bych ráda z takto bohatě strukturovaného výzkumu vyzdvihla, je **nutnost pomoci rodičů s přípravou dětí na vyučování**:

Téměř polovina respondentů sdělila, že svým dětem s přípravou do školy pomáhá alespoň třikrát týdně, méně nežli pětina respondentů pomáhá svým dětem jednou za tři měsíce a méně často.

Pomoc dle obtížnosti úkolů je zacílena především na úkoly, jimž děti nerozumějí. Celkem 46 % žáků takovouto podporu potřebuje alespoň jednou za týden.

Výzkum nepotvrdil souvislost mezi četností pomoci s přípravou, dosaženým vzděláním rodičů, ale ani s jejich aspiracemi na budoucí dosažené vzdělání dětí či s jejich studijními výsledky.

Z výzkumu vyplývá, že žáci pátých ročníků potřebují velkou míru podpory při přípravě na vyučování, v čemž se projevuje také potenciální riziko nerovnosti ve vzdělání. Zjištění také potvrzují, že velká část odpovědnosti za samotný průběh vzdělávání i osvojování nové školní látky zůstává na rodině. *Nutnost pomáhat dětem se školní přípravou je obecně přijímána a nemá vliv na spokojenost rodičů se školou, kterou jejich děti navštěvují. Negativním důsledkem ovšem je, že děti, které takto vstřícné a podpůrné zázemí doma nemají, jsou ve vzdělávání nutně znevýhodněny.* (ČŠI, 2013, s. 5)

3.4 *Analýza výzev ve vzdělávání v České republice*

Přehledová studie sociologů Daniela Prokopa a Tomáše Dvořáka přináší syntetický pohled vycházející ze zjištěných dat současných českých i zahraničních výzkumů se zaměřením na vzdělávání. Výzkum byl zadán Nadačním fondem Eduzměna.

Cílem studie bylo vytvořit přehled a identifikovat problémy a možné bariéry, kterým čelí jednotliví účastníci vzdělávání. V analýze je kladen důraz na základní vzdělávání a některé problematické oblasti vzdělávání středního i předškolního.

Studie shrnuje existující poznatky z mezinárodních výzkumů (výzkumy PISA, PIAAC, TIMSS, PIRLS, TALIS), v analýze jsou reflektovány také vypracované analýzy, výroční, tematické a další zprávy týkající se vzdělávání (např. ČŠI, OSF, EDUin, MEDIAN, SCIO), vychází též z odborných článků českých i zahraničních autorů. Analýzu doplňují skupinové diskuse, a to jak s experty z oblastí vzdělávání, výzkumných oblastí i z oblastí řízení vzdělávání, s řediteli a zřizovateli škol, jakož i s učiteli.

Analýza v pěti kapitolách představuje jednak aktuální stav vzdělávacího systému v České republice s ohledem na neuralgická místa systému z hlediska všech aktérů vzdělávání, jednak nabízí několik závažných zjištění vyplývajících z již realizovaných výzkumů ve spojitosti se současnými trendy v českém vzdělávání a v neposlední řadě také předkládá několik doporučení pro následná zacílená opatření.

V souvislosti se zaměřením diplomové práce na téma osmiletých gymnázií analýza přináší důležité výsledky výzkumů v oblasti současných trendů, jež diferencují kvalitu vzdělávání (víceletá gymnázia) ve spojitosti se *socioekonomickým statusem* rodiny a vzděláním rodičů.

Podívejme se na několik identifikovaných problémů, které vyplynuly ze zjištěných dat v nedávné době realizovaných výzkumů. Mezi daty byly zahrnuty také výstupy z výše uvedených výzkumů, které na tomto místě již nebudu blíže prezentovat, zahrnu je však pro úplnost.

1) Jako velmi výrazný byl identifikován **vliv rodičů na vzdělávací aspirace dětí** (včetně zájmu o přechod na víceletá gymnázia). Na vzdělávací aspirace dětí mělo vliv vzdělání rodičů i jejich možnost realizovat nutnou domácí přípravu. Tyto dva aspekty posilují nerovnost mezi jednotlivými rodinami (MEDIAN pro Člověka v tísni, 2018; ČŠI, 2013).

2) **Postoje k víceletým gymnáziím jsou ovlivněny především dosaženým vysokoškolským vzděláním rodičů.** Jak uvádí *Analýza* (2018), rodiče, kteří mají pro své děti vysokoškolské aspirace, víceletá gymnázia pro své děti předpokládají i v případě, že děti mají horší známky. Naopak děti, jež mají výborné známky, ale jejichž rodiče nemají ambici, aby jejich děti studovaly na víceletých gymnáziích, plánují přestup na víceletá gymnázia méně často. Pokud i přesto jde dítě méně vzdělaného rodiče na víceleté gymnázium, je to proto, že iniciativu a motivaci projevuje samotné dítě (Hrubá, 2017).

3) **Více než polovina (54 %) rodičů si spíše myslí, že odpovědnost za vzdělání dětí nese spíš škola nežli rodina.** Rodiče s nižším vzděláním a nižším sociálním statusem častěji přesouvají odpovědnost za vzdělávání svých dětí na školu. Důvodem může být nižší zapojení do činností spojených se školou, ale také to, že nevědí, jak by se mohli do příprav aktivně zapojit (MEDIAN pro Člověka v tísni, 2018).

4) Ukazuje se, že **rodiče s nižším vzděláním a nižším sociálním statusem jsou méně informováni o studijních dovednostech** svých dětí, ale též o možnostech jejich dalšího vzdělávání (*Analýza*, 2018).

5) Z longitudiálního výzkumu vyplývá, že **silnější ambice ve vzdělávání mají dívky oproti chlapcům**, přičemž tyto ambice se zvyšují věkem. **Děti, které mají více**

zájmové činnosti, projevují také vyšší vzdělávací aspirace. Nicméně jako velmi **silný faktor zůstává samotné vzdělání rodičů**. Jak bylo uvedeno již výše, děti rodičů bez vysokoškolského vzdělání, vykazují nižší vzdělanostní aspirace ve srovnání s dětmi rodičů s vysokoškolským vzděláním (CLoSE, 2017, TIMSS 2015).

6) *České školy poskytují žákům podporu a doučování jen v omezené míře. Lépe fungující vzdělávací systémy věnují větší pozornost a zdroje zlepšování výsledků jednotlivých žáků. Například ve Finsku má každý rok možnost doučování, zejména matematiky a finštiny, více než 20 % žáků. V České republice je to výrazně méně a obvykle formou osobních asistentů, kteří nemusejí mít pedagogické vzdělání. Asistenty obvykle dostávají žáci se zdravotním nebo mentálním hendikepem (např. se sníženou schopností učení), ale ne žáci s horšími výsledky vzdělávání.* (McKinsey, 2010, cit. dle *Analýzy,* 2018, s. 48)

7) Odchody dětí na víceletá gymnázia negativně působí na sebedůvěru žáků, kteří zůstávají na základní škole. Na pokles sebedůvěry působí nejen vlastní konkurenční prostředí přijímacích zkoušek, ale také odchody jako takové. Nejvíce toto pociťují žáci, jejichž studijní předpoklady jsou stejné jako jejich spolužáků, kteří u přijímacích zkoušek byli úspěšní (Federičová, Pertold, Smith, 2016).

Shrnutí:

Přechody dětí na víceletá gymnázia dokumentují závislost výsledků vzdělávání na socioekonomickém postavení rodiny a rodičů. Jedním z klíčových důvodů, proč k tomuto přenosu dochází, je fakt, že český vzdělávací systém klade silný důraz na samostudium a domácí přípravu. Pokud nemá žák oporu v rodině, není k domácí přípravě veden, potom je ve srovnání s ostatními dětmi výrazně znevýhodněn. Menší důraz na domácí přípravu, podpora doučování ve škole či družině a obecně jakékoliv aktivity, které mohou představovat alternativu domácímu učení s rodiči, budou snižovat závislost studijních výsledků na socioekonomickém statusu *(Analýza*, 2018, s. 46).

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část práce popisuje realizaci vlastního výzkumu. Je rozdělena do tří kapitol. Vstupní kapitola představuje metodologické zakotvení výzkumu, cíle realizovaného výzkumu, hlavní i vedlejší výzkumné otázky, popisuje techniku sběru dat, vymezuje výzkumný vzorek i etickou stránku šetření. Popis vlastní realizace výzkumu obsahuje další kapitola, která přináší reflexi výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu, přípravu témat a otázek, dále analýzu získaných dat i jejich interpretaci. V závěrečné kapitole jsou prezentována výzkumná zjištění z pohledu rodičů a z pohledu dětí. Připojena je kazuistika vybrané rodiny.

4 METODOLOGICKÉ ZAKOTVENÍ VÝZKUMU

Sociální pedagog, resp. obecněji pomáhající pracovník, by se měl během své práce s klientem snažit co nejvíce porozumět tomu, jak jeho klient vnímá a prožívá životní situace, kterým je vystaven, jak jim rozumí a jaký význam jim přisuzuje. Různí pomáhající pracovníci však mohou v dané zkušenosti nalézat a akcentovat odlišné momenty, vidět smysl v jiných detailech, chápat zprostředkovanou zkušenost ze své perspektivy, prizmatem své životní zkušenosti. Zároveň však i klient zprostředkovává svou zkušenost odlišně různým pomáhajícím pracovníkům, jinak úředníkům, jinak svým přátelům. Dá se tedy říci, že předkládání a porozumění určité zkušenosti je spíše dynamickým procesem, který je spoluvytvářen jednak klientem, tj. tím, kdo zkušenost prožil a nyní ji přibližuje, ale i tím, kdo naslouchá, tudíž v našem případě pomáhajícím pracovníkem.

Výzkumná metoda, která se právě těmto reálným procesům odehrávajícím se při práci pomáhajícího pracovníka metodologicky nejvíce přibližuje, je **interpretativní fenomenologická analýza** (dále v práci již pouze **IPA**). A z tohoto důvodu jsem si právě tuto metodu výzkumu vybrala.

4.1 *Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)*

IPA – jakožto psychologický kvalitativní přístup – byla od devadesátých let 20. století rozvíjena Jonathanem A. Smithem (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). První popis tohoto přístupu a nastínění jeho konkrétního využití v psychologii zdraví Smith

předložil ve svém článku uveřejněném roku 1996. V článku přibližuje hlavní znaky IPA, definuje teoretická východiska či zakotvení přístupu ve fenomenologii a symbolickém interakcionalismu, naznačuje možný přínos této metody pro psychologický výzkum (Smith, 1996). Využití IPA se postupně rozšířilo i do dalších oborů humanitních věd, mezi nimi též do sociálních a pedagogických výzkumů. V současnosti je IPA dokonce jednou ze čtyř nejčastěji používaných metod kvalitativního výzkumu, jak poznamenávají Koutná Kostínková a Čermák (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Pokud se lidé zabývají zážitkem něčeho důležitého ve svém životě, začínají uvažovat o jeho významu. IPA tedy zkoumá, jaký smysl či význam ve svém životě přisuzuje konkrétní člověk určité zkušenosti (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Koutná Kostínková a Čermák poukazují na souvislost s fenomenologickým přístupem, v zaujetí konkrétním prožitkem daného jedince v určitých podmínkách vidí ideografická východiska metody (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Cílem takto kvalitativně orientovaného výzkumu je nahlédnout do hloubky zkoumaných jevů, odhalit a popsat, jak respondenti *chápou, prožívají a vytváření sociální realitu* (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 17). Řečeno jinými slovy – výzkumník se snaží odhalit, *jak respondenti rozumějí své životní zkušenosti* a co je vede k určitému jednání (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 19).

Pokud chceme sdílet s ostatními svou zkušenost s určitým fenoménem či hledáme smysl prožitého, případně přemýšlíme o prožitém, činíme tak v určitém jazyce. V jazyce, resp. v konkrétním textu či promluvě (ať již směřovaná k posluchači, či vnitřní promluva), se odehrává reflexe dané zkušenosti, hledání jejího smyslu. Mluvčí do promluvy (textu) vkládá to, co považuje za významné ve spojitosti s danou zkušeností, posluchač se tyto významy snaží dekódovat. A rozumí jim opět prostřednictvím své zkušenosti, svých predispozic i prekonceptů. Právě toto míní Schleiermacher (1998, cit. dle Willig, 2008), pokud mluví o tom, že porozumění není možné bez vytváření předběžných prekonceptů/předpokladů významů toho, čemu se snažíme porozumět. Porozumění tak probíhá v kruhu, neboli vytváření smyslu odkazuje k hermeneutickému kruhu (Willig, 2008). Na rozdíl od pozdějších lingvistických přístupů ve filosofii k tvoření významu řečeného Schleiermacher ještě nepřikládá důraz na recipienta coby spolutvůrce významů (Bojda, 2015). IPA však již vychází z toho, že proces výzkumu, popisu a interpretace není možný bez vztahu mezi respondentem a výzkumníkem. Připouští podíl výzkumníka na rekonstrukci toho, jak lidé přisuzují smysl (jak rozumějí) svým

zásadním životním zkušenostem (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Smith a Osborn (2003, cit. podle Smith, Flowers, Larkin, 2009, s. 35) tento proces nazývají *dvojitou hermeneutikou*. Výzkumník přisuzuje smysl tomu, co vyjadřuje respondent, přičemž respondent dává smysl situaci, zážitku, určitému fenoménu. V tomto lze tedy spatřovat právě dvojitou roli výzkumníka. Výzkumník tak je i není účastníkem. Účastníkem je v tom smyslu, že přisuzuje význam skutečnosti sdělené respondentem, přičemž čerpá ze svých vlastních životních zkušeností, znalostí, prekoncepcí i ze svého vnímání světa. Zároveň však není přímým účastníkem zkoumané skutečnosti, zážitku, fenoménu, má pouze přístup ke zprostředkované zkušenosti prostřednictvím již vytvořených významů a smyslu, jejž zkušenosti přisuzuje respondent. Ricœur (1970, cit. podle Smith, Flowers, Larkin, 2009) proto vymezuje dvě široké interpretační pozice, a to pozici *hermeneutiky empatie* (*hermeneutics of empathy*) a *hermeneutiky podezření* (*hermeneutics of suspicion*; Smith, Flowers, Larkin, 2009, s. 35–36).

Carla Willig (2008) chápe IPA jako druh fenomenologické metody, která připouští nemožnost získat přímý přístup k žitému světu účastníků výzkumu. Cílem výzkumníka je sice prozkoumat zkušenost respondenta z jeho perspektivy, ale není možné naprosto odhlédnout od vnímání světa výzkumníkem ani nelze opominout ovlivnění druhem interakce mezi výzkumníkem a respondentem. Analýza dat tedy nemůže vést k čistému popisu, ale jde vždy o interpretaci zkušenosti respondenta, ve které se snaží zachytit kvalitu a strukturu respondentovy individuální zkušenosti. Čerpá zde z hermeneutické tradice a argumentuje, že *veškerý popis představuje formu interpretace* (Willig, 2008, s. 56).

Jak argumentují Edmund Husserl i Martin Heidegger, v rámci hermeneutiky není chápání světa možné bez kontextu jedince. Interpretace je tak závislá na subjektivních vlivech jazyka, kultury, ideologie, očekávání i předpokladů (Larkin, Watts, Clifton, 2006).

Tvorba interpretace a deklarované využití hermeneutického kruhu se tak jeví jako velmi výhodné, ale především přínosné.

4.2 *Cíle výzkumu a výzkumné otázky*

Životní situace, které se odehrávají ve světě ostatním přístupném, každý člověk prožívá jinak, *po svém* (Kopřiva, 1997, s. 29). Zvolená výzkumná metoda akcentuje zaměření na zkušenost konkrétního člověka a na pochopení jeho prožitku.

Cílem výzkumu tedy bylo zjistit a porozumět tomu, jak rodiny prožívají období příprav na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia, jaká je jejich zkušenost, a to jak po stránce emocionální a kognitivní, tak s ohledem na behaviorální aspekt příprav. Zvolený kvalitativní design výzkumu doporučuje pracovat s méně účastníky výzkumu, což s sebou přineslo možnost se více ponořit do jejich hloubky. Vybraným přístupem výzkumu je již výše zmíněná interpretativní fenomenologická analýza (IPA).

Hlavní výzkumná otázka byla formulována:

Jak rodiny prožívají období příprav na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia?

Vedlejší výzkumné otázky byly následující:

- Jaké strategie příprav rodiny volí?
- Jaké emoce rodiny v tomto období prožívají?
- Jakou přípravu rodiny podstupují?
- Jak rodiny hodnotí tuto zkušenost?

4.3 *Kritéria výběru výzkumného vzorku*

Při výběru výzkumného vzorku byla použita metoda ***záměrného výběru*** (Miovský, 2006, s. 135). Podle Pattona (1990, dle Miovský, 2006) se jedná o nejrozšířenější metodu výběru používanou při realizaci kvalitativních výzkumů.

Nejjednodušší variantou záměrného výběru je ***prostý záměrný výběr*** (Miovský, 2006, s. 136), ve kterém pouze vybíráme mezi účastníky, kteří splňují naše vymezená kritéria a s výzkumem souhlasí. Tento výběr jsem uplatnila v první fázi výzkumu, šetření je založeno na malém počtu respondentů. Osoby, které jsem oslovovala, byly dostupné (tamtéž).

Při výběru výzkumného vzorku u zvolené výzkumné metody IPA je však podle Koutné Kostínkové a Čermáka naprosto nezbytné aplikovat kritérium homogennosti vzorku a vybírat respondenty, kteří zkoumaný fenomén reprezentují (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Kritéria výběru byla nejprve následující:

• Rodina, jejíž dítě se připravovalo na přijímací zkoušky na osmileté gymnázium v průběhu školního roku 2017/2018 a 2018/2019.

• Pro rodinu to byla první zkušenost s přijímacími zkouškami na víceleté gymnázium.

• Rodiče i děti souhlasí s účastí ve výzkumu.

Výběr vzorku, resp. oslovování potenciálních respondentů, probíhal od ledna do února 2019. **Uplatněním prostého záměrného výběru byl vybrán výzkumný vzorek pěti rodin**, které toto základní kritérium splňovaly, souhlasily s účastí ve výzkumu a jejich děti byly ochotny se též do šetření zapojit. Vlastní nahrávání rozhovorů probíhalo od března do června 2019, nahráno bylo deset rozhovorů. Po přepsání rozhovorů bylo ještě přistoupeno k aplikaci ***stratifikovaného záměrného (účelového) výběru***, který umožňuje rozdělení vzorku do určitých vrstev či skupin, a to pomocí klíče zužujícího výběr dle určitého typu a počtu respondentů (Miovský, 2006, s. 136). Zužujícím kritériem zde bylo zvoleno kritérium věku respondentů, což přineslo rozdělení rozhovorů na rozhovory s rodiči (zde rodiny zastupovaly samé matky) a s dětmi. V rámci těchto souborů bylo jakožto stratifikační kritérium zvoleno kritérium úspěšnosti dětí při přijímacích zkouškách, které vzorek rozdělilo do tří skupin, a to na rozhovory s rodinami, jejichž dítě v přijímacích zkouškách: 1) bylo úspěšné, 2) nebylo úspěšné, 3) bylo přijato po odvolání. K následné analýze byly vybrány rodiny tak, aby byla zastoupena každá skupina.

K tomuto bylo přistoupeno proto, že bylo předpokládáno, že by úspěšnost – či neúspěšnost – dítěte v přijímacím řízení mohla ovlivnit též vnímání celého přípravného období a přinést rozrůzněné vnímání a chápání daného fenoménu.

4.4 *Účastníci výzkumu*

Výzkumný vzorek nejprve tvořilo pět vybraných rodin, které zastupovaly matky, jež se více přípravou dětí v daných rodinách zabývaly, intenzivněji s dětmi toto období prožívaly a prakticky se na přípravě podílely. A děti, které se v daném období na přijímací zkoušky připravovaly a přijímací zkoušky též absolvovaly. Poté byl tedy výzkumný vzorek zúžen na tři rodiny.

Rozhovor	Respondenti	Rok absolvování	Úspěšnost
1.	Bára (matka) a Zuzana (dcera)	2017/2018	ano
2.	Anna (matka) a Karel (syn)	2018/2019	ne
3.	Zlata (matka) a Tonička (dcera)	2018/2019	ano (na odvolání)

4.5 *Sběr dat*

IPA se zaměřuje na individuální zkušenost jednotlivce. Aby bylo možné intenzivněji proniknout do světa respondentů a mohla být provedena detailní analýza zaznamenaných dat, je doporučován menší počet respondentů (Larkin, Watts, Clifton, 2006). Vybrány tedy byly tři rodiny, v rámci každé byly vždy natočeny dva rozhovory, a to jeden s rodičem (matkou), druhý s dítětem.

Při aplikaci fenomenologického výzkumu bývá jako nejčastější metoda sběru dat volen polostrukturovaný rozhovor (Willig, 2008). Z hlediska zvoleného výzkumného cíle práce se tento typ rozhovoru jevil jako nejpřínosnější.

4.6 *Etické zásady výzkumu*

Během výzkumu byly dodrženy tyto etické zásady: zásada dobrovolnosti při účasti ve výzkumu, zásada anonymity, zásada práce se získanými daty. Před zahájením výzkumu byli oslovení respondenti detailně a srozumitelně informováni o výzkumu, jeho cílech a principech. Respondentům, kteří s účastí ve výzkumu souhlasili, byl předložen informovaný souhlas s rozhovorem, kde byly uvedeny všechny relevantní informace k výzkumu, včetně názvu univerzity a katedry, kde byl výzkum v rámci diplomové práce realizován. Rozhovory byly nahrávány též s nezletilými žáky, kteří byli předem dotázáni, zdali s nahráním rozhovoru souhlasí. Informovaný souhlas s jejich účastí ve výzkumu podepisovali jejich zákonní zástupci.

Poté byly realizovány rozhovory, které se na přání respondentů odehrávaly na „neutrálních“ místech, především v kavárnách. Pro zajištění emočního bezpečí byly vybrány takové kavárny, v nichž byla zaručena možnost realizace nerušeného rozhovoru. Pro navození bezpečné atmosféry bylo akcentováno neformální vedení rozhovoru a empatický přístup k respondentům. Otázky kladené dětem byly přizpůsobeny jazyku starších žáků, rozhovory byly vedeny ve velmi přátelském tónu.

Rozhovory byly poté uloženy do zaheslované složky v počítači, byly přepsány a anonymizovány tak, aby žádný z účastníků výzkumu nemohl být rozpoznán. V další fázi výzkumu již bylo pracováno pouze s anonymizovanými daty. Pro finální interpretace

byla respondentům přidělena náhodná jména, která neodpovídají jejich jménům skutečným.

5 REALIZACE VÝZKUMU

5.1 *Reflexe pozice výzkumníka*

S tématem příprav na osmiletá gymnázia jsem se setkávala velmi často, a to především v rámci neformálních rozhovorů s přáteli či s rodiči spolužáků mé dcery. Všichni se shodovali v tom, že toto období na určitou dobu silně ovlivňovalo život celé jejich rodiny. Téma mne začalo velmi zajímat, kladla jsem si otázku, co vlastně tedy přináší rodinám toto období? Co zažívají žáci, kteří se na přijímací zkoušky připravují? Jak přípravu prožívají rodiče, jak toto období příprav ovlivňuje fungování rodiny jako celku. Všimla jsem si, že toto přemýšlení mne vede k vytvoření určitého prekonceptu absolvování přijímacích zkoušek coby iniciační zkoušky. Tento můj vytvořený prekoncept pronikl i do prvního rozhovoru, který jsem vedla. Respondentka na něj naštěstí vůbec nereagovala. Všimla jsem si toho a tento svůj prekoncept jsem opustila.

Během realizace rozhovorů se můj osobní názor na tento fenomén několikrát proměnil. Nejprve jsem se snažila odpoutat od svého názoru, že takto koncipované přijímací zkoušky zbytečně brzy zatěžují psychiku jedenáctiletých dětí. Po vlastním nahrávání jsem s překvapením zjistila, že pozitiva přípravného období, která v absolvování zkoušek děti nacházely, rozšířila mé vlastní vnímání a přijetí tohoto fenoménu. Dalším momentem, který na mne jakožto na matku dítěte, které možná v budoucnosti bude také absolvovat přípravu na přijímací zkoušky na osmileté gymnázium, velmi působil, byla úzkost rodičů, kterou během příprav jejich dětí zažívali. Úzkost souvisela především s obavou, jak jejich děti budou schopné se vyrovnat s případným neúspěchem. A velmi silně vystoupila především ve fázi přepisování rozhovorů.

Své osobní názory a prekoncepty jsem si během rozhovorů uvědomovala. Při vlastní analýze jsem se však již ponořila do světa toho kterého účastníka výzkumu, do jeho prožívání. Při interpretaci jsem se snažila co nejvíce zachytit šíři i hloubku individuální zkušenosti s přípravou na přijímací zkoušky, a to jak u jednotlivých respondentů, tak v celku u všech respondentů.

5.2 *Příprava témat a otázek polostrukturovaného rozhovoru*

Hendl (2005) připouští, že před realizací fenomenologicky zaměřené studie nemusíme mít vytvořeny výzkumné otázky. Důležité je mít vymezeno zaměření výzkumu a poté ze získaných dat formulovat relevantní výzkumné otázky. Před vlastní realizací šetření jsem se nejprve zamýšlela nad danou oblastí výzkumu. Hlavní výzkumné zaměření bylo jasné, hledala jsem a formulovala témata, jež by mohla se zkoumaným fenoménem souviset. Témata jsem strukturovala do oblastí výzkumu a formulovala několik základních otázek. Pro ověření relevance oblastí jsem natočila pilotní rozhovor, který ověřil dané oblasti a témata. Na základě tohoto rozhovoru jsem pak více konkretizovala otázky a dále se v polostrukturovaných rozhovorech zaměřovala na jednotlivé oblasti, které souvisely s vlastním výzkumem. Protože již pilotní rozhovor byl velmi tematicky výtěžný, zahrnula jsem jej také do výzkumného vzorku, tudíž i do následné analýzy dat.

Oblasti:

- Jak rodiny prožívaly přípravné období před přijímacími zkouškami?
- Jakou přípravu podstupovaly?
- Jaké emoce prožívaly?
- Co rodinám pomáhalo vše zvládnout?
- Jaké strategie případně volily?

Oblasti byly rozvedeny do **orientačních otázek** polostrukturovaného rozhovoru:

Otázky pro rodiče

1) Co vás vedlo k tomu, že jste se rozhodli své dítě přihlásit na víceleté gymnázium?
2) Jak probíhala příprava?
3) Měli jste nějakou přípravnou strategii?
4) Cítili jste nějakou podporu ze strany školy?
5) Jak vaše rodina prožívala období příprav na přijímací zkoušky vaší dcery/vašeho syna?
6) Vybavujete si něco, co pro vás bylo stresující? Co vám pomáhalo vše zvládat?
7) Co vám (dobrého či špatného) toto období přineslo? / Jak hodnotíte tuto zkušenost?

8) A takto zpětně – udělali byste něco jinak? Případně – co byste poradili ostatním rodičům, jak toto období zvládat, jakou strategii přípravy zvolit?

9) Napadá vás ještě něco, na co jsem se nezeptala? Například – co bylo pro vás během tohoto období důležité? Nebo co vám z toho období utkvělo?

Otázky pro děti

1) Co tě vedlo k tomu, žes do toho chtěl/a jít?
2) Co všechno jsi v rámci přípravy dělal/a?
3) Kdo ti s přípravou pomáhal?
4) Cítil/a jsi podporu ze strany školy?
5) Změnila se nějak v té době atmosféra ve vaší třídě, vztahy atd.?
6) Jak jsi prožíval/a období příprav na přijímačky?
7) Bylo něco, co ti pomáhalo vše zvládat?
8) Co ti toto období přineslo, ať dobrého, či špatného? Jak hodnotíš tuto zkušenost?
9) A takhle zpětně – uděl/a bys něco jinak? Případně – co bys poradil/a svým mladším spolužákům (sobě příště), jak se k přípravě postavit, jak ji zvládat? Nebo napadá tě třeba nějaká strategie (nějaký postup), který by mohl při přípravě pomoct?
10) Napadá tě ještě něco, na co jsem se nezeptala? Například – co bylo pro tebe během tohoto období důležité? Nebo co ti z toho období utkvělo?

5.3 *Realizace rozhovorů*

Od března do června 2019 bylo nahráno deset rozhovorů, pět s rodiči (matkami) a pět s dětmi.

Data byla shromažďována prostřednictvím nahrávaných polostrukturovaných rozhovorů. Účastníci byli seznámeni s detaily výzkumu, podepsali informovaný souhlas, za nezletilé účastníky výzkumu informovaný souhlas podepsali rodiče.

5.4 *Analýza dat*

Cílem fenomenologického výzkumu je podle Hendla (2005, s. 128) zachycení *esence prožité zkušenosti*, badatel se prostřednictvím získaných dat snaží proniknout do *vnitřního světa* respondenta (tamtéž). Tato pronikání, řekněme tedy „rekonstrukce“ prožívání respondenta, jsou tvořena jak účastníkem, tak výzkumníkem.

V první fázi analýzy se výzkumník pokouší co nejvěrněji zachytit popisovanou zkušenost slovy a významy vloženými respondentem do promluvy, v druhé fázi již tuto konkrétní individuální zkušenost chápe v širším sociálním, kulturním, psychologickém, případně jiném relevantním kontextu. Výzkumník přemýšlí o tom, co pro respondenta daná zkušenost znamená (Larkin, Watts, Clifton, 2006). Vznikající popis, tedy v intencích metodologie IPA interpretace se snaží postihnout fenomén tak, jak jej zažívali respondenti.

Pokud bychom vycházeli z Hendlova (2005) popisu procesu fenomenologické analýzy, mluvili bychom o fázích uzávorkování, intuitivní fázi, analytické a popisné. První fáze – fáze uzávorkování – podle Hendla umožňuje výzkumníkovi lépe odhalit jedinečnost fenoménu. Lze říci, že dle metodologie IPA v rámci analýzy pracujeme také s jistou formou uzávorkování, respektive s uvědoměním si svých počátečních předpokladů. Koutná Kostínková a Čermák (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 16–17) tuto počáteční fázi analýzy nazývají *reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu*. Během této „nulté“ fáze, podobně jako u uzávorkování, dochází k uvědomění apriorních prekonceptů a představ výzkumníka o daném jevu, nicméně výzkumníkova reflexe toho, proč zvolil právě dané téma výzkumu a jaký vztah k němu zaujímá, již naznačuje důležitost jeho interpretativní role. Během intuitivní fáze (Hendl, 2005) se výzkumník snaží pochopit a porozumět žité zkušenosti i jejím významům. V rámci IPA proces analýzy zahrnuje také snahu porozumět žité zkušenosti, přisuzovaným tématům jsou přisuzovány kategorie, které jsou zasazeny do širších teoretických kontextů.

Koutná Kostínková a Čermák (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013) doporučují proces analýzy zahájit u jednoho rozhovoru, poté přejít k dalšímu, což také během analýzy dat bylo dodrženo.

Realizovaná analýza zahrnovala přepis rozhovoru, opětovný poslech rozhovoru, opakované čtení, při němž jsem si již poznamenávala vynořující se témata, poznámky. Dále jsem využila techniku dekonstrukce textu a čtení odzadu. V další fázi analýzy jsem analyzovala řečené, ke každému řádku či tématu jsem přidělila popis vystihující obsah, případně vše ilustrovala či přímo nazvala citovanou částí textu. Dále jsem provedla chronologické sepsání témat (včetně citací), uskutečnila jejich abecední seřazení, následně dekonstrukci a další seřazení do tematických trsů. Dále jsem pokračovala hledáním souvztažností mezi jednotlivými tématy. Pokoušela jsem témata abstrahovat a nalézt nadřazená témata i kategorie. Poté již vznikla první interpretace, po nějaké době

bylo provedeno opětovné čtení přepisu, poznámek, témat, kategorií a bylo přistoupeno k úpravám některých témat a kategorií.

Tento proces jsem opakovala u každého následujícího rozhovoru, poté jsem přistoupila k analýze dat napříč rozhovory a hledání případných společných znaků, jmenovatelů, témat a kategorií.

5.5 *Interpretace dat*

Na rozdíl od popisné fenomenologické analýzy (Hendl, 2005) interpretační fenomenologie *překračuje prostý popis* (Patton, 2002, s. 480). IPA v návaznosti na hermeneutickou tradici akcentuje premisu, že popis není možné oddělit od interpretace (Willig, 2008). Jinými slovy – při vlastní analýze získaných dat nikdy nemůžeme odhalit „čistou“ zkušenost respondenta v první osobě, ich-formě, takovou, jakou nám ji respondent předává, ale vždy význam této zkušenosti jakožto výzkumní pracovníci spoluvytváříme (Larkin, Watts, Clifton, 2006). Kategorizací dat a jejich zařazením do sociálního, kulturního a možná též teoretického kontextu (tamtéž) se snažíme rekonstruovat význam zkušenosti.

6 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Základní výzkumná otázka byla formulována takto: Jak rodiny prožívají období příprav na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia?

Vedlejší výzkumné otázky zněly: Jaké strategie příprav rodiny volí? Jaké emoce rodiny v tomto období prožívají? Jakou přípravu rodiny podstupují? Jak rodiny hodnotí tuto zkušenost?

6.1 *Témata z pohledu rodičů*

Na základě analýzy jednotlivých rozhovorů s rodiči, vyhledání témat a jejich kategorizování byla zjištěná témata přiřazena do jednotlivých kategorií. Dané oblasti můžeme rozdělit v rámci psychologické terminologie na behaviorální, afektivní a kognitivní, v rozhovorech ovšem byly identifikovány i sociální aspekty, které jsou také zahrnuty.

6.1.1 Vymezené kategorie

Behaviorální aspekty

Příprava (dle místa, kde se odehrávala)

- ve škole
- mimo školu
- doma
- jiná

Organizační zajištění příprav

- organizace (času, přípravných činností)

Role rodičů

- podpůrná a motivační
- ochranitelská
- organizátorská (včetně finančního zajištění)
- odpovědnost za realizovanou přípravu (nejen organizačně) i úspěch
- klade nároky na dítě

Rodina

- změny/přizpůsobení v rodině

Sociální aspekty

Vliv okolí

- pozitivní/negativní: klima/kultura školy, klima třídy
- pozitivní/negativní: ostatní rodiny
- pozitivní/nulová/negativní: vyjadřovaná podpora – škola, učitelé, PPP

Afektivní (emocionální) aspekty – prožívání, emoce

Emoce (afekty) negativní

- pocit, že jsou nuceni okolnostmi přípravu podstoupit
- pocit bezmoci
- stres/nervozita: během přípravy, v den zkoušek

- obava ze stresu/zatížení dětí
- „naštvání“ na systém zkoušek
- napětí v rodině

Emoce (afekty) pozitivní

- „výzva“
- těšení, „až bude po zkouškách“
- pocit úlevy, „že to mají za sebou“
- pocit uspokojení (z dobře odvedené práce), radost až euforie (v případě úspěchu)

Emoce ambivalentní

- vnitřní (tajené) negativní emoce (nesouhlas s testováním, zátěží, „naštvání“ na systém) × projevovaná podpora, povzbuzování, motivování

Co vyvolávalo nejistotu, pochybnosti a stres rodičů

- obavy z budoucnosti: nekvalitní druhý stupeň; puberta; psychická připravenost dítěte na gymnázium
- je správné zkoušky absolvovat?
- přístup k přípravě – pochybnosti
- příprava – zdali vůbec; jak často: málo/hodně; nutit/nenutit
- studijní předpoklady dítěte – *je/není studijní typ*? „má na to“?
- zralost dítěte – vyrovnávání se se zátěžovými situacemi – (jak) zvládne dítě případný neúspěch?
- zátěž vážící se na přípravu, přijímací zkoušky – ochranitelská role, snaha nevystavovat dítě stresu, netlačit, nenutit…

<u>Kognitivní aspekt</u>

Přístupy k přípravě

- *…jen to zkusíme* – více variant – možná proměna během času…
- nechtěli tlačit × málo tlačili × museli tlačit (nutit)
- odpovědnost za zajištění příprav i vlastní přípravu (i mimo školu, tzv. zkoušky nanečisto atd.)
- snaha uchránit děti stresu

Motivace

- k absolvování zkoušek
- k přípravě/učení
- vnitřní, vnější

Strategie

- začít s přípravou dříve
- chodit pravidelně na přípravné kurzy na gymnázium
- usměrnit či eliminovat emoce a afekty

Představy rodičů ve srovnání s dětmi

- jak jejich dítě bude prožívat přípravu
- jak se bude umět vyrovnat se stresem
- jak se vyrovná s případným neúspěchem (snížení sebevědomí, vytěsnění…)

Jak rodiče zkušenost hodnotí

Pozitivně – přínos

- úspěch – dítě se dostalo
- dítě se v něčem zlepšilo
- dítě si víc věří
- dobrá zkušenost

Negativně

- obavy o dítě

<u>Jak se rodiče vyrovnávali se zátěží</u>

- obranné reakce: vytěsnění – nechce se k tomu vracet
- zvládací reakce: přenechání odpovědnosti, průběžné uvolňování

6.1.2 Hlavní témata rodičů

Přestože zkušenost každého účastníka výzkumu je naprosto jedinečná a každý ze zúčastněných prožíval období příprav na přijímací zkoušky odlišně, hledání a přisouzení smyslu tomuto období bylo též pro každého respondenta naprosto unikátní,

v rozhovorech se vyskytovalo několik témat, která se určitým způsobem zrcadlila ve všech rozhovorech, a jeví se tedy jako hlavní.

Absolvovat, nebo neabsolvovat? To je, oč tu běží…

Jedním z výrazných témat, která se v rozhovorech opakovaně a v různých kontextech vynořovala, bylo vracení se k základní otázce: Absolvovat, nebo neabsolvovat přijímací zkoušky na osmileté gymnázium? Otázka, která se jevila jako vyřešená, a to nejpozději ve chvíli podání přihlášky na gymnázium, byla pro rodiče vyřešena pouze zdánlivě. Rodiče se stále znovu sami sebe tázali, je-li jejich rozhodnutí správné.

Přihlášení na gymnázium bylo provázeno pochybnostmi nejen ohledně připravenosti dítěte na přijímací zkoušky, ale také na gymnaziální studium jako takové. Přidružovaly se obavy, zdali dítě zvládne stres a zátěž spojenou s přípravou a absolvováním zkoušek, jak se dokáže vyrovnat s vyšší mírou zátěže, jak se případně vyrovná s neúspěchem… Rodiče průběžně děti hodnotili v intencích studijních předpokladů *…ona úplně studijní typ jako není…* × *…ona asi fakt je studijní typ. …Ona nemá tu motivaci se učit.*

Ve své nejistotě se rodiče obraceli na základní školu, kterou jejich děti navštěvovaly. Jednotlivé základní školy však poskytovaly velmi různou míru podpory, od minimální *…nulovou… Já jsem byla na rodičáku kvůli tomu za paní učitelkou, která je výborná, prostě perfektní, všechno. A jenom jsem jí řikala, že jak, jak to vidí, jestli…, jako že bysme chtěli zkusit ten gympl, když se dávaly přihlášky. …a vona řikala, jo, určitě, Zuzana ať to zkusí. A dál jsme to neřešily…*, přes intenzivní přípravu *…celá ta třída se vlastně intenzivně připravovala na ten, na ten gympl od čtvrtý třídy*, po maximální psychickou podporu: *…když jsem přišla za pani učitelkou s tim, tak ona řikala, my už na tom pra*, jako víme vo tom.* (…) *A jako vlastně se člověk cejtil tak jako podpořenej, jako že… už někdo s tim pracuje, vidí a dostane doporučení rovnou, jako co má dělat…*; až pozitivní zpětnou vazbu: *A oni zase řikali ve škole, jako že Karel je šikovnej, jako inteligenčně je jako nastavenej na to, jako že, že všechno to funguje dobře. A že jako je zvídavej a že vlastně to gymnázium by pro něj bylo jako dobrý.*

Rodiče porovnávali výsledky dětí při tzv. zkouškách nanečisto, což ale zároveň považovali za vysoce stresující. *…A tam jsi viděla, jak si to tvoje dítě stojí oproti těm ostatním. To bylo docela zajímavý. A to myslim, že bylo takový jako pro mě stresový…*

Uklidnění a podporu dokonce v jednom případě nalezli u odborníků v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). *Tak jsme nakonec na poslední chvíli šli do PPP, kde teda jako ta pani psycholožka si… jako dělala s Karlem testy, strašně jako potom řikala, ho chválila, kdy jako že jako spolupracuje všechno, protože jako chce… Tak jako z toho jsem měla dobrej pocit…*

Co rodiny vedlo k přihlášení dítěte na gymnázium?

Primární motivace rodičů pramenila z nespokojenosti s úrovní druhého stupně základní školy: *…kdybych věděla, že ten druhej stupeň* (…) *má nějakou štábní kulturu,* (…) *jasnej program, že to dává smysl…*; z obav, jaké klima bude na druhém stupni po odchodu některých žáků: *...že ti nejlepší prostě odejdou a ona tam zůstane. A nebude mít třeba kamarádky.* (…); případně program, který dítě navštěvovalo, nepokračoval na druhém stupni: *Speciální program bilingvní třídy v páté třídě končil. Všichni se na gymnázium hlásili…* Motivací byla také vybraná gymnázia, respekt, který gymnaziální učitelé projevovali vůči studentům i nesrovnatelné studijní podmínky.

Při rozhodování hrála roli také obava rodičů, že v pubertě je již těžší dítě motivovat k nějaké přípravě: *A další věc je, že to jsem slyšela několikrát, že je dobrý jako to dítě upíchnout na ten gympl, než dostane takovou tu jadernou pubertu, jako tu šílenou, kdy se vykašle na to učení. I když je třeba talentovaný.*

A v jednom případě, kde základní škola a osmileté gymnázium fungují v rámci jedné školy, byla motivace spíše ovlivněna klimatem školy, kde bylo běžné v páté třídě absolvovat přijímací zkoušky: *pro syna to bylo normální, že se v páté třídě dělají přijímací zkoušky na gymnázium…*

Ale i vnější a vnitřní motivace se během přípravného období měnily. *Jako že vlastně mně to bylo nejdřív jedno, jestli bude na gymplu, nebo ne. A pak už samozřejmě, jako někde uvnitř jsem fakt chtěla, aby, aby teda taky se na ten gympl dostala.*

Přístup k přijímacím zkouškám

Vedlejší výzkumnou otázkou bylo, je-li možné identifikovat určité přípravné strategie. Na základě zjištěných dat lze většinou spíše mluvit o přístupu k přijímacím zkouškám, jenž od začátku determinoval formu, četnost, bohatost i průběh přípravy. Proto zde budeme mluvit o přístupu k přijímacím zkouškám a pojem strategie zúžíme na

doporučení, co by šlo udělat jinak, co naopak fungovalo, co rodiče mohou doporučit jiným rodinám. Strategiemi v tomto duchu se budeme zabývat na konci této podkapitoly.

Přístup k přípravě se během přípravného období měnil. Jiný byl tzv. deklarovaný přístup související více s funkcí podpůrnou: *...jenom si to vyzkoušíme, však o nic nejde…*; jiný byl tajený: *…hrozně jsem jí to přála, ten úspěch…* Toto vnitřní přání, aby dítě bylo u přijímacích zkoušek úspěšné, se od určité fáze objevilo u všech rodičů.

Pokud rodina hned zpočátku přistupovala k přijímacím zkouškám v intencích: *…jenom si to vyzkoušíme…*, zdánlivě (v různé intenzitě a zabarvení) pak přetrvával tento přístup po celou dobu přípravy, i když často pouze navenek a ve spojitosti s podpůrnou funkcí, jež měla napomoci zmírnit domnělý stres dětí i případné prožívání neúspěchu.

Jestliže si rodiče nebyli jisti „správností" svého rozhodnutí či formou přístupu, během přípravy se tyto pochybnosti vracely. *Jako že se říká, tak jako měl bys dělat, chodíš na přípravku, děláme něco doma, možná kdybych víc jako dupla, tak by ten výsledek byl vo trošku lepší. Ale jako tim, že já jsem nechtěla* (…) *jako dupat. Nechtěla jsem tlačit… teďkon to cejtim možná trošku jako svoji chybu,* (…) *že kdybych ho víc tlačila, tak že by… otázka, jestli jako bych něčemu pomohla. Jo, jako že s tímhletím já nedokážu pracovat. Jako nedokážu se rozhodnout, co je lepší.* Tato silná nejistota prosakovala během rozhovoru navzdory spokojenosti rodiny se stávající základní školou i navzdory volnějšímu přístupu: *...nám vlastně vo nic moc nešlo… vlastně jsme neměli co jako ztratit.* A jasně definovanému nenátlakovému přístupu: *Já jsem se snažila ho jakoby tomu tlaku nevystavovat, protože prostě mi to přijde zbytečný jako na desetiletý dítě jako. Dělat přijímačky nebo něco.*

Přístup byl také ovlivněn výchozí situací, kdy rodiče měli pocit, že jinou možnost volby nemají: *Takže my jsme v podstatě ani jinou volbu moc neměli.* (…) *ta bilingvní třída vlastně končí, nepokračuje do druhýho stupně.* (…) *tak bych jí já sama za sebe radši nechala na základce, protože si myslim, že ona úplně ten studijní typ jako není.* Tato situace také částečně determinovala průběh přípravy i s doprovodnou nervozitou: *...my jsme ji tlačili, aby něco dělala, a vona nechtěla. A byla úplně, absolutně prostě rezistentní. Vůbec nic jí jako nemotivovalo k tomu cokoliv dělat.*

Přístup ovlivňoval také názor na zkoušky jako takové: *No, tak nejdřív mě to právě štvalo, protože jsem měla pocit, že něco musim… A že je to vlastně taková šaráda, že se z rodičů tahaj peníze, děti se zbytečně stresujou a že je to prostě celý dementní. Systém těch zkoušek…*

Jak dané období rodiče/rodiny prožívali/y?

Časy příprav na přijímací zkoušky byly pro všechny rodiny zátěžovým obdobím, které rodinám přineslo mnoho organizačních změn, enormní časové zatížení, změny v intenzitě domácí přípravy dětí, různou míru stresu, nervozity, obav i nejistot. Toto období by se dalo charakterizovat jako doba ***rušení očekávanou událostí*** (Berne, 2013, s. 258). Období bylo silně vztaženo k jednomu okamžiku, a to k aktu vykonání přijímacích zkoušek, a k následnému ne/přijetí na gymnázium. Rodinám to vyjma organizačních změn přinášelo také napětí, změnu rodinné atmosféry, častější konflikty. Není tedy překvapivé, že rodiče reflektovali toto období spíše jako nepříjemné: …*to mám rozdělený na předpřijímačkový a popřijímačkový období.* (…) *Kdy to předpřijímačkový období bylo vlastně…, já to vnímám spíš jako nepříjemný…*; plné pochybností: *…já jsem vo tom pochybovala, jako jestli ho vystavovat tomu tlaku…*; a plné emocí: *u nás to bylo hodně dramatický, protože my jsme ji tlačili, aby něco dělala, a vona nechtěla. A byla úplně, absolutně prostě rezistentní. Vůbec nic jí jako nemotivovalo k tomu cokoliv dělat.*

Prožívání rodičů se ale během období příprav měnilo od pouze negativního ladění, přes ambivalentní prožívání až k prožívání přípravy jako životní výzvy: *Nejdřív to přišlo jako úplnej vopruz, potom jsem… to bylo takový jako ambivalentní… Jo, a docela pak se to přelilo v to, že jsem si řikala, to je výzva vlastně.* (…) *I já jsem tim začala potom jako žít.*

Nezanedbatelný vliv na prožívání, a tím také na případnou změnu přístupu, mělo okolí: *Že to jako, proměnilo se to hlavně díky tomu okolí. Když jsem pak viděla, vlastně jak kolem nás vyšilujou. A tak, tak jsem… vlastně pak myslim, že jsem, že jsem tu… jako že jsem, že to na mě taky nějak jako skočilo. Že jsem to jako nasála, tady to, to šílenství. Ale já jsem se tomu snažila bránit. Ale myslim, že částečně, hmmm, jsme to převzali.*

Stres byl jednou z dalších negativních emocí, jež rodiče prožívali a se kterými se museli během přípravného období nějakým způsobem vyrovnat. Zvýšený pocit stresu však byl též předmětem jejich obav spojených s případnými psychickými dopady u dětí, dle jejich názoru mohl být na vině případný neúspěch potomků, stejně jako domnělý stres navázaný na přípravné období či na zkoušky jako takové. *….Já jsem se bála toho, že prostě z toho bude špatnej…*; *Že si myslim, že kdyby se nedostala, že by jí to vlastně dost jako psychicky… ne poškodilo, ale určitě by z toho byla jako taková, trošku by jí to srazilo sebevědomí.*

Role rodičů

Jako naprosto klíčová se v celém přípravném období jeví role rodičů. Rodiče zaujímají úlohu hlavního organizátora příprav či jejich zajištění, toho, kdo děti motivuje i nutí do přípravy, povzbuzuje, podporuje, ale také je připraven je utěšit.

Tato zdánlivě přirozená role byla komplikována bohatými emocemi, které toto období v rodičích vyvolávalo.

Rodiče cítili, že jsou do toho, aby své děti přihlásili na osmileté gymnázium, tlačeni, a to jak vnějšími okolnostmi, situací, např. tím, že druhý stupeň základní školy nepovažovali za kvalitní nebo že byli nuceni skutečností, že pátou třídou končí speciální program, který jejich dítě navštěvuje. Přispíval k tomu také pouhý fakt existence osmiletých gymnázií, která nabízejí daleko inspirativnější prostředí a kvalitnější program, respektující přístup a jasněji definované zaměření než základní školy.

Rodiče byli konfrontováni se svými ambivalentními pocity, které vyvolával vnitřní nesouhlas, ať již s existencí gymnázií jako takových, systémem testování, nutností další (placené) přípravy, či nepřiměřeným zatížením dětí. Rodiče byli nuceni dělat něco, s čím vnitřně nesouhlasili, zároveň ale tuto možnost nezamítli, protože v gymnáziích viděli četná pozitiva (např. že jejich děti odejdou s těmi lepšími, že budou v respektujícím prostředí, že budou mít jakožto rodiče na několik let „pokoj“, že se vyhnou pubertálnímu vzdorování dětí proti přípravě na gymnázium později v pubertě…). Navzdory rozhodnutí dítě ke zkouškám přihlásit si rodiče stále znovu a znovu kladli základní otázku, jestli je dobré všechno tohle absolvovat. A navenek se snažili děti povzbuzovat a motivovat. Pokud však mohli, tak vyjadřovali, že pokud by to bylo jen na nich, tak by své dítě na gymnázium nedávali: *já sama za sebe bych jí asi jako* [na osmileté gymnázium] *nedávala…* U některých rodičů ambivalentní pocity převážily až v bezmoc: *co já s tím zmůžu…*; *kdyby tady byly alternativy…*

Role rodiče v tomto období tedy navíc k tomuto vnitřnímu rozporu znamenala vykonávání různých dalších funkcí – rodič fungoval jako ten, kdo přípravu potomka organizuje – především mimo školu –, povzbuzuje, motivuje, ale také často přebírá odpovědnost za úspěšné složení zkoušek. Přípravu nad rámec osnov páté třídy základní školy zaměřenou na přijímací zkoušky totiž hodnotili všichni rodiče jako nezbytnou. A právě za organizaci příprav nad rámec školy i za realizaci příprav doma rodiče cítili silnou odpovědnost. A případné přenechání odpovědnosti za přípravu jen na dítěti považovali za velmi problematické.

Odhlédneme-li od finančního a organizačního zajištění profesionální přípravy, na kterém se děti podílet samy nemohly, převládaly i v ostatních oblastech přípravy pochybnosti o možném zvládnutí přípravy bez zásahů rodičů, jako kdyby odpovědnost dětí za proces svého učení a jejich vnitřní motivace uspět v této zkoušce ještě nebyla relevantní. Tento přístup rodičů pravděpodobně souvisel s tím, že všichni dospělí respondenti považovali přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia pro děti tohoto věku za zbytečně zatěžující, připouštějí nepřipravenost dětí na samostatné organizování svého času v souvislosti s dlouhodobou přípravou, jako nezralé na tuto formu zátěže a jak sami respondenti (i dětští) uváděli, pro děti to byla první zkušenost s dlouhodobější cílenou přípravou do školy. Pocit odpovědnosti se ale týkal i kýženého úspěchu v přijímacím řízení: *Nechtěla jsem vlastně riskovat ten neúspěch. Jako že něco jinýho je neuspět, protože… protože prostě se ti to nepovede a zmatláš to. Nebo na to jednoduše nemáš, jo. To je jedna věc, jo. Ale neuspět prostě proto, že já jako rodič nezajistim něco, co vlastně elementárně je teda důležitý… Protože to dítě asi samo si tohle jako úplně v tý čtvrtý, nebo to bylo v pátý třídě… to si asi nezvládne…*

Pro některé rodiče tato ambivalence byla tak zatěžující, že již zpočátku přípravného období přehodnotili svůj přístup a změnili jej: *…tak já jako jsem se vlastně sekla já, že jsem řikala já, tak jako pro sebe to nedělám, děláš to ty pro sebe. A když nechceš, tak jako že… párkrát jsem se přistihla u toho, že jsem věděla, že dělám chybu, jako že…* (…) *Jakoby to házu na něj, ale vlastně jako jsem to tak cejtila, že to je jeho zodpovědnost.* (…) *A jako že když on to nebude tak cítit, tak že stejně jakoby to nedá. Ale… jsem se snažila, ale jako bylo to i na* [mě moc?] *…jako vím, moje chyba, že jsem ho jakoby k tomu* [nenutila]*… byl ten odpor…*

Ale během celé doby příprav se k tomuto svému rozhodnutí vraceli, v jistém smyslu si jej dokonce vyčítali: *…možná kdybych víc jako dupla, tak by ten výsledek byl vo trošku lepší. Ale jako tim, že já jsem nechtěla dupat, nechtěla jsem tlačit… teďkon to cejtim možná trošku jako svoji chybu, jako že, že kdybych ho víc tlačila, tak že by… otázka, jestli jako bych něčemu pomohla. Jo, jako že s tímhletím já nedokážu pracovat. Jako nedokážu se rozhodnout, co je lepší.*

Někteří rodiče pod vlivem okolností později také svůj přístup a míru prožívané odpovědnosti přehodnotili a následně změnili formu příprav, což nakonec naopak hodnotili jako velmi úlevné a jediné možné: *My jsme to pak vzdali. My jsme to pak… my jsme se pak prostě rozhodli a i jsme to tak Toničce řekli, že je to na ní. Že je to prostě její*

boj, že jestli na ten gympl chce, tak prostě my jsme ochotní ji v tom jakkoliv podpořit, zaplatit doučování prostě, sehnat nějaký lidi nebo tak, ale že musí chtít ona.

Jak se přijímací zkoušky přibližovaly, rodiny zintenzivňovaly přípravu a těšily se na to, až vše budou mít za sebou. Z hlediska emocionálního se stupňovala přání, aby u přijímacích zkoušek děti uspěly, ale i nervozita navázaná na přijímací zkoušky. *Pak už jsme se začali hrozně těšit, že to budem mít za sebou. Protože to už jsem z toho byla nervózní. Moje dcera z toho nervózní nebyla. Já jsem se snažila bejt úplně v klidu jako před ní.*

Průběh přípravy

Příprava a její průběh většinou souvisely s přístupem k přijímacím zkouškám jako takovým. Pokud rodina k přijímacím zkouškám přistupovala pouze jako: …*jenom to vyzkoušíme, o nic nejde, nebudeme to hrotit. Nebudeme dělat žádnou extra přípravu…*, odlehčený přístup determinoval i formu a četnost přípravy: *My jsme to dělali tak trochu ad hoc, že vlastně ta příprava začala vlastně až po Novým roce, skutečná…*; *...prožívali jsme to tak vždycky částečně ve vlnách prostě. Jako že chvilkama jsme měli takový ty záchvěvy, že jako bychom měli něco dělat. …občas jsem ho přinutila… syn s velkým znechucením, někdy jako i dobrovolně sám… nějakou pravidelnost jsem tomu asi nedokázala dát…* Pokud rodina cítila vnější tlak okolností, např. že končí speciální program, který dítě navštěvuje, více tlačila při přípravě, více chtěla mít situaci pod kontrolou a o to více negativních emocí zažívala: *Takže pro mě to bylo hrozně stresující, pro Luboše* [manžela] *taky, že jsme jako věděli, že prostě pokud něco nezačne dělat, tak se tam prostě nedostane. No. A jí to bylo trošku volný.*

Co rodiny v rámci přípravy podstupovaly

Všechny rodiny hodnotily přípravu nad rámec osnov páté třídy základní školy jako nezbytnou. Některé děti se připravovaly ve škole formou přípravných kroužků, výjimečně v rámci výuky, nepravidelně navštěvovaly kurzy tzv. zkoušek nanečisto, některé měly i jinou formu doučování. Ale všechny se více či méně připravovaly doma.

Příprava ve škole

Některé školy realizovaly pravidelné přípravné kurzy či kroužky: *No, a ve škole oni měli přípravný kurz na, na ty přijímací zkoušky a tam jako jsme automaticky řekli, že*

by měl teda chodit, protože tam to nespočívalo pouze v tom, že by dělali testy, ale že jim i vysvětlovali, jak se k tomu postavit k těm přijímačkám, na co si mají dávat pozor.

Pokud to tedy daná základní škola nabízela, děti kroužek/kurz pravidelně navštěvovaly. Naprosto nadstandardní přípravu nabízela jedna základní škola v rámci své výběrové bilingvní třídy: *Kdežto tady voni fakt jako jeli ty Cermat testy. Minimálně posledního půl roku jako velmi intenzivně ve všech hodinách. A už předtím měli nějakej ten kroužek navíc a tak…*; *Takže vona jako v podstatě jako doma nic nedělala, ale v tý škole vlastně tu přípravu měla.*

Příprava mimo školu – zkoušky nanečisto

Co se týče tzv. zkoušek nanečisto, většina rodin alespoň jednou tuto možnost vyzkoušet si přijímací zkoušky využila. Ale žádná z nich neposílala dítě na pravidelné kurzy tohoto typu. Jedním z důvodů bylo, že takováto několikahodinová příprava probíhala především v sobotu, což mnohým rodinám kolidovalo s rodinným programem či zájmovými činnostmi dětí. *Nejdříve jsme zkusili sobotu* (…) *A celej sobotní program byl tomu přizpůsobenej. Takže jsme nemohli dělat nic spolu, protože vlastně dopoledne se nic nestihlo. A odpoledne už taky ne.* (…) *já jsem to nechtěla z důvodů, že Zuzana měla hodně kroužků.* (…) *A já jsem jako nechtěla, aby kvůli přijímačkám přišla o ty, o ty koníčky, no.*

Tuto formu přípravy rodiny považovaly za velmi přínosnou, ale zároveň za nadmíru stresující. *Vlastně ta simulace, to mi přišlo vlastně jako nejvíc užitečný a stresový.* Rodiče zde byli konfrontováni s rodinami, které k přípravě přistupovaly naprosto odlišně, a to jak v četnosti, intenzitě a pravidelnosti přípravy, tak v míře nátlaku na své děti. Rodiče cítili vysokou míru soutěživosti, nutilo je to k srovnávání výsledků dětí i k poměřování jejich reálných šancí u přijímacích zkoušek: *…ale tam byly děti* (…)*, který tam chodily už snad rok, jo… a pravidelně každou sobotu. Fakt se drilovaly, pak měly ještě doma přípravu. Tak těch mně bylo vlastně líto. A to jsem si říkala, že jestli to za to stojí. A pak jsem si právě řikala, no, a má moje dítě prostě šanci proti, proti jako těmhle nadrceným… a určitě chytrým…*

Příprava doma – pro některé úlevná, pro jiné obtížná

Domácí přípravu v nějaké formě podstupovaly všechny rodiny. Některým rodinám přinášela domácí příprava úlevu: *A pak jsem jí pořídila takový internetový kurzy*

na doma přes tady tu firmu. Kde se taky mohla takhle porovnávat. A tam už jsme to nebrali tak vážně, protože to si dělala doma, v klidu. (…) *To jsem brala fakt jenom jako přípravu.* Pro jiné to byla nejtěžší část přípravy: *No, a pak jsme zkoušeli trošku doma. A to nefungovalo. VŮBEC… vona to tam háčkovala, tak jak jí to jako napadlo vůbec…*

Rodiče tuto část příprav velmi intenzivně prožívali. Napětí v rodinách způsobovala velká míra frustrace rodičů, kteří se snažili děti k přípravě motivovat či nutit. V některých rodinách to přinášelo téměř každodenní „boj" rodiče s dítětem, změnu atmosféry doma, časté napětí. *No, takže to skončilo na tom, že občas jsem ho přinutila. On s velkým znechucením někdy jako i dobrovolně sám, že než jsem přišla, že už měl kus hotovej, tak, tak dělal testy. Nebo jsme si říkali, ale jako nějakou pravidelnost jsem tomu asi nedokázala dát, no.*

Někteří rodiče zajišťovali dětem ještě další formu přípravy, ať již v rámci širší rodiny, či u profesionálů.

Co by rodiny udělaly jinak? Co mohou doporučit rodičům?

Termín strategie je zde zúžen na doporučení, případně tedy zamyšlení nad tím, co fungovalo, co by šlo udělat jinak, případně jak by k přípravě přistupovaly rodiny, pokud by ještě jednou mohly tímto obdobím projít.

Někteří rodiče by se více zaměřili na zvládání zátěže, a to především s ohledem na emocionální prožívání této doby: *Možná že tohlensto akorát, že bych jí dala tu* [zodpovědnost]*… že bych si… ušetřila tim svoje nervy.* (…) *Asi bych to… asi bych to prostě jako víc nechala na ní s tím, že bych si řikala, děj se vůle boží. Prostě buď to dá, nebo to nedá.*

Jiní rodiče spíše doporučují začít s přípravou dříve, pravidelně navštěvovat nějaký přípravný kurz, z motivačních důvodů na gymnáziu. Doporučují více tak přípravu začlenit do běžného života, aby se období nezúžilo pouze na přípravu. Za velmi motivační a pomáhající vše zvládnout považují sdílení s podobně zaměřenými rodinami: *…tu přípravu vlastně jedenkrát týdně možná na nějakym gymplu. Nechodit na* [na zkoušky nanečisto]… *A klidně vod září, ale na pohodu. …tu přípravku dělat na tom nějakym z těch gymnázií, kam se hlásíš. …že se seznámíš s tim prostředím a tak… je to motivační vlastně i pro ty děti… A co mně přijde strašně důležitý, chodit tam s někym, s nějakou kamarádkou prostě.*

Názor rodičů na víceletá gymnázia a na přijímací zkoušky

Jedním z posledních témat zde uvedených je vyjadřovaný názor rodičů na osmiletá gymnázia a na obsah a formu přijímacích zkoušek. Všichni rodiče navzdory tomu, že jsem v žádném z rozhovorů toto téma neotevírala, během rozhovoru svůj názor sdělili.

Rodiče se shodovali v tom, že absolvování přijímacích zkoušek v páté třídě je pro děti z jejich pohledu velmi zatěžující: *Ale obecně si vlastně myslim, že to je právě jakoby ten problém, že jako vlastně už v tý pátý třídě vlastně vystavovat děti tomuhle šílenýmu stresu, je takový jako hloupý.* (…) *Předčasný…*; *…mně to přišlo zbytečně jako vypětí pro ty děti, jako náročný časově, všechno tohle.*

V páté třídě děti dle názoru respondentů-rodičů ještě nemají vytvořen návyk pravidelné přípravy do školy, nezvládají ještě plně svou činnost řídit, nemají často tak silnou vnitřní motivaci a vůli, aby přípravu mohly dlouhodobě ovlivňovat, proto tuto roli museli za ně rodiče převzít: *Na ni nefunguje nějaký jako… my jsme jí za to všechno možný slibovali, jako slibovali, vyhrožovali. A stejně jakoby nic nepomohlo.*

Protože obsah přijímacích zkoušek nekopíruje obsah osnov prvního stupně, způsob testování je odlišný od běžného způsobu testování ve škole, s nímž se většina žáků potkává, rodiče vnímali jako nezbytnou přípravu nad rámec výuky. Rodiče museli zajistit přípravu mimo školu, ve volném čase, přípravě věnovali velké množství energie i času.

Navzdory tomu, že se rodiče rozhodli všechno tohle absolvovat, jejich názory na osmiletá gymnázia jsou spíše negativní: *…ale prostě ty osmiletý gymply jsou takový vlastně jako z mýho pohledu… hrozně pokroucený. Že spousta dětí* (…) *by tam vůbec jít neměla… na tom gymplu by měly bejt děti, který to dělaj, protože chtěj. Ne protože musej.*

Negativně hodnotili také obsah a formu testování: *A vlastně jako jsem se přistihla, že já na ty testy koukám. A vlastně, potom jsem si řikala, nesmíš říkat, že to je… jako že to je blbost. Protože prostě tak to je. Ale že vlastně jako mně to přijde nesmyslný. Jako některý ty otázky, jak je postavěj. Jak je… Jak to… na jednu stranu chápu, proč to dělají. Že prostě tím už jakoby se vyselektuje velká část, jako pokud, jestli tomu umí porozumět, ale otázka, jestli jako v deseti letech oni musej, jako maj umět zápasit i s takovejma věcma.*

Rodiče si také všímali enormního celodenního *zatížení* dětí v den zkoušek: *A jako psychicky, že jeden den prostě tam je od osmi do dvou a druhej den od osmi do dvou…*

Co rodinám pomáhalo vše zvládat?

Za velmi podpůrnou rodiče považovali např. možnost sdílení situace se stejně naladěnými rodiči: *Snažili jsme se grupovat, takhle tam byly tři… tři holčičky… a pak jsme různě jako si dávali tipy na ty testy. Nebo jsme si je i posílali. Že tam jako nebyla ta řevnivost, tam mezi náma. I když se hlásily, myslim, na stejný gymnázia…* Dále podporu školy, též potřebné uvolnění přinášelo vzdání se odpovědnosti za přípravu a úspěšnost dítěte u přijímacích zkoušek.

Jak rodiče hodnotí přípravu a zkušenost jako takovou?

U rodin, jejichž děti se na gymnázia dostaly, úspěšnost při hodnocení přínosů hraje podstatnou roli, hodnocení je tak spíše pozitivní, nicméně obava z psychických dopadů přípravy stále, i když hypoteticky, přetrvává: *...Že jí to tak jako akcelerovalo, ale nevim, jakej by to mělo dopad, kdyby ji nevzali, protože vedlejší efekt jsem viděla, jako že si začala víc věřit, že to jako dokáže, že když se jako kousne a to se mi třeba strašně líbilo, že jako že ta její práce, ta odvedená, přinesla ten výsledek, jo. Kdežto kdybych věděla, že ta její práce odvedená přinesla jako vlastně ten neúspěch, tak jako jo… Takže tohle jsem si tak… ale to bylo takový trochu uměle vytvořený pozitivum, jo. Musim říct, že to byla spíš strategie zvládání jako neúspěchu. Takže nevim, co bych ti řekla, kdyby se vlastně Zuzana nedostala. Třeba bych ti řekla to samý, ale třeba bych nějak nadávala na to daleko víc, že to bylo jako vopruz a zátěž…*

Někteří rodiče za hlavní pozitivum považovali úspěšnost dítěte u přijímacího řízení, ale i u nich zůstávala hypotetická obava z případného dopadu neúspěchu na sebehodnocení dítěte. *Hele, nevim, no, dobrýho to, že se dostala, jo, na ten gympl, že máme jako takzvaně pokoj.* (…) *Že si myslim, že kdyby se nedostala, že by jí to vlastně dost jako psychicky… ne poškodilo, ale určitě by z toho byla jako taková, trošku by jí to srazilo sebevědomí. No.*

Rodiče však nacházejí v náročném období také pozitiva a přínos navzdory tomu, že se jejich dítě na gymnázium nedostalo: *...že spoustu věcí si vycvičil, což jako já jsem říkala, že minimálně jako když se nedostane, tak je to dobrý v tom, že prostě všechna ta příprava vlastně jakoby se hodí.* (…) *do normálních hodin češtiny, do normálních hodin matiky, do života, do budoucnosti.*

I když stále byla přítomná i nejistota, jestli neměli přípravu pojmout jinak… *Tak kdybych jako ho tlačila, kdyby chodil každej tejden eště na nějaký testy jako nanečisto,*

tak jestli by to bylo o hodně lepší a třeba se dostal. Jako to by mě vždycky zajímalo. Jako bych si to chtěla rozdělit. Ty životy a vidět, jako jak to, jak, jakej je v tom… jestli jakoby… (…) *...že* ***kdybych se teda překonala, já se, on sebe. A vytvořili bychom to úsilí a jako řekli si, sobotu dopoledne obětujeme tomu, tak jestli by to k něčemu vedlo.*** A vracela se tak otázka, kterou se trápili průběžně všichni rodiče: *A jestli by potom byl* [byla] *šťastnější.*

6.2 *Témata z pohledu dětí*

Na základě analýzy jednotlivých rozhovorů s respondenty-dětmi, identifikování témat a jejich kategorizování byla zjištěná témata zařazena do následujících kategorií. Dané oblasti jsou kategorizovány v rámci psychologické terminologie a rozděleny na behaviorální, afektivní, psychosomatické a kognitivní. Nalezeny však byly také aspekty sociální, které jsou do kategorií též zahrnuty.

6.2.1 Vymezené kategorie

<u>Behaviorální aspekty</u>

Příprava (dle místa, kde se odehrávala)

- ve škole
- mimo školu
- doma
- jiná

Pravidelná příprava doma

- obtížná
- vybudování nového návyku

Rodina

- negativní vliv – hádky

Role rodičů

- podpůrná
- organizační

Psychosomatické aspekty

- únava
- soustředění

Sociální aspekty

Vliv okolí

- pozitivní/negativní: klima třídy
- kamarádi

Afektivní (emocionální) aspekty – prožívání, emoce

Emoce (afekty) negativní

- stres/nervozita: během přípravy, v den zkoušek
- strach z výsledku zkoušek
- obava ze ztráty postavení ve třídě
- obava z posměchu
- obava ze změn ve třídě
- napětí v rodině

Emoce (afekty) pozitivní

- pozitivní emoce spojené se zkouškou jako výzvou
- zvědavost – chci si to vyzkoušet
- „těšení“, až bude po zkouškách
- pocit úlevy – že to mají za sebou

Emoce ambivalentní

- budoucnost na gymnáziu
- opouštění třídy

Co vyvolávalo nejistotu, pochybnosti, popř. stres

- obavy z budoucnosti: jaké to bude ve třídě po přijímacích zkouškách
- jaké to bude na gymnáziu

Co bylo nekomfortní

- nedostatek času

Kognitivní aspekt

Přístupy k přípravě

- chtěl/a jsem si to zkusit
- snaha uspět – odměna pro rodiče

Motivace

- k absolvování zkoušek
- k přípravě/učení
- vnitřní, vnější

Strategie

- začít s přípravou dříve
- chodit pravidelně na přípravné kurzy na gymnázium
- dát do toho více úsilí
- pravidelné odreagování stresu při volnočasové aktivitě

Představy rodičů × dětské prožívání

- rodiče: stresující pro dítě × děti: spíše únavná a dlouhá nežli stresující, zkouška jako výzva
- rodiče: jak se dítě bude umět vyrovnat s případným neúspěchem × dítě: dobré přijetí neúspěchu…

Jak děti hodnotí zkušenost

Pozitivně – přínos

- úspěch – dítě se dostalo
- dítě se v něčem zlepšilo
- dobrá zkušenost

Negativně

- časová náročnost
- zúžení prožívání na přípravu na přijímací zkoušky

Jak se děti vyrovnávaly se zátěží

- obranné reakce: odporování a vzdorování rodičům, hádky
- zvládací reakce: snaha o pravidelnou přípravu, odreagování při volnočasových aktivitách, setkání s kamarády

6.2.2 Hlavní témata dětí

Každé dítě, zapojené do výzkumu, prožívalo přípravné období naprosto unikátně. Nicméně během analýzy se vynořilo několik témat, jež se různým způsobem odrážela ve všech rozhovorech s dětmi, proto zde některá z nich uvedu.

Co vedlo děti k přihlášení na gymnázium?

Děti si především chtěly vyzkoušet, jak jsou zkoušky koncipovány, jak probíhají, *jak to bude obtížný* a jak samy při zkouškách obstojí. Chtěly také zkusit něco nového, lepšího, poznat jiné lidi, spolužáky. Další motivací pro přihlášení na gymnázium byly návštěvy vytipovaných gymnázií. A nezanedbatelnou roli hrála také skutečnost, že většina jejich spolužáků se na gymnázia také hlásila. Děti nechtěly vybočovat, proto často vnímaly absolvování přijímacích zkoušek v páté třídě jako naprosto *normální*.

Jak dané období děti prožívaly?

Pro většinu rodin se staly přijímací zkoušky hlavním tématem hovoru, ale také bodem, kolem kterého se vše celkem dlouhou dobu točilo. Pokud se rodiče snažili dopady zátěže přijímacích zkoušek na děti alespoň trochu zmírňovat, prožívání dětí nebylo v tomto období zúžené jen na přípravu. Děti dále navštěvovaly své obvyklé kroužky, trávily i nějaký čas s kamarády… Přesto děti přípravu hodnotily jako únavnou, dlouhou a obtížnou. Jako nejobtížnější děti hodnotily nutnost dlouhodobější pravidelné přípravy.

Pokud navíc rodiče kladli velký důraz na úspěšnost při přijímacích zkouškách, snažili se dítě nutit k přípravě více, nežli zvládalo, pak to přinášelo více negativních emocí a také mnohdy zúžené vnímání a soustředění dítěte na přípravu, absolvování zkoušek a vytouženou úspěšnost: *A vlastně pořád jsem jenom přemýšlela o tom, jak se mám učit. Kolik toho mám udělat, abych se na to gymnázium dostala. A jako že hodně jsem byla taková, že jsem nepřemýšlela moc o jiných věcech. Že jsem přemýšlela jenom o tom, jaký testy budeme třeba dělat, jaký otázky tam můžou být, jaký příklady, na co si mám dávat pozor…*

Klima třídy

Mnohé děti považovaly absolvování přijímacích zkoušek v páté třídě za naprosto *normální*, protože všichni spolužáci se také hlásili. Zaměření škol, rodičů, ale i dětí zúžené a priory na přijímací zkoušky v některých třídách během přípravného období dokázalo naprosto proměnit klima. Třída se stala soutěživou, děti se začaly mezi sebou poměřovat: *hodně dětí… začaly být takový, že si myslí, že jsou jako nejlepší a takový. Že hodně se začaly porovnávat a třeba říkat ostatním, kteří třeba na tom nejsou tak dobře s tím učením, že jsou třeba špatný. Jako že hodně ošklivý…*

V tomto případě také klima třídy bylo nositelem napětí a generátorem obav, jak dítě obstojí v kolektivu, jaké budou sociální změny ve třídě, jaké klima: *No takový, že jsem se bála, že co se bude dít vlastně po přijímačkách, když se někdo dostane, nedostane…* Prožívání ztráty bezpečného prostředí se pak projevilo i v obavách přetrvávajících po zkouškách: *Trošku jsem se bála i po těch přijímačkách než před těma přijímačkama…*

Průběh přípravy

Dalším silným tématem, které zmiňovaly všechny děti, byla jejich nová zkušenost s pravidelnou přípravou/učením. Shodovaly se, že absolvovat přípravu v páté třídě pro ně bylo náročné hlavně kvůli tomu, že do té doby se nemusely do školy vůbec připravovat. A vybudovat nový návyk pro ně bylo náročné: *Jakože potom v tý pátý třídě je to nejtěžší, protože to nejsi ani moc zvyklej se třeba učit tolik na ty testy.* (…) *Já jsem se třeba vůbec v pátý třídě na nic, kromě těch přijímaček, jsem se nikdy neučila na žádný testy.*

Přípravu i proto hodnotily negativně: *ta příprava byla unavující… Tak učil jsem se, pokoušel jsem se každej den se učit. Nebo většinou to nešlo…* Nutilo je to hledat a zkoušet nové strategie, jak u učení vydržet i v něm pravidelně pokračovat: *Takže to bylo takový jako, že ses musel naučit, že to musíš dodělat…*

S procesem přípravy úzce souviselo také téma motivace. Vnitřní motivaci pro absolvování zkoušek u dětí spatřuji v tom, že všechny děti samy projevily zájem zkoušky absolvovat. Pro děti ovšem bylo velmi náročné tuto vnitřní motivaci udržet i během dlouhodobější činnosti. Bylo zapotřebí tuto motivaci podněcovat a udržovat, proto se rodiče pravděpodobně snažili do přípravy dodávat průběžně motivaci vnější, ať již tím, že děti do přípravy nutili, povzbuzovali je, organizovali potřebné, nebo je naopak nutit nechtěli či přestali. Tato vnější motivace se různě přeskupovala. Větší míra vnější

motivace však jako kdyby dětem občas umenšovala míru vnitřní motivace a šanci na vyvinutí vlastní studijní strategie a autoregulace.

Co děti v rámci příprav podstupovaly

Pokud příprava probíhala ve škole, považovaly ji děti za přínosnou: *hodně jako* [všichni] *jsme poznali, jak ty děti, moji spolužáci, na tom jsou s učením. A vlastně naučili jsme se jako pomáhat v učení… jak třeba poradit, a ne to úplně říct. A vysvětlit třeba zadání, jak to udělat. Tak jsme byli trošku víc v kontaktu.*

Probíhala-li příprava v odpoledních hodinách, pro některé děti nebyla moc přínosem, protože již byly unavené, což snižovalo jejich schopnost se na výklad soustředit: *jsme už všichni potom byli unavení, nedávali jsme potom pozor…*

Všechny děti několikrát absolvovaly tzv. zkoušky nanečisto. Tuto zkušenost považovaly za velmi přínosnou: *…jako že je to dobrý prostě vědět, jako že jak to vypadá.* Zkusily si, jak vše probíhá, některým dokonce přišly *mnohem těžší než ty přijímačky…* Oproti rodičům tuto formu příprav vůbec nehodnotily jako stresující či nepříjemnou.

Domácí příprava některým dětem vyhovovala, jiné bojovaly se soustředěním a autoregulací: *k tomu sednout a říct a teď budu jenom psát. Teď se budu jenom učit…* Některé děti podstupovaly ještě další typy přípravy, a to buď v rámci rodiny, nebo profesionální.

Den přijímacích zkoušek

Den, ke kterému se všechny děti vztahovaly, byl reflektován velmi různě. Některé děti hodnotily vlastní průběh: *Jo, a u těch přijímaček hned první den to bylo, jako ten první test jsem zvládnul, druhej jen z poloviny a potom už ten jako všeobecný přehled vlastně, to už jsem prostě… se mi mlžily oči, prostě, to už jsem, to už jsem se prostě nesoustředil.* Některé vůbec den přijímacích zkoušek nezmiňovaly. Jiné se na den naopak těšily a pak je rozladila nějaká organizační obtíž… Dalo by se říct, že to sice byl přelom, zakončení jejich příprav, ale proces případného přechodu na gymnázium tím nekončil.

Co by děti udělaly jinak

Na otázku, co by udělaly z dnešního pohledu během přípravy jinak, se všechny děti shodly na tom, že by s přípravou začaly podstatně dříve a možná i od začátku intenzivněji: *Trochu bych se asi jinak začal učit, asi ze začátku, že vlastně to bylo taky.*

Některé děti by také k přípravě přistupovaly zodpovědněji: *jsem se trošku víc připravovala, trošku jako bych tolik neodmlouvala rodičům a snažila bych se být… vlastně se tolik nevztekávala a… No prostě bych do toho dala trošku víc úsilí, abych pak třeba se mohla dostat…*

Co dětem pomáhalo zátěž zvládat

Děti se s touto situací snažily vyrovnat různými způsoby, těšily se, že to budou mít za sebou, že se budou moci případným úspěchem odvděčit rodičům za jejich pomoc: *vlastně to pomyšlení na…, protože jsem věděla, že když se na to gymnázium dostanu, tak že vlastně to bude v podstatě taková odměna za to, co všechno mi zaplatili. A jak se mi věnovali.* Jinému dítěti pomáhalo uspokojení základních potřeb: *asi se napít pořádně a najíst bylo to hlavní… bez toho se… špatně… soustředí…*

Důležité pro všechny však bylo odreagování s kamarády, volnočasové aktivity, či tedy jejich absence. V tomto lze vidět snahu vyrovnat se se zátěžovou situací, kterou příprava a absolvování zkoušek pro děti byly, ačkoli to během rozhovorů přímo neverbalizovaly. A právě také tato oblast byla opakovaně zmiňována ve spojitosti s negativním prožíváním období charakterizovaného nedostatkem času na setkávání s kamarády, spolužáky…

Jak děti hodnotí přípravu a zkušenost jako takovou

Při hodnocení přípravy a vůbec celé zkušenosti s přijímacími zkouškami děti vyzvedávají spíše přínosy: *bylo to nakonec fajn, potom když jsem to jako zhodnotil.* Hodnotné pro ně bylo, že se zlepšily v učení: *už nepotřebuju tolik pomoc rodičů, že si třeba udělám i úkoly sama.*

Oceňovaly také, že si vlastně mohly vyzkoušet, jaké je to studovat: *…že jsem si to vyzkoušel, to doma, jak to funguje, jak to bude vypadat na gymplu, nebo v šestce.* A v neposlední řadě také některé děti pozitivně hodnotily, že se na gymnázium dostaly.

Jako negativní všechny děti uváděly nedostatek času na setkání s kamarády: *že jsi prostě neměl čas s kamarády jít ven, ani že sám jsem neměl čas jít ven, třebaže bylo hezky, ale psal jsem test…* Jedna holčička celé dané období definovala velmi lapidárně: *Ahoj, Báro, máš dneska čas? No, nemám, musím se učit na přijímačky…*

Strategie, které by doporučily svým spolužákům/spolužačkám, jiným dětem

Toto doporučení by se dalo vlastně chápat až jako takové poselství pro ty, kdo se na přijímací zkoušky teprve chystají: *…tak bych jim asi poradila, aby se zase nesoustředily jenom na to učení, že pak vlastně když se budou učit hodně, tak na ty přijímačky už pak budou hodně vyčerpaný. Že jako je dobrý se učit, ale zase není dobrý se neučit prostě každý den hnedka po škole. Jako že i mít nějaký ty sporty a nějaký odpolední aktivity a… že jako se učit spíš jenom tak, aby… to bylo součástí normálního* [života]...

6.3 *Shrnutí*

Vnímání tohoto období rodiči a dětmi se v mnohém lišilo. Rodiče vnímali situaci v širším kontextu budoucnosti svých dětí, prožívali obavy vyplývající z ne/připravenosti svých dětí na přijímací zkoušky, nebyli si jisti, že jejich děti jsou zralé na studium jako takové. Děti více prožívaly změnu klimatu jak doma, tak ve škole, více vnímaly zatížení, až přetížení přípravou. Zmiňovaly také doprovodné psychosomatické projevy.

Dále se podíváme, jak dané období prožívala jedna z vybraných rodin.

6.4 Kazuistika vybrané rodiny: Bára a Zuzana

…nám se to asi povedlo nějak vybalancovat, vybrat tu zatáčku…

BÁRA

Bára prožívala období příprav na přijímací zkoušky na osmileté gymnázium se svou dcerou Zuzanou rok před natočením rozhovoru. Na rozdíl od některých respondentů měla větší časový odstup od absolvování zkoušek, věděla, že její dcera je na gymnáziu spokojená, připouštěla, že její vnímání situace je v současné době ovlivněno pozitivním výsledkem přijímacího řízení. Pro neuvěřitelnou šíři její reflexe tohoto období, bohatost prožívání a vysokou míru její otevřenosti předkládám kazuistiku právě její rodiny.

I přes úspěšnost dcery a pozitivní dopad jejího přijetí na gymnázium Bára rozděluje přípravu do dvou odlišně prožívaných období, a to na období **před přijímacími zkouškami** a **po nich**. Období před přijímacími zkouškami Bára charakterizuje převážně

jako *nepříjemné*. Z psychologického hlediska by se tak dalo uvažovat o prožívání tohoto období jako traumatu, které přetrvává i po delší době od zážitku.

Bára sice byla obklopena rodinami, které k přípravě přistupovaly obdobně jako ona, *my jsme i byli taková parta rodičů, co to zas tak nepřeháněla… že jsme to docela drželi na uzdě…* Tito rodiče se stejně jako Bára snažili své děti uchránit stresu, dopředu připravovali strategie zvládání neúspěchu dětí. Přesto Bára pociťovala tlak širšího okolí, především při konfrontaci s dalšími rodinami při zkouškách nanečisto. Zde se totiž setkávala s rodiči, kteří k přípravě přistupovali odlišně, např. více *děti drilovali*, zatěžovali neadekvátní přípravou i stresem. Báru tyto konfrontace vždy znejistily a zvýšily míru jejích obav. Bára si v těchto chvílích opakovaně kladla otázku, zdali její dcera může stačit tempu těchto dětí. Ještě více to upevňovalo její názor na systém zkoušek, které považovala za *takovej dril spíš… víc o tom, co umíš, než o tom, jak to v tý hlavě máš*. Báře toto vědomí bralo zpočátku určitou část sil, *…takže jsem byla naštvaná nejdřív na celej ten systém.* Atmosféra soutěživosti, dravosti a srovnávání Báru sice velmi stresovala, zároveň však na tzv. zkouškách nanečisto oceňovala, že zveřejňované výsledky přinášely možnost reálného srovnání dcery a ostatních dětí, čímž tedy poskytovaly rodině důležitou zpětnou vazbu o relevanci pokračování v přípravách i o konkrétních oblastech, které bylo nutno zlepšovat. Tato ambivalence se projevila i v méně dobrovolné proměně Bářiny rodičovské role. Bára se chvílemi stávala – jak sama sebe nazývala – *fotbalovou mámou*: *Tak já už jsem byla v pozici takový tý fotbalový mámy, jo, protože jsem jí tak různě fandila. Vlastně jsem se dostala do takový role, kde jsem nikdy nechtěla být.* A právě tuto svou roli Bára přisuzuje vlivu soutěživého a dravého okolí a i nadále se velmi silně ztotožňuje s rolí podpůrné matky, a to jak v období přípravném, ve dnech vlastních přijímacích zkoušek, tak v období po přijímacích zkouškách.

Bářino prožívání tohoto období probíhalo ve dvou rovinách – **na vnitřní (tajné) úrovni** prožívala všechny své nejistoty: *Má dcera vůbec u přijímacích zkoušek šanci? Zvládne případný neúspěch?* Byla to směs nervozity, ale též tajných přání, aby se dcera na gymnázium dostala: *…aby jako odešla do toho nebe, jako s těma lepšíma.* **A na vnější rovině byla ale silnou, podpůrnou matkou.** *Já jsem se snažila bejt úplně v klidu, jako před ní. Jako že pak jsme opakovali, že o nic nejde, jenom si to vyzkoušíš… Protože to už jsem z toho byla nervózní. Moje dcera z toho nervózní nebyla.* Roli podporující matky akcentuje též Bářina snaha o nadhled i o uvolnění skrývaného napětí vyvolaného

psychickou zátěží. *A nebylo to nějak katastrofický, my jsme se tomu* [obě] *snažily i jako smát.* Role podpůrné matky (trenérky, chápající a podporující matky, silné osobnosti s nadhledem) však s sebou přinesla též další závažnou rovinu, a to **rovinu odpovědnosti**. Ve chvíli, kdy si Bára uvědomila svou velkou odpovědnost za zdárný průběh příprav, naprosto přehodnotila přístup k přípravě. *Že když to pojmeme jenom tak, jako že si to teda vyzkouší, a buď se dostane, nebo ne, a nedostane se jenom proto, že jsme nedělali tu přípravu,* (…) *jí to možná bude líto… Nechtěla jsem riskovat ten neúspěch. …něco jinýho je neuspět, protože prostě se ti to nepovede a zmatláš to. Nebo na to jednoduše nemáš… Ale neuspět prostě proto, že já jako rodič nezajistím něco, co vlastně elementárně je teda důležitý… protože to dítě asi samo si tohle jako úplně v tý čtvrtý, nebo to bylo v pátý třídě… to si asi nezvládne. Nechtěla* [jsem] *potom bejt jako já ten, kdo takhle jako* [přípravu, možnost se na gymnázium dostat] *zařízne*.

Bára po tomto přehodnocení svého přístupu a po přijetí odpovědnosti za organizování přípravy změnila i styl přípravy.

Během příprav Báru velmi překvapilo, jak to bylo časově náročné, nejen tedy pro děti, které se připravovaly, ale především pro celou rodinu: …*co jsem netušila, tak kolik to vezme času. Nejenom tomu dítěti. To je jasný, nebo to je jasný… nebo to tak jako očekáváš. Ale tý rodině celkem.* Ve spojitosti s počátečním přístupem jejich příprava nejprve spočívala pouze v nárazovém vyzkoušení testů přístupných na internetu: *mě zajímalo, jak to vlastně vypadá a jak asi jako to bude*; po Novém roce teprve začala intenzivnější příprava: *No, a pak po Novým roce jsem si řikala, ježišmarja, tak to už by měla něco začít dělat. A nejvíc nejlíp nějak pravidelně…* Nakonec však pravidelnou přípravu nezvolila: …*existují nějaký kurzy třeba na těch gymnáziích přímo, že se tam chodí každý týden. Anebo* [zkoušky nanečisto]*, že se to dá předplatit a chodit tam pravidelně. Ale to jsem já nechtěla.* I když o této možnosti Bára několikrát přemýšlela: *A to byla vlastně i moje velká otázka… potom já jsem to nechtěla z důvodů, že Zuzana měla hodně kroužků.* Nakonec se však rozhodla dát přednost volnočasovým aktivitám: *A já jsem jako nechtěla, aby kvůli přijímačkám přišla o ty, o ty koníčky, no.*

Zuzana několikrát navštívila sobotní zkoušky nanečisto, ale ukázalo se, že zatížení celé rodiny je tak velké, že pak již jen párkrát navštívila páteční kratší verzi těchto kurzů. Poté rodina přešla na domácí přípravu, která se ukázala jako velmi efektivní.

Bára považovala přípravu zacílenou na typ testování spojený s přijímacími zkouškami jako naprosto nezbytnou. Je přesvědčena, že bez předchozí specializované

přípravy není možné u zkoušek uspět. A že neabsolvování přípravy by její dceru Zuzanu znevýhodňovalo: *Jako já si teď myslim po tom, co jsem viděla, tak si myslim, že ne* [nelze uspět u přijímacích zkoušek bez přípravy]*, že by měla hroznej handicap.*

Báru překvapuje, jak dobře se Zuzana vyrovnala s nutností přípravy, pravidelně pracovala, příprava jí šla, dokonce ji i bavila. *Jako hrozně jsem jí to přála, ten úspěch… A hlavně potom, jak jsem viděla, že se do toho zakousla. A že vlastně jí to docela baví, tak jsem si řikala, ona asi fakt je studijní typ, jo. Jí to tak prostě šlo. To tak zvládá úplně skvěle… takovýdle situace… a nekňourá, že se jí nechce. To jsem prostě nezažila. Takže i proto to bylo pro mě takový, jak už jsem řikala, že bych si to přála…* V tomto Bára nacházela jisté uklidnění a povzbuzení pro další fáze přípravy.

Hlavní téma, jež prochází celým obdobím příprav a které se zrcadlí ve více oblastech, je **PROMĚNA**. Proměnu nalezneme již v přístupu rodiny, zde zastupované matkou, k přijímacím zkouškám. Ve formální rovině došlo k proměně (vývoji) od volného přístupu: *Jenom to vyzkoušíme, o nic nejde, nebudeme to hrotit. Nebudeme dělat žádnou extra přípravu*; přes zahájení většího úsilí, pravidelné přípravy až po tajné přání matky, aby se dcera na gymnázium dostala: *…aby jako odešla do toho nebe, jako s těma lepšíma.* Postupně přijímacími zkouškami začala žít dcera, ale také její matka. Chvílemi si obě vyměňují role, kdy matka přebírá odpovědnost za organizování příprav, ale též emocionálně vyvažuje klid své dcery během příprav i během přijímacích zkoušek. *Já jsem měla pocit, že jdu ke státnicím. Jako že ráno, ráno mi bylo normálně zle. A Zuzana byla úplně v pohodě.* Velké přiblížení až ztotožnění matky a dcery se projevuje též v častém užívání množného čísla… *Ale **těšily** jsme se minimálně, že to* [výsledky zkoušek] *budeme vědět.* (…) *že se to nějak uzavře… a i se to znovu vrátilo k tomu: No tak co, tak si to vyzkoušela, ale s tím pocitem, že jsme pro to **udělaly*** (…) *v našich očích maximum.* Na jiných místech: *Že jsme pořád **říkaly**, až bude po přijímačkách, tak… Pak už jsme se **začaly** hrozně těšit, že to **budem** mít za sebou… Já jsem se snažila bejt úplně v klidu, jako před ní. Jako že pak jsme **opakovaly**, že o nic nejde, jenom si to vyzkoušíš, no. Protože to už jsem z toho byla nervózní. Moje dcera z toho nervózní nebyla.*

Bářiny emoce vážící se k přípravě se během doby také proměňovaly, a to ve škále od negativních, přes ambivalentní až po pozitivní, resp. přijmutí situace jako výzvy: *No, tak nejdřív mě to právě štvalo, protože jsem měla pocit, že něco musím… A že je to vlastně taková šaráda, že se z rodičů tahaj peníze, děti se zbytečně stresujou a že je*

to prostě celý dementní. Systém těch zkoušek… Protože by se přece měla zkoumat ta přirozená nějaká inteligence… I já jsem tím začala potom jako žít vlastně.

Viditelná proměna dcery pro Báru nastala ve chvíli po přijímacích zkouškách, kdy společně zažívaly euforii, během níž Zuzana (podle Báry introvertní) nečekaně začala projevovat radost a nadšení… *Úplně, totálně byla tak šťastná.* [Zuzana] *je taková klidná, ty emoce taky moc jako nedává najevo… já jenom jsem zírala. Ona byla šťastná. I to říkala… byla v úplném rauši.*

Realizovanou přípravu Bára nakonec hodnotila pozitivně, oceňovala hlavně minimalizaci předpokládaných negativních dopadů na Zuzanu: …[příprava] *mohla bejt asi lepší, ale vybalancovali* [jsme to] *dobře… že jsme ji nevystresovali k nějakýmu jako hysterickýmu výkonu, že jsme to nechali v klidu, naše dítě si tím prošlo, já jsem viděla, že ji to bavilo, že byla v klidu, na přijímačkách byla v klidu. Neměla žádný neurotický prostě potíže…* Přisuzování smyslu této zkušenosti, jak Bára říká, je však silně ovlivněno pozitivním výsledkem zkoušek: *…ovlivnění tím, že se dcera dostala, že to bylo úspěšný.* Jako další pozitivní viděla, že *tou pátou třídou prošla… tam neměla jedinej zásek, ta nosila samý jedničky, jako ale úplně samý. Ta byla tak jako nadrcená* (…) *ta byla tak napřed… že do tý školy nemusela jako hnout prstem…*

Jako další přínos Bára viděla v tom, že si Zuzana začala více věřit: *Že jí to tak jako akcelerovalo, ale nevím, jakej by to mělo dopad, kdyby ji nevzali, protože vedlejší efekt jsem viděla, jako že si začala víc věřit, že to jako dokáže, že když se jako kousne… a to se mi třeba strašně líbilo, že jako že ta její práce, ta odvedená, přinesla ten výsledek, jo. Kdežto kdybych věděla, že ta její práce odvedená přinesla jako vlastně ten neúspěch…*

Bára celé období příprav a přijímacích zkoušek nakonec považuje za cennou zkušenost, *na* [kterou] *se nedá připravit jenom slovy… Na tu nervozitu… oni byli jako ti chrti na startu… vlastně to byl zážitek, to byla jízda.* Jinými slovy: *…TO VLASTNĚ BYLA PRVNÍ VELKÁ ŽIVOTNÍ ZKOUŠKA.*

I emoce spojené s tímto obdobím chápe Bára pod vlivem kladného výsledku též jako pozitivně: *kdybych to měla zhodnotit, tak ta ručička se víc přiklání k tomu, že to bylo jako dobrý… není to objektivní… je to hodně způsobený tím úspěchem.*

Pocit uspokojení z dobře vykonané a smysluplné přípravy je pro Báru spjat se současnou situací, která je pro Báru nadmíru uspokojivá: *vona* [Zuzana] *je teď ve škole, kde je strašně spokojená a já to vidim, je šťastná a rozvíjí se tam. Úplně rozkvetla… Tak*

vlastně si říkám, jo, tak bylo to asi docela drsný, ale bylo to k něčemu… My jsme si jako mákly, ale stálo to za to…

ZUZANA

Zuzana toto období prožívala naprosto odlišně. Na rozdíl od Báry procházela, téměř až proplouvala přípravou v klidu, efektivně a bez většího výkyvu emocí.

Matčin ochranitelský přístup *…jen si to vyzkoušíme, o nic nejde*, sdílela, k přípravě a absolvování zkoušek přistupovala s klidným nadhledem: *…že když se jako nedostanu, tak vlastně to nevadí, mám ještě další dva pokusy, ze sedmičky a z devítky, takže si alespoň vyzkoušim, jak to vypadá…* Tento přístup neovlivnilo ani okolí, ani blížící se termín zkoušek. Zuzanino prožívání bylo také konstantně klidné, dokonce jak sama vyjádřila: *mně to nepřišlo moc stresující.*

Důvodů k přihlášení na gymnázium Zuzana jmenovala hned několik, jednak druhý stupeň na její základní škole neměl moc dobrou pověst, jednak její bratr osmileté gymnázium doporučoval. Nejsilnější motivaci však našla při návštěvě gymnázií: *vlastně se mi to tam líbilo víc než na základce, tak jsem se potom hlásila.*

První fázi příprav, kterou její matka charakterizovala jako přípravu *ad hoc*, Zuzana charakterizuje: *my jsme na to trochu kašlaly*, což znamenalo, že do Vánoc Zuzana zkusila jeden test na internetu.

Během pozdějšího zintenzivnění příprav měla Zuzana sice méně volného času, ale jak říká, *…já jsem jako měla času podle mě pořád dost. Jako že vlastně jsem chodila i s kamarádkama ven.* I když i Zuzana připouští, že *kdybych se nepřipravovala, tak bych toho času měla víc.* Nicméně čas se ukazuje jako signifikantní ukazatel určitých omezení, protože také ovlivňoval společné trávení času s kamarádkami.

Jako velmi přínosnou hodnotila možnost vyzkoušet si testy nanečisto, protože *trochu víš, jak to bude probíhat, je to dobrý prostě vědět, jak to vypadá. Protože když na to nejsi vůbec připravenej, jako jak to bude vypadat… A taky jako seš víc vystresovanej…*

I když Zuzaně vyhovovala vyšší četnost a délka každodenní přípravy jen částečně, jako jedinou obtíž příprav viděla v nutnosti naučit se pravidelně připravovat. Do té doby totiž nic takového nepotřebovala. *Já jsem se třeba vůbec v pátý třídě* (…) *do tý doby, kromě těch přijímaček, jsem se nikdy neučila na žádný testy. Že jsem si to prostě nějak pamatovala. Ani jsme jich zas tak moc nepsali.* A právě toto považuje Zuzana za klíčové pro přijímací zkoušky na osmileté gymnázium: *Jakože potom v tý pátý třídě je to nejtěžší,*

protože to nejsi ani moc zvyklej se třeba učit tolik na ty testy… A třeba už v tý sedmý už vlastně se učíš třeba na každou hodinu, že máš ty různý zkoušení a takovýhle věci.

Den přijímacích zkoušek byl pro Zuzanu vyvrcholením přípravy, *já jsem se třeba na ty přijímačky těšila, že je budu mít za sebou. A bude to prostě bezvadný. Jako už se nemusim učit.* Jako pozitivní vnímala, že na jedny přijímací zkoušky šla se svou kamarádkou.

A právě tento den přijímacích zkoušek překvapivě přinesl pro Zuzanu asi nejsilnější emoci, kterou během přípravného období zažila a kterou také během rozhovoru vyjádřila. Zuzana byla více nežli rozmrzelá z toho, že během vlastního psaní testu nebyla ve třídě se žádnou ze svých kamarádek: *…na K. nás hodně jako šlo… polovina třídy skoro se tam nás hlásila… Ale bylo nefér, vono tam bylo hrozně moc těch tříd… a já jsem byla jediná, kdo neměl nikoho za kamarádku ve stejný tý učebně. To mě štvalo, že ostatní* [spolužáci] *byli spolu a já jsem byla* [sama].

Ke zkušenosti absolvování přijímacích zkoušek přistupovala s klidem, ale zároveň jako k výzvě, se kterou se chtěla popasovat: *píšeš test, nějaký učení je neznámý, něco tam píšeš, a jako že vlastně nevíš moc, co tam bude…*

DISKUSE

V této části práce budou získané výzkumné výsledky porovnány s poznatky teoretické části, tj. s poznatky z odborné literatury, ale především s výsledky uvedených výzkumných šetření.

V rozhovorech, jež jsem vedla s šesti (zprvu deseti) respondenty, jsem se snažila zjistit, jak tázaní prožívali období příprav na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia. Snažila jsem se o co nejhlubší ponor do jejich prožívání i o pochopení jejich zkušenosti.

Navzdory tomu, že každý dotázaný toto období vnímal jedinečně, během analýzy dat se dala vysledovat výrazná témata, jež procházela napříč všemi – či téměř všemi – rozhovory. Jednotlivé shody, rozdíly i šíře vnímání této zkušenosti jednotlivými rodiči a dětmi jsou uvedeny v podkapitolách 6.1.2 *Hlavní témata rodičů* a 6.2.2 *Hlavní témata dětí*. Zde bych ráda vyzdvihla několik témat, která se mi jeví jako klíčová.

Jak rodiny období prožívají?

Toto údobí rodiny prožívaly jako zátěžovou situaci, která je pro ně náročná jak organizačně, tak emocionálně. Na tuto etapu lze také pohlížet jako na *období rušené blížící se událostí* (Berne, 2013, s. 258).

Skinnerová a Willborn (1997, cit. dle Čáp a Mareš, 2001) vymezují pět typů zvládání zátěže, děti se s danou zátěžovou situací snažily vyrovnat spíše aktivitou – pravidelnou přípravou, ale vyhledávaly rovněž setkávání a sdílení s kamarády, někdy si však doprovodné negativní emoce také vybíjely v hádkách s rodiči.

Zvládání situace rodiči bylo komplikovanější, souviselo totiž s jejich mnohovrstevnatou rolí, kterou během tohoto období především vůči svým dětem museli zastávat: ten, kdo říká, že v přijímacích zkouškách o nic nejde, motivuje své dítě při přípravě, poskytuje mu sociální oporu, nemůže navenek projevovat své pochybnosti. Proto se také prožívání tohoto období i jeho zvládání jeví – alespoň co se týče získaných dat z výpovědí – z hlediska rodiče jako složitější. I když je nutné mít stále na paměti, že *svébytnost dětského zvládání zátěže se projevuje mimo jiné v tom, že není možné mechanicky přenášet poznatky o zvládání zátěže u dospělých na dětské zvládání zátěže* (Ayers, 1998, cit. dle Čáp a Mareš, 2001, s. 544).

Prožívání rodičů proto probíhalo ve dvou rovinách – vnější – vůči dětem zaměřené – a vnitřní, které bylo ovlivňováno ambivalentními emocemi.

Rodiny častěji toto období spojují s negativními emocemi. Různě intenzivní stres pociťovala většina respondentů, někdy více nežli vlastní situace příprav jako stresor působilo okolí. Větší stres (ale také nejistotu a obavy) pociťovali rodiče, kteří navíc na sebe vzali břemeno odpovědnosti nejen za zdárný průběh přípravy, absolvování zkoušek, ale také za spokojenost dětí po případném přechodu na jinou školu.

S tímto úzce souvisela obava rodičů z případné psychické újmy dětí spjaté s neadekvátním zatížením přijímacími zkouškami.

Z výzkumu vyplynulo, že pro úspěšnost dítěte je naprosto nutná speciální příprava nad rámec RVP/ŠVP pro pátou třídu základních škol. Všichni respondenti se v tomto shodují a uvádějí, že případná absence speciální přípravy by snižovala šance na úspěch u přijímacího řízení.

Míra zapojení rodičů do přípravy dětí na víceletá gymnázia proto byla enormní. Všechny rodiny musely přípravě věnovat hodně času, byla pro ně náročná fyzicky i psychicky. Dětem příprava připadala dlouhá, náročná a únavná, navíc pro ně znamenala první setkání s takto intenzivní a dlouhodobou přípravou.

Rodiče si přitom častěji stěžovali na nedostatek vnitřní motivace dětí, které věkově spadají do období středního školního věku (Matějček, 1994; Vágnerová, 2000). Během školního věku sice již narůstají odolnost dítěte vůči zátěži i jeho větší adaptabilita a schopnost emoční seberegulace se obecně stává významnou součástí žákovy celkové sociální obratnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006), při dlouhodobější přípravě, která byla pro děti spíše nudná a méně zajímavá, však vnitřní motivace a potřeba zvídavosti nebývají příliš podněcovány (Kyriacou, 2004). Podle neurovývojové psychologie teprve v *adolescenci dozrává myšlení natolik, že je dospívající schopen využívat flexibilně introspekci k plánování vlastního chování a aktivit* (Keating, 2004, cit. dle Thorová, 2015, s. 290).

Výrazným tématem, které se v analyzovaných rozhovorech vynořilo a jež také potvrzují zjištění ostatních výzkumů, je velká důležitost kvality přístupu rodičů.

Vliv rodičů se projevoval jak v četnosti, míře i intenzitě příprav, tak v poskytování sociální opory. Vliv se však projevoval též v případě, že se rodiče dítěte více soustředili na intenzivní přípravu a opomíjeli projevovat dítěti psychickou podporu, pak i děti prožívaly toto období více jako zátěžové, plné stresu a tlaku.

Podle prezentovaných výzkumů právě rodinné zázemí, socioekonomický status rodičů, jejich vzdělávací ambice determinují četnost přihlášení i úspěšnost žáků během přijímacích zkoušek, ale také v průběhu celého jejich vzdělávacího procesu (CLoSE, 2017). (Vzdělání rodičů nebylo předmětem mého výzkumu, matky-respondentky, jejichž výpovědi byly také analyzovány, však byly vysokoškolsky vzdělané.)

Spojovacím momentem prožívání dětí a dospělých se však ukázalo téma času: časové zatížení negativně prožívali jak rodiče, tak děti. Téměř ve všech rozhovorech se téma časové náročnosti objevuje. Jde o čas dětmi strávený přípravou ve škole, na kurzech i doma. Čas, který všichni věnovali přemýšlení o zkouškách, hovorům o přípravě, strachu ze zkoušek i z neznámého, těšení (se) na období po zkouškách. Čas, který děti nemohly strávit se svými kamarády. Čas, který rodiče zároveň věnovali přípravě svých dětí, ale současně přemítání o vhodnosti a relevanci absolvování přijímacích zkoušek, o zmírnění domnělých psychických dopadů, o připravenosti dětí na gymnázia, o obsahu zkoušek…

Termín strategie příprav byl nakonec zúžen na určitá doporučení, která by respondenti dali ostatním rodinám. Většina dotázaných by doporučila přípravu začít již od září, aby se intenzita přípravy rozložila do delšího období a prožívaný čas nebyl natolik zúžen pouze na přípravu na přijímací zkoušky. Pojem strategie byl nahrazen termínem přístupy.

Rodiny nakonec toto období hodnotí více jako pozitivní, vidí jeho přínosy, i když si někteří rodiče uvědomují možnou deformaci hodnocení dle úspěšnosti dítěte při přijímacích zkouškách. Pokud se dítě na gymnázium dostalo, znamenalo to posílení jeho sebevědomí (srov. studii Münich a Federová, 2016). V jednom případě se dítě nedostalo, ale vzhledem k tomu, že v základní škole s ním zůstali všichni jeho kamarádi, k žádným zjevným negativním dopadům na psychiku dítěte nedošlo.

Porovnám-li tato zjištění s výzkumy představenými v teoretické části, musím konstatovat, že se potvrzuje, že děti, které mají lepší výchozí sociálně-ekonomické podmínky, tj. jejich rodiče jim mohou umožnit určitou formu profesionálně poskytované přípravy, věnují se více jejich přípravě doma, mají lepší výchozí předpoklady u zkoušek uspět. I když ne vždy to tak dopadne.

Tento fakt má vliv na zvyšování reprodukce vzdělanostních nerovností i na prohlubování nerovnosti přístupu ke vzdělání.

Závěr

Diplomová práce se zabývala zkušeností rodin s přípravou dětí na osmiletá gymnázia. Cílem práce bylo zjistit a porozumět tomu, jak rodiny toto období příprav prožívají, jaké přípravné strategie volí, či spíše jak k přijímacím zkouškám přistupují, jakou přípravu rodiny absolvují, jaké emoce zažívají a jak prožitou zkušenost hodnotí. Teoreticko-empirická práce ve své teoretické části stručně vymezila několik základních termínů, nezbytných pro pochopení teoretických východisek práce, rámcově také představila legislativní zakotvení státních přijímacích zkoušek. Přiblížila také několik realizovaných výzkumů zaměřených na téma víceletých gymnázií a postojů rodičů k tomuto fenoménu.

Empirická část v jednotlivých kapitolách definovala použitou metodu kvalitativního výzkumu, postup výzkumu a představila kvalitativní výzkum, který byl realizován s rodiči a dětmi, kteří touto zkušeností prošli ve školních letech 2017/2018 a 2018/2019. Prožívání a vnímání zkušenosti s přípravou na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia byly zjišťovány v polostrukturovaných rozhovorech vedených s pěti rodiči a s pěti dětmi. Při výzkumu byla aplikována metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Detailní analýza vybraných šesti rozhovorů přinesla odpovědi na všechny výzkumné otázky. Navíc otevřela i několik témat, která rodiče a děti považovali za zásadní.

Rodiny toto období prožívaly jako zátěžovou situaci, která pro ně byla náročná jak organizačně, tak emocionálně. Zásadní význam a vliv na prožívání celého období měli rodiče. Ti organizovali přípravu dětí, rozhodovali o její četnosti, motivovali děti i jim byli oporou. Zároveň pociťovali silnou odpovědnost za zdárnost příprav i úspěšnost dítěte i za případnou psychickou újmu způsobenou případnou neúspěšností během přijímacích zkoušek. Děti přípravu prožívaly spíše jako nadměrně zatěžující a únavnou, a to přesto, že se samy rozhodly přijímací zkoušky vyzkoušet.

Navzdory tomu, že si výzkum nekladl za cíl ověřit předběžné hypotézy ohledně prožívání období příprav, přesto v mnohém potvrdil některá výzkumná zjištění kvantitativních výzkumů realizovaných na toto téma. Šetření tak rozšiřuje poznání o subjektivním prožívání tohoto údobí. A předestírá další témata, která by se mohla v budoucnosti stát předmětem dalšího výzkumu především s ohledem na eliminaci či zastavení prohlubování nerovnosti ve vzdělání, která se potvrzuje i v tomto výzkumu.

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

BANDURA, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* New York: W. H. Freeman, 1997. 604 s. ISBN 978-0-7167-2850-4.

BANDURA, Albert. *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977. 267 s. ISBN 0-13-816751-6.

BAŠTECKÁ, Bohumila. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy.* Praha: Grada Publishing, 2005. 299 s. ISBN 80-247-0708-X.

BERNE, Eric. *Co řeknete, až pozdravíte. Transakční analýza životních scénářů.* Praha: Portál, 2013. 448. s. ISBN 978-80-262-0486-2.

BOJDA, Martin. *Schleiermacherova teorie zprostředkování.* Praha: Togga, 2015. 288 s. ISBN 978-80-7476-099-0.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČERNÝ, Karel, GREGER, David, WALTEROVÁ, Eliška, CHVÁL, Martin. Pohledy na budoucnost české školy: rodiče a veřejnost. *Orbis Scholae* [online], 2010, 4(3), s. 93–109 [cit. 13. 5. 2020]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/309675640_Pohledy_na_budoucnost_ceske_skoly_rodice_a_verejnost

DERRIDA, Jacques. *Texty k dekonstrukci. Práce z let 1967–72.* Bratislava: Archa, 1993. 336 s. ISBN 80-7115-046-0.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GULOVÁ, Lenka, ŠÍP, Radim. *Výzkumné metody v pedagogické praxi.* Praha: Grada, 2013. 248 s. ISBN 978-80-247-4368-4.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník.* Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha: SPN, 1989. 254 s. ISBN 80-04-23487-9.

HROMÁTKA, Jaroslav. *Psychologie odpovědnosti.* Praha: Naše vojsko, 1970. 175 s.

HRUBÁ, Lucie. Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů. *Sociológia* [online], 2017, 49(5), s. 465–481 [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.sav.sk/journals/uploads/10191016Hruba%20-zalomena.pdf

CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice.* Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

JEŽEK, Stanislav (ed.). *Sociální klima školy I.* Brno: MSD, 2003. 152 s. ISBN 80-86633-13-6.

JEŽEK, Stanislav (ed.). *Sociální klima školy II.* Brno: MSD, 2004. 165 s. ISBN 80-86633-29-2.

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie zážitku a dobrodružství.* Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese.* Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-150-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres.* Praha: Grada, 1994. 190 s. ISBN 80-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví.* Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-551-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele.* Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole.* Praha: Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LARKIN, Michael, WATTS, Simon, CLIFTON, Elizabeth. Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 2006, 3(2), s. 102–120.

LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Josef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.

MACEK, Petr. *Adolescence.* Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

MAN, František. Může učitel ovlivňovat motivaci svých žáků? In: *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 241–246. ISBN 978-80-7394-061-4.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Štefan, ŠVEC, Vladimír (ed.). *Slovník pedagogické metodologie.* Brno: MU, Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-7315-102-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují.* Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.

MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností*. [online]. [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/41131960?seq=1

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie.* Praha: Vodnář, 2013. 658 s. ISBN 978-7439-056-2.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Thousand Oaks: Sage Publications, 2002. 598 s. ISBN 0-7619-1971-6.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti.* Praha: Grada, 2017. 376 s. ISBN 978-80-247-5646-2.

POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr, ZOUNEK, Jiří (eds.). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji.* Brno: MU, 2006. 217 s. ISBN 80-210-3746-6.

SMITH, Jonathan A. Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, 1996, 11(2), s. 261–271. ISSN 0887-0446.

SMITH, A. Jonathan, FLOWERS, Paul, LARKIN, Michael. *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research.* London: SAGE, 2009. 225 s. ISBN 978-1-4129-0833-7.

SNYDER, Richard Charles, MANN PULVERS, Kimberley. Dr. Seuss, the Coping Machine, and „Oh the Places You'll Go". *Coping with Stress. Effective People and Processes.* Oxford: Oxford University Press, 2001, s. 3–29. ISBN 0-19-513044-8.

STUCHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí.* Praha: Portál, 2007. 232 s. ISBN 978-80-7367-282-9.

STUCHLÍKOVÁ, Iva – a kol. *Zvládání emočních problémů školáků.* Praha: Portál, 2005. 176 s. ISBN 80-7178-534-2.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti.* Praha: Grada Publishing, 2009. 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára – a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie.* Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

WALTEROVÁ, Eliška; STARÝ, Karel. Potenciál změny v realitě školy. *Orbis scholae: věnováno profesoru Jiřímu Kotáskovi* [monograf. číslo], 2006, 1, s. 77–97. ISBN 80-7290-278-4.

WILLIG, Carla. *Introducing Qualitative Research in Psychology.* Bershire: Open University Press, 2008. 230 s. ISBN 0-335-221-15-7.

Výzkumy a analýzy

CLoSE. *Přidaná hodnota víceletých gymnázií* [online]. Univerzita Karlova, 2017. [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: https://pedf.cuni.cz/PEDF-865-version1-tz_close2017pridana_hodnotavg_.pdf

ČŠI. *Kvalita a efektivita Vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018. Výroční zpráva* [online]. ČŠI, 2018 [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/c0aa6154-39e4-447c-b88a-1e2ef5d5ec6c/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1)?maxSideSize=2000&width=500&hei ght=800

ČŠI. *Výzkum postojů rodičů absolventů pátých tříd* [online]. ČŠI ČR, 2013 [cit. 13. 5. 2020] Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/Prekonavani-skolniho-neuspechu-v-CR/Prekonavani-skolniho-neuspechu-seznam-clanku/Zprava-o-vysledcich-vyzkumu-postoju-rodicu-zaku-5/Zprava_vysledky_postoju_rodicu.pdf

FEDERIČOVÁ, Miroslava, PERTOLD, Filip, SMITH, Michael L. *Sebedůvěra třídy a soutěž spolužáků o osmiletá gymnázia* [online]. CERGE-EI, 2016 [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_6_2016_Sebeduvera_tridy/files/downloads/IDEA_Studie_6_2016_Sebeduvera_tridy.pdf

MEDIAN CVT. *Postoje rodičů ke školství* [online]. CVT, 2018 [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.clovekvtisni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazneovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5736gp.

MEDIAN CVT. *Víceletá gymnázia. Rodiče a budoucnost dětí* [online]. CVT, 2018 [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.clovekvtisni.cz/viceleta-gymnazia-rodice-a-budoucnost-deti-vyzkum-ukazuje-jake-jsou-korelace-mezi-vzdelanim-rodicu-a-prechodem-deti-na-gymnazia-5844gp

MÜNICH, Daniel, FEDERIČOVÁ, Miroslava. *Příprava na osmiletá gymnázia: velká žákovská steeplechase* [online]. CERGE-EI, 2016 [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: http://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_10_2013. pdf

PISA 2015 Results. Volume III. *Students' well-being* [online]. OECD, 2017 [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm

PROKOP, Daniel, DVOŘÁK, Tomáš. *Analýza výzev ve vzdělávání* [online]. Eduzměna, 2018 [cit. 13. 5. 2020]. Dostupné z: https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/04/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-RODIC%CC%8CE_III.pdf

Legislativní vymezení

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Vyhláška č. 353/2016 Sb.*, o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2020 [cit. 12. 5. 2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Zákon č. 561/2004 Sb.*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů [online]. Praha: MŠMT, © 2013–2020 [cit. 12. 5. 2020]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019

Další elektronické zdroje

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání [online]. Praha: CZVV, © 2019 [cit. 12. 5. 2020]. Dostupné z: https://cermat.cz/

Seznam zkratek

CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
CLoSE	Czech Longitudinal Study in Education
CVT	Člověk v tísni
CZVV	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
IPA	interpretativní fenomenologická analýza
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
OSF	Open Society Foundations
PIAAC	Programme for International Assessment of Adult Competencies
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
ŠVP	školní vzdělávací program
TALIS	Mezinárodní šetření o vyučování a učení
TIMSS	Trends in International and Mathematics and Science Study

Příloha 1

Ukázka přepisu rozhovoru 2

K. A první moje otázka je, jak jste prožívali tohle období příprav na přijímací zkoušky?

A. Tak prožívali jsme to tak vždycky částečně… ve vlnách prostě. Jako že chvilkama jsme měli takový ty záchvěvy, že jako bychom měli něco dělat. Já jsem napůjčovala spoustu knih, testů. A Karel vlastně chtěl se těch přijímaček účastnit. Jako bylo to z jeho… Jako my jsme se ho ptali a von s tim přišel už jako před rokem, že vlastně jako to je normální, že se dělaji v pátý třídě přijímací zkoušky na to víceletý gymnázium. I díky tomu, že je na… a vlastně jakoby to tam vidí. Jo, že se dojde do té páté třídy a vlast*, ze třídy udělali přijímačky všichni vyjma jednoho spolužáka, který nechtěl. Jinak to tam bylo naprosto normální, což nevim, jestli je, je i na, na normálních základních školách. A jako vlastně jsme vo tom nemuseli nějak moc diskutovat. A… spíš já jsem vo tom pochybovala, jako jestli ho vystavovat tomu tlaku, protože jako z rozhovoru s kamarádama, kteří… jejichž děti dělaly přijímací zkoušky vloni a tak jako jsem věděla, že to není tak jednoduchý a nebyla jsem si jistá, jako jestli ten Karel třeba potom ustojí případnou, případnej neúspěch. Jo, jestli jako z toho nebude špatnej. Ale na druhou stranu jsem byla ráda, jako že… jako on nechce tomu nějak uhybat a jako chce to zkusit. A takže jsem napůjčovala učebnice a tím začal ten jakoby problém s tim, že jsem… řikala, tak jako jednou denně nebo… dobře, když neni nějaký moc unavenej, nebo nemá, nemá nějaký kroužek jako dlouho, tak že by měl dělat alespoň část testů, jakoby si procvičovat. No, a ve škole oni měli přípravný kurz na, na ty přijímací zkoušky a tam jako jsme automaticky řekli, že by měl teda chodit, protože tam to nespočívalo pouze v tom, že by dělali testy, ale že jim i vysvětlovali, jak se k tomu postavit, k těm přijímačkám, na co si mají dávat pozor. A vlastně takový ty věci, který jako já si můžu přečíst, co je třeba na… u čeho často chybují ti uchazeči, ale protože tim, že nemám jako tu praktickou zkušenost, tak vlastně jako mu to nepředám. Nehledě na to, že ode mě to nepřijme jako od někoho… z nějaký jiný strany, že jo. Přece jen rodič je něco jinýho než paní učitelka nebo kdokoliv takhle, jo. No takže to skončilo na tom, že občas jsem ho přinutila. On s velkým znechucením někdy jako i dobrovolně sám, že než jsem přišla, že už měl kus hotovej, tak, tak dělal testy. Nebo jsme si říkali, ale jako nějakou pravidelnost jsem tomu asi nedokázala dát, no. Jsem se snažila, ale jako bylo to i na… jako vim, že moje chyba, že jsem ho jakoby k tomu už… byl ten odpor, tak já jako jsem se vlastně sekla já, že jsem řikala, já tak jako pro sebe to nedělám, děláš to ty pro sebe. A když nechceš, tak jako že… párkrát jsem se přistihla u toho, že jsem věděla, že dělám chybu, jako že… Jakoby to házu na něj, ale vlastně jako jsem to tak cejtila, že to je jeho zodpovědnost. A jako že když on to nebude tak cítit, tak že stejně jakoby to nedá.

Příloha 2

Ukázka analýzy rozhovoru 2

Příprava, četnost, forma → problém: jak má být četná; pak se váže s tím, že u domácí přípravy bylo třeba nutit – tlak… ale rodiče nechtěli příprava doma /nejistota rodič – neví, co má dělat? snaha syna šetřit – hledání vhodné chvíle pro přípravu… nejistota, jak často připravovat – aby syna nepřepínali…	*…a tím začal ten jakoby problém s tim, že jsem… řikala, tak jako jednou denně nebo… dobře, když neni nějaký moc unavenej, nebo nemá, nemá nějaký kroužek jako dlouho, tak že by měl dělat alespoň část testů, jakoby si procvičovat. 2.23–27*	**Příprava – doma nejistota**
Příprava ve škole – kurzy *…jsme automaticky řekli, že by měl teda chodit…* **Část odpovědnosti rodič přenechává škole, necítí se kompetentní?** *(…nemám tu praktickou zkušenost, tak vlastně jako mu to nepředám…)*	*No, a ve škole oni měli přípravný kurz na, na ty přijímací zkoušky a tam jako jsme automaticky řekli, že by měl teda chodit, protože tam to nespočívalo pouze v tom, že by dělali testy, ale že jim i vysvětlovali, jak se k tomu postavit, k těm přijímačkám, na co si mají dávat pozor.* *A vlastně takový ty věci, který jako já si můžu přečíst, co, co, co je třeba na… u čeho často chybují ti uchazeči, ale protože tim, že nemám jako tu praktickou zkušenost, tak vlastně jako mu to nepředám. 2.27–33*	**Příprava – škola** **Role rodiče – úleva, předání zodpovědnosti škole**
Přijímání info od rodiče – obtížnější	*Nehledě na to, že ode mě to nepřijme* [informace o průběhu přijímacích zkoušek] *jako od někoho… z nějaký jiný strany, že jo. Přece jen rodič je něco jinýho než paní učitelka nebo kdokoliv takhle, jo. 2.33–34*	**Role rodičů – obtíže**
Příprava doma – *…občas jsem ho přinutila…* **…syn – střídavě** – *… s velkým znechucením, někdy jako i dobrovolně*	***No takže to skončilo na tom, že občas jsem ho přinutila. On s velkým znechucením někdy jako i dobrovolně sám, že než jsem přišla, že už měl kus hotovej, tak, tak dělal testy. Nebo jsme si říkali, ale jako nějakou pravidelnost jsem tomu asi nedokázala dát, no.*** 2.35–38	**Příprava – doma** **Role rodičů – obtíže – nutnost tlaku/nucení** **Emoce – negativní** **Přístup syna – spíše negativní**

Příloha 3

INFORMOVANÝ SOUHLAS S VYUŽITÍM VÝZKUMNÉHO ROZHOVORU

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu **diplomové práce**

PŘÍPRAVA NA PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA VÍCELETÁ GYMNÁZIA

Informace o výzkumu:

Výzkum probíhá pro účely zpracování **diplomové práce** psané na Filozofické fakultě UK **Kateřinou Štinglovou** (nar. ……) v rámci studia **sociální pedagogiky na katedře pedagogiky**.

***Cílem diplomové práce** (výzkumu) je zjistit, jak rodiny prožívají období příprav na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia. A to jak po stránce emocionální a kognitivní, tak s ohledem na behaviorální aspekt příprav.*

Kvalitativní výzkum bude prováděn metodou IPA (interpretativní fenomenologická analýza). S respondenty bude realizován polostrukturovaný rozhovor, v němž tazatelka bude klást otevřené tazatelské otázky týkající se výzkumného problému. Rozhovor bude nahráván a poté uložen v zaheslovaném adresáři soukromého PC tazatelky. Rozhovor bude ihned po jeho přepsání anonymizován. Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu a jeho analýzy budou citovány anonymně a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu.

Informace o účastníkovi výzkumu:

jméno a příjmení:
telefon:
e-mail:

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby *a svého dítěte* …… v tomto výzkumu;
c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
d) jsem srozuměn/-a s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytuji bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, **resp. tazatelky Kateřiny Štinglové (nar. ……)**, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely

případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;

c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.
Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/-a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis: