

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

# **Přechod z páté třídy základní školy na osmileté gymnázium**

Diplomová práce

Autor:	Bc. Monika Válková
Studijní program:	M7503 Učitelství pro 2. stupeň základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk a literatura Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – dějepis
Vedoucí práce:	Mgr. Anežka Kohoutová



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Monika Válková</b>
Studium:	P16P0737
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - dějepis
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Přechod z páté třídy základní školy na osmileté gymnázium</b>
Název diplomové práce AJ:	The transition from the fifth grade of elementary school to eight-year grammar school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce pojednává o problematice přechodu žáků z páté třídy základní školy na vesnici na osmileté gymnázium ve městě. V teoretické části je vymezena základní terminologie, která se vztahuje přímo k danému tématu, jako téma sociální adaptace, klima třídy, příprava na přijímací zkoušky na gymnázium, rodina apod. Empirická část obsahuje kvalitativní výzkum a rozbor výsledků šetření. Výzkum se hlouběji zaměřuje na problematiku daného tématu.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J.: Víceletá gymnázia a jejich role v reprodukci vzdělanostních nerovností. GREGER, D., HOLUBOVÁ, M.: Přechod žáků do víceletých gymnázií v selektivních systémech srovnávací analýza. HRONOVÁ, Markéta: Na gymnázia neodcházejí ti nejchytřejší, ale děti ambiciózních rodičů, ukázala studie. STRÁNSKÁ, Zdenka a Ivana POLEDŇOVÁ: Problémy sociální adaptace žáků základních škol. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ: Vývojová psychologie Jeřek, Stanislav: Psychosociální klima školy I. RÝDL, K.: Vybíráme školu pro svoje dítě. PROKOP, J.: Škola jako sociální útvar. POTMĚŠILOVÁ, Hana: Osmileté gymnázium jako poradenský problém. VÁGNEROVÁ, Marie.: Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH J., ÚLOVCOVÁ, H.: Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Anežka Kohoutová

Oponent: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucího diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Jméno a příjmení:

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013

(Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce **Mgr. Anežce Kohoutové** za ochotu, cenné rady a trpělivé vedení mé práce. Mé poděkování v neposlední řadě patří také mé rodině za podporu během celého dosavadního studia.

## **Anotace**

VÁLKOVÁ, Monika. *Přechod z páté třídy základní školy na osmileté gymnázium*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018, 92 s. Diplomová práce.

Diplomová práce pojednává o problematice přechodu žáků z páté třídy základní školy na vesnici – na osmileté gymnázium ve městě. V teoretické části je vymezena základní terminologie, která se vztahuje přímo k danému tématu, jako téma sociální adaptace, klima třídy, příprava na přijímací zkoušky na gymnázium, rodina apod. Empirická část obsahuje kvalitativní výzkum a rozbor výsledků šetření. Výzkum se hlouběji zaměřuje na problematiku daného tématu.

**Klíčová slova:** Diplomová práce, základní škola, osmileté gymnázium, rodina, učitel, školní kolektiv, přijímací zkoušky, RVP.

## **Annotation**

VÁLKOVÁ, Monika. *The transition from the fifth grade of elementary school to eight-year grammar school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 92 pp. Diploma Degree Thesis.

The diploma thesis deals with the topic of 5th grade pupils heading from a village primary school to a city lower secondary school. In the theoretical part, the basic terminology related to the topic is defined, e.g. social adaptation, class climate, preparation for the lower secondary, entrance examination, family etc. The empirical part contains qualitative research and analysis of the research data. The research focuses on the issues related to the topic.

**Keywords:** Diploma thesis, primary school, lower secondary school, family, teacher, school collective, entrance examination, FEP.

# Obsah

Úvod.....	10
<b>I Teoretická část.....</b>	<b>13</b>
<b>1 Psychologie školního dítěte.....</b>	<b>14</b>
1.1 Rozdělení školního věku od počátku školní docházky.....	15
1.1.1 Mladší školní věk.....	17
1.1.2 Střední školní věk.....	20
1.1.3 Starší školní věk – pubescence.....	22
<b>2 Faktory ovlivňující školní vzdělávání/úspěšnost.....</b>	<b>25</b>
<b>3 Volba povolání.....</b>	<b>27</b>
3.1 Kariérní vývoj školní mládeže.....	30
<b>4 Faktory ovlivňující přechod žáků z páté třídy na osmileté gymnázium.....</b>	<b>35</b>
4.1 Vnitřní motivace k učení.....	36
4.2 Vliv rodiny.....	37
4.3 Vliv školy.....	39
4.3.1 Osobnost učitele.....	39
4.3.2 Školní kolektiv.....	40
<b>5. Víceletá gymnázia.....</b>	<b>42</b>
<b>Shrnutí teoretické části.....</b>	<b>45</b>
<b>II Praktická část.....</b>	<b>46</b>
<b>1 Cíl výzkumu.....</b>	<b>48</b>
<b>2 Výzkumný soubor.....</b>	<b>50</b>
2.1 Gymnázium.....	50
2.1.1 Učitelé.....	51
2.2 Žáci.....	52
2.2.1 Medailonky.....	52



<b>3 Etika výzkumu .....</b>	<b>55</b>
<b>4 Metody výzkumu .....</b>	<b>56</b>
4.1 Rozbor školních dokumentů .....	56
4.2 Metoda rozhovoru.....	56
4.2.1 Rozhovor s učiteli.....	57
4.2.2 Rozhovor s žáky .....	57
<b>5 Zpracování dat .....</b>	<b>59</b>
5.1 Průběh rozhovoru a jeho zaznamenávání .....	59
5.2 Průběh rozboru dokumentů.....	59
5.3 Průběh rozhovorů s učiteli .....	60
5.4 Průběh rozhovorů se žáky.....	60
<b>6 Výsledky .....</b>	<b>62</b>
6.1 „Role matky“ .....	62
6.2 „Adaptace“.....	63
6.3 „ZŠ vs. Gymnázium“.....	65
6.4 „Profese“ .....	67
6.5 Výsledky, RVP, cíle ZŠ a gymnázia, výchovný poradce .....	68
<b>7 Diskuze výsledků .....</b>	<b>70</b>
7.1 Limity výzkumu.....	71
7.2 Návrh dalšího výzkumu .....	72
<b>Závěr.....</b>	<b>73</b>
<b>Použité zdroje .....</b>	<b>75</b>
<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>79</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>80</b>

# Úvod

Není zcela neznámou, že velké množství dětí v dobách předchozích, ale zejména v té dnešní, odchází studovat po ukončení devítileté školní docházky na základní škole na gymnázium. Ještě větším fenoménem se však stal přechod žáků na víceletá gymnázia, ať už šestiletá dvojjazyčná, nebo osmiletá všeobecná. V teoretické části se budeme zajímat pouze o gymnázium osmileté všeobecné. Dle mého názoru někteří pedagogové základních škol již umí odhadnout, zda vědomosti žáků odpovídají úrovni studia na osmiletém gymnáziu. Někdy jsou to však pouze rodiče, kteří vidí ve svých dětech i v tak nízkém věku potenciál vzdělávat se na „prestižnější“ škole. V tomto rozhodnutí vidí lepší podmínky pro jejich další kariérní růst, protože tento krok se v dnešní době od dětí očekává. Leckdy se jedná o plnění snů, které se rodičům nepovedly, tak jej vyžadují od svých dětí. Může to být však i samotné dítě, které je ambiciózní a nic ho nedrží setrvat v kolektivu svých současných spolužáků, vrstevníků a ví, že získání titulu mu umožní snadnější vstup do profesního života. To samozřejmě i záleží na rodinném prostředí, ve kterém vyrůstá.

Z hlediska vývojové psychologie nás však zajímá, zda je tento krok krokem vpřed či naopak. Mnoho rodičů a pedagogů si neuvědomuje nejen náročnost těchto gymnázií, ale také brzké dospívání, laicky řečeno, kdy se z malých dětí stává na gymnáziu ve městě dříve vyspělejší člověk než na základní škole na vesnici. I tyto aspekty se musí brát v potaz. Desetileté dítě se najednou setkává s osmnáctiletými studenty, kteří také ovlivňují žákův dosavadní vývoj, myšlení, posun.

Přestupem na osmileté gymnázium se u dítěte zrychluje jeho psychologicko-biologický vývoj. Dítě najednou ztrácí své dětství a je nuceno dospět dříve, než mu jeho psychologický vývoj dovolí. Díky „pozorování“ těchto žáků musím však souhlasit s tím, že dospívají opravdu rychle oproti žákům základní školy ve stejném věku, zároveň když se jedná o změnu prostředí – přesun z vesnice do města. Někdo by samozřejmě mohl mému vidění oponovat, proto svůj pohled беру čistě subjektivně a nesnažím se ho razit. Díky průběžné a souvislé praxi také vím, že žáci přestupující na druhý stupeň základní školy se začínají chovat dospěleji. Přestup na druhý stupeň berou jako formu vyrovnávání se se staršími žáky sedmé, osmé a deváté třídy. Jak potom vypadá přechod na osmileté gymnázium? Vzhledem k tomu, že je na gymnáziu možnost se stýkat i s mnohem staršími studenty, je zde také možnost napodobovat jejich mravy a chování a změnit také dosavadní způsob trávení volného

času. Jelikož jsem navštěvovala základní školu na vesnici, dovolím si tvrdit, že přechod na gymnázium ve větším městě byla pro mě obrovská změna a moji osobnost zcela změnil.

Je potom otázkou, zda dítěti vydrží ambice a na gymnáziu setrvá studovat osm let, či zda nepřijde v deváté třídě zlom a samo se rozhodne, že chce přestoupit na jinou střední školu se zaměřením. Z mého pohledu však při uvažování o přestupu na víceleté gymnázium nastává problém. Ředitelé základních škol nejsou rádi, když odchází velké množství dobrých žáků z pátého ročníků základní školy na gymnázia. Tímto odchodem přichází škola o nadané žáky a zároveň o finanční příspěvky. Z tohoto důvodu nefunguje v pátém ročníku základní školy kariéerní poradce, ačkoliv je to velká škoda. Žáci by měli být již v tak nízkém věku seznamování s nabídkami středních a vysokých škol a také s nabídkami na trhu práce.

V práci se pokusím detailněji prozkoumat jak problematiku žáků, tak jejich adaptaci, klima školy, klima třídy, vývoj a dospívání, náročnost učiva, přístup pedagogů apod. Pomocí rozhovorů s pěti žáky, kteří již na osmiletém gymnáziu studují, se v praktické části konkrétně za měřím na všechny vyřčené aspekty s porovnáním, do jaké míry koresponduje podložený vývoj dítěte s dotazovanými žáky. Z hlediska vývojové psychologie chci postihnout pouze období od nástupu do školy po přechod na osmileté gymnázium.

**Praktická část** je rozdělena do čtyř kapitol. **První kapitola** se věnuje vývojové psychologii školního dítěte od nástupu do školy po přechod na druhý stupeň a také roli žáka obecně. **Druhá kapitola** se zaměřuje na faktory ovlivňující školní vzdělávání/úspěšnost. **Třetí kapitola** obsahuje volbu povolání a možnosti výchovného poradenství na základních školách. **Čtvrtou kapitolu** tvoří výčet faktorů ovlivňujících přechod žáků z pátého ročníku základní školy na osmileté gymnázium. Jedná se například o vliv rodiny, školy, učitele a školního kolektivu.

**Teoretická část** má celkem sedm kapitol. **První kapitola** obsahuje cíl výzkumu a stanovení hlavní výzkumné otázky. Dále jsou v ní obsaženy a stanoveny dílčí výzkumné otázky. **Druhá kapitola** tvoří výzkumný soubor. Jsou zde následně popsána kritéria výběru a jejich charakteristika. **Třetí kapitola** je zaměřena na etiku výzkumu, konkrétně na anonymitu a získané souhlasy dotazovaných osob. Ve **čtvrté kapitole** jsou popsány metody výzkumu, které byly pro práci použity. **Pátá kapitola** se zabývá zpracováním dat a detailně popsanou tematickou analýzou. **Šestá kapitola** zjištěné

a objasněné poznatky stručně shrnuje. V **sedmé kapitole**, tedy v poslední kapitole, je dán prostor pro diskusi výsledků. Jsou zde podány návrhy dalšího zkoumání.

# **I    TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Psychologie školního dítěte

Než se v práci začnu věnovat konkrétním věkovým skupinám, je důležité představit psychologii školního dítěte obecně. Jak uvádí Vágnerová, nástup do školy je v životě dítěte i celé jeho rodiny důležitým sociálním mezníkem, kdy dítě v této souvislosti získává novou roli a stává se školákem. Doba pro tuto roli je přesně časově vymezena. Začíná zápisem do školy a končí ukončením školní docházky. První den ve škole znamená pro dítě sociální proměnu a počátek nové životní etapy, kde dochází k dalšímu rozvoji dětské osobnosti, způsobu prožívání celého dětství, která se projeví i v oblasti sebehodnocení. Nástup do školy je pro dítě spojen s nutností přijmout novou roli žáka. S tím je spojena změna životního stylu, zvýšení nároků, ale je kladen i větší důraz na jejich plnění. Jak dále Vágnerová popisuje, toto hodnocení může dítě ovlivnit zcela významným způsobem nejenom z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování.<sup>1</sup>

S ohledem na vývojovou psychologii tedy mluvíme o školním věku dítěte, kdy instituce školy představuje jakýsi oficiální vstup do společnosti. „Erikson (1963) označil toto období jako fázi píle a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem. Z širšího hlediska jde o obecnější potvrzení vlastních kvalit v různých sociálních skupinách, tj. nejenom ve škole, ve vztahu k požadavkům dospělých, ale i mezi vrstevníky.“<sup>2</sup> S tím souvisí rozvoj mnoha kompetencí i celé osobnosti dítěte. Dítě potřebuje být za své výkony pozitivně hodnoceno a ostatními akceptováno.<sup>3</sup> Jakmile dítě přijme novou roli školáka, začíná se ztotožňovat i se samotnou institucí školy, kterou bere jako jakýsi symbol. Škola se tak dále stává pro dítě součástí jeho osobní identity. Dítě očekává v této fázi velké změny, které bude muset akceptovat, ale role žáka je zde teprve ve stadiu očekávání lokalizovaného do vzdálenější budoucnosti, a proto nemají větší subjektivní význam.<sup>4</sup> Jak dále Vágnerová přibližuje: „[...] nástup dítěte do školy znamená i změnu role rodiče. Tato změna je subjektivně nejvýznamnější u prvního dítěte. Rodiče školáka ztrácejí část své moci, kterou musejí přenechat škole jako instituci, konkrétně učiteli jako jejímu představiteli.“<sup>5</sup> Řičan také uvádí především

---

<sup>1</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2017, s. 254–255.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 255.

<sup>3</sup> Tamtéž.

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 6–7.

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 7.

učitele, který dítě formuje jako celek a utváří tak jeho osobnost, a je především živým příkladem osobnosti.<sup>6</sup>

## 1.1 Rozdělení školního věku od počátku školní docházky

Vývojem osobnosti člověka se zabývá jeden z vědních oborů psychologie, a to psychologie vývojová. „*Vývojová psychologie je základním klíčem k poznání jak psychické architektury, tak k vysvětlení individuálních rozdílů. V osobnosti neexistují absolutní konstanty.*“<sup>7</sup> Než se však začneme věnovat konkrétním vývojovým obdobím jedince, které korespondují s tématem práce, je důležité si určit, na jaká období psychologický vývoj dělíme. Podle Skorunkové se jedná o tato období:

- *prenatální,*
- *novorozenecké,*
- *kojenecký věk,*
- *batolecí věk,*
- *předškolní věk,*
- *školní zralost a školní připravenost,*
- *mladší školní věk,*
- *střední školní věk,*
- *pubescence,*
- *adolescence,*
- *mladá dospělost,*
- *střední dospělost,*
- *starší dospělost,*
- *stáří.*<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6. revid. a doplň. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 20

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 16.

<sup>8</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 44.

Abychom mohli lépe pochopit identifikaci dítěte se školou, proměny jeho osobnosti, změny přijímání a akceptování pravidel a autority, je nutné si již zmiňovaný školní věk rozdělit do třech kategorií, které korespondují s tématem této práce. Zajímá nás vývoj dítěte na prvním stupni základní školy a přicházející změna na stupni druhém. V této kapitole si definujeme mladší školní věk, střední školní věk a období dospívání – pubescence.



# ROZDĚLENÍ ŠKOLNÍHO VĚKU

## 1.1.1 Mladší školní věk

Většina psychologických příruček, které se zabírají vývojovou psychologií a definicí vývoje všech období od narození jedince až po smrt, rozdělují tato období odlišně. Ve své práci používám rozdělení podle Skorunkové, která období nástupu do školy nazývá mladším školním věkem, někdy se prostě mluví jen o školním věku.<sup>9</sup> Toto období trvá od šesti do devíti let. Označení i věkové vymezení je poněkud libovolné<sup>10</sup> a je charakteristické adaptací na novou životní situaci, která souvisí se zahájením povinné školní docházky.<sup>11</sup> Dochází ke změně sociálního postavení, které podněcuje další vývoj dětské osobnosti, především z různých dílčích schopností a dovedností. Dítě v tomto období musí zvládnout novou sociální roli a základy vzdělanosti, tj. naučí se číst, psát a počítat.<sup>12</sup>

Skorunková označuje mladší školní věk obdobím střízlivého realismu, kdy dítě dovede uvažovat o konkrétní situaci, ale nedovede si představit jiné varianty, s nimiž se dosud nesetkalo. Skutečnost tedy přijímá jako danost a nemá potřebu ji měnit. Dále uvádí, že poznávání dítěte je orientováno na to, jaký svět je, nikoli, jaký by mohl být. Z toho vyplývá, že dítě nemá zatím svůj vlastní kritický názor na okolní svět a nepochybuje ani o autoritě učitele nebo rodiče.<sup>13</sup>

*„J. Piaget nazval způsob myšlení, typický pro mladší školní věk, fází konkrétních logických operací. Myšlení na této úrovni je vždy nějakým způsobem vázáno na skutečnost, popřípadě představy nebo symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah. Děti při myšlení vycházejí z vlastní zkušenosti, při vyučování jim vyhovují názorné pomůcky s možností ověřit si výklad učitele na konkrétním příkladu nebo v praktické činnosti.“<sup>14</sup>*

Mladší školní věk lze popsat i jako přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka. Na začátku první třídy se nejsou žáci schopni

---

<sup>9</sup> LANGMEIER, Josef, KŘEJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 117.

<sup>10</sup> Tamtéž.

<sup>11</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 44.

<sup>12</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2017, s. 255.

<sup>13</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 44.

<sup>14</sup> Tamtéž.

soustředit delší dobu na jednu věc, a proto je nutné kombinovat práci se zábavou. Z toho důvodu je nezbytná podpora jak ze strany pedagogů, tak i rodičů pro lepší adaptaci.<sup>15</sup>

*„Vlivem školních požadavků se formuje cílevědomější učení a využívání paměti. Dítě začíná samo využívat záměrných paměťových strategií a postupně si osvojuje i obecnější postupy učení, učí se, jak se učit.“<sup>16</sup>*

Podle Langmeiera a Krejčířové je tato etapa vcelku nezajímavá, což je dáno nevýraznými změnami v tomto období. Nástup do povinné školní docházky přináší vývojový boom, který se po adaptaci umírní až do doby nástupu puberty, kde se dostane do popředí emoční a pudová složka osobnosti.<sup>17</sup>

### **Role žáka v době nástupu do školy**

Nástup do školy je v životě dítěte důležitým sociálním mezníkem. Ten Vágnerová definuje jako nutnost osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky.<sup>18</sup> Ty jsou podmíněné věkem a jemu odpovídající vývojové úrovni a navazují na zkušenosti z mateřské školy, kde získává základní předpoklady pro plnění povinnosti ve škole.<sup>19</sup> Dítě je nuceno osamostatnit se a přijmout podmínky vyplývající z norem a hodnot dané společností. Vzor svého chování a jednání vidí v učiteli, který může být i větší autoritou než rodič. Tento stav se změní ve středním školním věku, kdy se dostává do popředí úloha vrstevníků.

Vágnerová roli blíže definuje jako přínos vyšší sociální prestiže pro dítě, ale tím tato výhodnost končí. Role žáka totiž přináší i podstatnější změny ve formě zátěžových situací. Zpočátku je pro dítě škola jako instituce nové a neosobní prostředí. Se školou se dítě postupně identifikuje, stává se pro něj součástí osobní identity. Také můžeme říct, že je jakýmsi formálním potvrzením předpokladů k dalšímu žádoucímu a obecně vysoce hodnocenému vývoji, rozvíjí se zde jeho různé schopnosti a dovednosti.<sup>20</sup> Dítě má za úkol upustit od předškoláckého egocentrismu a přijmout skutečnost, že je jedním z mnoha dalších dětí, které se nachází ve třídě.<sup>21</sup>

---

<sup>15</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 46.

<sup>16</sup> Tamtéž, s. 45.

<sup>17</sup> LANGMEIER, Josef, KŘEJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 117.

<sup>18</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 9.

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 5.

<sup>20</sup> Tamtéž.

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 8.

Jak je uvedeno výše, dítě v tomto období nepochybuje ani o autoritě rodiče, ani učitele. Ve vztahu k učiteli se jedná o podřízenou roli žáka. Dítě ztratilo v souvislosti s novou rolí částečně také jistotu a bezpečí pocitu vlastní výjimečnosti a akceptace, která mu byla potvrzována rodiči. Nyní zjišťuje, že není akceptováno ze strany učitele pouze z důsledků jeho chování, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků a norem, které kladou důraz na potlačení individuálních potřeb.<sup>22</sup>

*„Tlak na osamostatnění stimuluje potřebu získání nové jistoty, která je často uspokojována ve vztahu a vazbě na učitele. Pozitivní sebevědomí umožňuje překonat vývojovou změnu danou uvědoměním neexistence výlučného postavení ve světě. Sebevědomí je spojeno se sebehodnocením, v této době ještě zcela závislým na mínění okolí [...]. Hodnocení ve škole představuje novou situaci, dítě si zde musí svou pozici teprve vydobýt.“<sup>23</sup>*

Od dětí se očekává, že se po dobu celé vyučovací hodiny, tedy pětáctýřicet minut, budou soustředit, sedět v lavici a zachovávat pravidla školní kázně. Nesmíme se ale pak divit, že větší počet dětí vykazuje po delší nebo kratší dobu po vstupu do školy různě intenzivní a rozličně projevované známky nepřizpůsobení. Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v té době značně i postavení dítěte v kolektivu třídy. Toto postavení je opět pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému velmi významné. Všechny výše uvedené potíže mohou trvat jen krátkou dobu v řádu několika prvních týdnů, ale mohou se také stupňovat a trvat po celý první rok i déle. Dosti často se pak setkáváme s dětmi ve vyšších třídách, které mají normální nadání a dobré ostatní podmínky, ale ve škole selhávají, nechtějí či neumějí se učit a mají řadu konfliktů ve škole i doma. Na otázku, co tedy dělat, aby vstup dítěte do školy nebyl poznamenán objektivními i subjektivními příznaky nepřizpůsobení nám odpovídá J. A. Komenský, jehož myšlenky jsou v mnohém ještě dnes vysoce aktuální. Tyto myšlenky formuloval v XI. kapitole *Informatoria školy mateřské*. Pro něj je obecně věk šesti let jako nejvýhodnější vstup do školy, upozorňuje však současně na individuální hranice a důrazně varuje před předčasným zařazením dítěte do školy: *„Nebo pláň mdlá, k štěpování vzatá, mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně. Koníček také, příliši časně zapřažený, zemden bývá, ale dáš-li mu čas k vymrštění se, potáhne tím silněji a nahradí všecko.“<sup>24</sup>* Dále se Komenský snaží varovat před negativními následky nesprávného začlenění dítěte do

---

<sup>22</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 9–10.

<sup>23</sup> Tamtéž, s. 11.

<sup>24</sup> LANGMEIER, Josef, KŘEJČÍROVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 105.

školy, ale i pozitivně vymezit kritéria zralosti dítěte pro vstup do školy: „*Znamení, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou: 1. jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo. 2. jestliže se při něm pozornost k otázkám a jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje. 3. jestliže ukazuje na sobě jakousi chtivost vyššího umění.*“<sup>25</sup>

### 1.1.2 Střední školní věk

Střední školní věk je vymezen od devátého roku dítěte do 11–12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň. Konkrétně se jedná o úsek třetího až pátého ročníku základní školy nebo o nižší stupeň školy střední. Dítě v tomto období začíná dospívat. Jak uvádí Vágnerová, střední školní věk neobsahuje žádný významný mezník, biologický ani sociální. V průběhu těchto let dochází k méně nápadným změnám, které jsou spojeny s přípravou na jeho budoucí sociální postavení, například ve vrstevnické skupině, která ovlivňuje jeho další osobnostní vývoj. „*Matějček (1994) jej charakterizuje jako dobu vyrovnané konsolidace, Erikson (1963) o něm mluví jako o fázi citové vyrovnanosti.*“<sup>26</sup>

Jedná se tedy o období relativního klidu a pohody, které může být výrazněji narušeno sociálními tlaky vyšlé ze školy, z rodiny či z vrstevnické skupiny. „*Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu, která zatím probíhá jenom na psychické úrovni.*“<sup>27</sup>

I přes zmiňované období klidu a pohody, je druhý stupeň chápán jako fáze zlomu. Dosavadní nedostatky se prezentují jako překážka, kterou je třeba překonat, aby žák získal šanci na poměrně uspokojující zařazení. Tento přechod na druhý stupeň znamená pro rodiče signál, že je třeba změnit postoj ke škole, bohužel v tomto směru pak vyvíjejí tlak na dítě.<sup>28</sup>

Ve středním školním věku přetrvává ve vývoji myšlení fáze konkrétních logických operací. Dítě je realista, a poznávání je tak stále vázané na skutečnost. Dítě má tendenci mít ve všem jasno na základě jednoznačných a konkrétních důkazů.

---

<sup>25</sup> LANGMEIER, Josef, KŘEJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 105–106.

<sup>26</sup> Matějček (1994), Erikson (1963) in VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2017, s. 255.

<sup>27</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2017, s. 255.

<sup>28</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 49.

V tomto věku je obvykle otevřený vůči okolnímu světu, s nímž se chce seznámit.<sup>29</sup> Poprvé se u dětí objevují projevy intuitivního rodičovského a pečovatelského chování. Střední školní věk se tak stává dobou přípravy na partnerství a rodičovství.<sup>30</sup>

### **Role žáka a spolužáka ve středním školním věku**

Obsah role žáka ve středním školním věku se mění pozvolna. Dochází zde oproti předchozímu období k individuální diferenciaci, ke stanovení nějakého osobního standardu v prospěchu i chování. Vágnerová definuje standard jako něco pro děti dosažitelného a pro dospělé přijatelného. Pokud tomu tak není, vytváří některá ze stran tlak na změnu.<sup>31</sup>

Oproti předchozí fázi mladšího školního věku, je zde pro roli žáka podstatná adaptace na školu a zvládnutí základních norem chování, které se k nim vztahují a které byly stanovené při vstupu do školy. Díky této adaptaci dosáhne dítě určité zralosti, kdy se mění jeho vztah k učiteli. V tomto věku již nejde o emocionální vazbu na učitele, protože dítě nyní takovou podporu nepotřebuje. Pro něj je důležité, zda nároky učitele odpovídají předem stanoveným pravidlům. *„Způsob zvládnutí role žáka a charakter adaptace na školu v prvních dvou letech je důležitý, protože bude formovat nejenom vztah ke škole, ale i postoj ke vzdělání vůbec.“*<sup>32</sup>

Výše je popsáno, že dítě nadřazuje názory dospělých nad názory svých vrstevníků, v dospělých stále vidí autoritu. Zde však dochází k přelomu. Významu nabývá vrstevnická skupina, která si již vytváří vlastní normy. Hodnocení v této skupině se začíná řídit podle vlastních pravidel a je stejně významné jako hodnocení dospělých. Normy učitele ustupují do pozadí a dítě nadřazuje a přijímá normy stanovené dětskou skupinou. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace.<sup>33</sup> Úspěšnost v roli spolužáka má také vztahový charakter. Aby bylo dítě uspokojeno v této oblasti, musí být akceptováno mezi svými vrstevníky. Od všech členů třídy se tedy

---

<sup>29</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 46–47.

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 48.

<sup>31</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 42.

<sup>32</sup> Tamtéž.

<sup>33</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 47.

očekává stejná zralost v chování. Problém nastává ve chvíli, kdy někdo vybočuje, a tím dochází k socializačním potížím.<sup>34</sup>

### 1.1.3 Starší školní věk – pubescence

Ekvivalentem pubescence je nám známé dospívání. Jedná se o přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Období pubescence je první fází dospívání a začíná okolo jedenácti let prvními známkami pohlavního dospívání a trvá přibližně do patnáctého roku věku dítěte.<sup>35</sup> Podle Vágnerové se jedná o starší školní věk, respektive období celého druhého stupně základní školy do ukončení povinné školní dochází, tj. do patnácti let.<sup>36</sup>

Z biologického hlediska se jedná, jak již zmiňuji, o první fázi dospívání. Projevuje se na psychické úrovni změnou prožívání a uvažování i postupným osamostatňováním a odpoutáváním se od rodiny oproti předchozím obdobím školního věku.<sup>37</sup> Období pubescence se dále dělí na fázi prepuberty (11–13 let), která začíná vývojem sekundárních pohlavních znaků, a vlastní puberty (13–15 let), ve které postupně dosahují reprodukční schopnosti.

*„Nástup puberty je spojen se změnou myšlení. Dle J. Piageta nastává stadium formálních logických operací. Vývoj poznávacích procesů se projevuje dalším uvolňováním vázanosti na konkrétní realitu. Dospívající jsou schopni uvažovat hypoteticky, o různých možnostech, které reálně neexistují. Rozvíjí se tak abstraktní myšlení.“<sup>38</sup>* Podstatnou část proměny tvoří kolísání emočního ladění. Dospívající je schopný se zaměřovat na své pocity, prožitky, myšlenky. Jedná se o schopnost introspekce, sebepoznávání, kdy dospívající objevuje svůj vnitřní svět. Změna emočního prožívání se navenek projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Začíná se objevovat kritičnost a odlišný názor od dospělých. Snaží se polemizovat, a ve svém projevu bývají často radikální a neochotní ke kompromisům. Souvisí s tím pubertální vztahovačností vyplývající z pocitů nejistoty, která se projevuje

---

<sup>34</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 4–5.

<sup>35</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 48.

<sup>36</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2017, s. 256.

<sup>37</sup> Tamtéž.

<sup>38</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 47.

přecitlivělostí na názory a reakce jiných lidí. V tomto věku je u dospívajících zvýšená uzavřenost a nechut' projevovat své city, pocity navenek, které vnímá jako intimní součást své osobnosti.<sup>39</sup>

Dochází také k proměně vztahu k rodičům. Hovoříme o tzv. negativismu (nazýván také jako fáze druhého vzdoru), dospívající často prosazuje opačný názor než rodiče a další dospělí.<sup>40</sup>

Rozdíl mezi myšlením prepubertálních školáků a pubescentů spočívá v tom, že mladší děti poznávají svět, jaký je, zatímco dospívající již uvažují o tom, jaký by tento svět mohl nebo měl být. Oproti školákovi je pro ně významnější budoucnost a ne současnost. Pro dospívajícího je to velmi důležité, protože díky tomuto způsobu myšlení mají možnost uvažovat o své vlastní budoucnosti. Je to období plánování, kdy si kladou cíle, jak by si přáli žít a čeho by chtěli v životě dosáhnout.<sup>41</sup>

### **Role žáka ve starším školním věku – pubescenci**

Vágnerová popisuje: Aby dítě dosáhlo dalšího vývojového stupně, potřebuje zmenšit svoji závislost na autoritách, a to zejména v rodině. Pokud je dospívající úspěšný, tak se zbavuje i přechodné nejistoty.<sup>42</sup> Osvobození z podřízeného postavení dospívajícímu usnadňuje rozvoj kompetencí a prokazuje, že takto velká míra závislosti již není potřebná. Emancipace je jakýmsi prostředkem k získání větší svobody v rozhodování.

Změny, jak už tělesné či změny prožívání, vedou u dospívajícího jedince k odmítnutí staré identity a nutí jej hledat nějakou novou a přijatelnější variantu. Tento stejný proces probíhá i u role žáka. Aby však dospívající mohl začít s hledáním, potřebuje nejprve poznat své kompetence. Sebepoznání však není povětšinou v tomto věku jednoduché a ani akceptovatelné pro jedince, proto svou hodnotu získává srovnáním buď s nějakým ideálem nebo ve vztahu k jiným vrstevníkům.<sup>43</sup>

*„Pubescent považuje za důležitou součást žákovské role tendenci příliš se nenamáhat a nevyvíjet zbytečné úsilí, pokud k tomu není nějak přinucen.“<sup>44</sup>* V této fázi

---

<sup>39</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 49.

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 51.

<sup>41</sup> Tamtéž, s. 47.

<sup>42</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 46.

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 47.

<sup>44</sup> Tamtéž.

nabývá změny i hodnota školního prospěchu, kterou vztahuje k budoucímu uplatnění. Úspěšnost na druhém stupni základní školy přestává být cílem a stává se prostředkem. Role žáka se diferencuje ve vztahu k předpokládanému profesnímu začlenění. I tato plánovaná budoucnost, přesněji profesní kariéra, má vztah k již zmiňované identitě.<sup>45</sup> Dospívající touto cestou definuje, co ho baví. Jak Vágnerová dále uvádí, postupně se vytváří vztah k rodinné identifikaci. Dospívající rozhodne, zda se chce podobat svým rodičům, kteří jsou pro něj jako určitý model profesní složky identity, či nikoli.<sup>46</sup>

V tomto období má velmi těžké postavení učitel vůči dospívajícím, kteří odmítají podřízenou roli a nejsou ochotni přijmout formální nadřazenost a autoritu. Pokud však učitel nezdůrazňuje svoji nadřazenost a autoritu a dokáže vyslechnout jejich názor, oceňují jej.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, s. 244.

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 50.

<sup>47</sup> SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 50.



## 2 Faktory ovlivňující školní vzdělávání/úspěšnost

V této kapitole bych krátce pojednala o faktorech, které mají vliv na úspěšnost žáka ve škole. Nejprve je však důležité si tuto úspěšnost definovat. „*Prospěch se stává ukazatelem školní úspěšnosti a případné potřeby intervencí.*“<sup>48</sup> Školní úspěšnost znamená zvládnutí požadavků, které škola klade na jednotlivce. Jedná se o spolupráci učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů. Školní úspěšnost není tedy pouze dílem žáka a jeho schopností nebo pílě.<sup>49</sup> Prospěch či neprospěch je ovlivněn mnohými faktory. Čáp ve své *Psychologii pro učitele* tyto faktory rozdělil následovně:

### *Vnější činitele*

- a) *učivo, zájem či nezájem žáka o pochopení učiva,*
- b) *učitel a jeho působení na žáka (osobnost učitele, vyučovací metody),*
- c) *postoje ke vzdělávání v rodině,*
- d) *osobní vztahy, emoce, konflikty ve třídě, v rodině,*
- e) *škola, ve které vyučování probíhá, vybavení, pomůcky.*

### *Vnitřní činitele*

- a) *žákův přítomný stav (únava, pozornost),*
- b) *schopnosti, vědomosti, dovednosti, návyky,*
- c) *biologické podmínky, ovlivňující činnost a učení,*
- d) *motivace k učení, žákova metoda učení,*
- e) *procesy poznávací a učení,*
- f) *rysy osobnosti včetně morálního charakteru.*<sup>50</sup>

Co vlastně znamená školní úspěch a neúspěch žáka? Teorie na toto téma se různí. Vágnerová například píše: Školní úspěch či neúspěch vychází například z očekávání rodičů, z hodnot, které jsou v dané rodině uznávány, ze schopnosti adaptace na školu, ze subjektivního náhledu na školní zátěž (liší se mezi dívkami a chlapci) atp.<sup>51</sup>

Říká se, že školní úspěšnost ovlivňuje výběr povolání pro žáka. Má velký význam pro jeho budoucnost. Touto úspěšností dokazuje sobě i dospělým, zda na svoji

---

<sup>48</sup> PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 225.

<sup>49</sup> HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 20.

<sup>50</sup> ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980, s. 149.

<sup>51</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, s. 67.

budoucí profesi má, nebo nemá. Dle mého názoru se však často stává, že ne příliš úspěšní žáci se mají v profesním životě lépe než ti, kteří měli po celou dobu svého studia výborné známky.

### 3 Volba povolání

V první kapitole byl popsán vývoj dítěte především ve středním a starším školním věku. Jak je výše popsáno, v tomto období již začíná dítě uvažovat o své budoucnosti a volbě povolání. Pojem volba povolání je mnohoznačný. Znamená rozhodnutí o konkrétním povolání, které by chtěl člověk ve svém životě vykonávat. Před touto volbou však stojí prvotní volba povolání, která znamená rozhodování o budoucím studiu. Tento moment přichází ve chvíli, když si žák v posledním ročníku základní školy vybírá školu střední. Rozhodování o budoucím životě je součástí celkového vývoje osobnosti. Hrají zde roli rozhodovací schopnosti.<sup>52</sup> Při vybírání své budoucí profese mají význam i činnosti mimo oblast vlastního povolání, jako je volný čas. Ten poskytuje příležitost k volbě zájmových aktivit, které umožňují vyjádření pocitů, postojů a přání bez vnějšího tlaku a svobodněji než při profesionální orientaci.<sup>53</sup>

*„Výchova k volbě povolání je součástí všeobecného vzdělání, které zahrnuje přípravu na svět práce, postupnou profesní orientaci a pomoc při volbě profesní dráhy. Rozšiřuje obecně pracovní kompetence a předprofesní dovednosti, seznamuje s trhem práce, povinnostmi a právy pracujících, vztahy na pracovišti mezi zaměstnavateli a zaměstnanci, poskytuje vhled do charakteristických rysů a typů zaměstnání, seznamuje se socioekonomickým statusem profesí atd.“<sup>54</sup>*

Mnoho autorů milně uvádí věk pro profesní orientaci mládeže. Někteří přisuzují jedenáctiletému dítěti schopnosti uvažovat o své budoucnosti. Jiní tento moment přikládají dítěti patnáctiletému. Níže se však dozvíme, že ještě v těchto letech dítě není schopné říct, co je jeho budoucí životní povolání. Tento moment přichází o něco později.

Langmeier a Křejiřřová zmiňují, že volba povolání je zhruba od počátku pubescence jen předmětem fantazie. Neváže se na vlastní schopnosti ani na požadavky práce, ale rozhodující je přání, čím chci být. Dále uvádějí následující: Již kolem jedenácti let začíná dítě srovnávat svá přání se skutečnostmi. Bere v úvahu své

---

<sup>52</sup> HLADŮ, Petr. *Profesní orientace adolescentů: Poznátky z teorií a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2012, s. 43.

<sup>53</sup> LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 160.

<sup>54</sup> PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktual. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 278.

schopnosti, školní prospěch, podmínky přijetí do učebního oboru nebo na školu, požadavky pracovní činnosti.<sup>55</sup>

Hlad'o ve svém díle *Profesní orientace adolescentů* označuje rozhodování žáků o volbě povolání na konci základní školy jako závratnou etapu v celoživotním procesu orientace. Tento závažný krok je uskutečňován obvykle ve věku 14–15 let, tedy v nesnadné době fyzického a psychického dospívání. Dospívající v tomto věku nemají ještě takový přehled o vlastních schopnostech, nadání, způsobilosti, fyzických a psychických předpokladech natolik, aby měli jasné představy o vlastní budoucnosti. Volba pracovní činnosti se tak stává skutečným problémem pro dospívající i pro jejich rodiče. Další komplikací na cestě ke své vysněné práci je fakt, že patnáctiletí žáci nejsou na tento životní krok dostatečně připraveni. Může za to malá informovanost o světě práce, o jednotlivých druzích povolání, ale také nedostatečné poskytnutí informací o požadovaných znalostech a dovednostech, a především o výkonu povolání a jeho perspektivách na trhu práce. Dalším aspektem je neznalost školského systému a náročnosti jednotlivých typů a stupňů škol.<sup>56</sup>

Fázi, která se týká školních dětí v rozmezí od 11–15 let navštěvujících osmileté gymnázium definuje Hřebíček takto: „Školákům – pubescentům se prudce otevírají jejich způsobilosti pro abstraktní poznávání, získávání zkušeností s okolním světem, svět práce nevyjímaje. Proces jejich sebeidentifikace jim umožňuje stále přesnější obraz sebe v sociálním kontextu. [...]“<sup>57</sup> Rozvíjí se současně u mladistvých jejich všeobecné vlastnosti a později i další specifické. Mezi specifické schopnosti patří například technicko-pracovní, pohybové a esteticko-formativní způsobilosti. Takto začínají mladiství disponovat dvěma významnými kariérními možnostmi. Jednak se diferencují zájmy, dále pak individuální všeobecné a specifické schopnosti. Konfrontace mezi těmito možnostmi znamená zásadní proces pro utváření tzv. profesní identifikace jedinců.<sup>58</sup> V tomto období se dospívající postupně hledá. Důležitým momentem je, když se identifikuje se spoustou vlastností, schopností, zájmů, hodnot a norem, které jej v dalším vývoji rozšiřují a upevňují. Díky nim je mladistvý schopen utvářet si svou další, konkrétnější profesně-kariérní cestu.<sup>59</sup> Proces školsko-kariérního vývoje se

---

<sup>55</sup> LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 160.

<sup>56</sup> HLAD'O, Petr. *Profesní orientace adolescentů: Poznatky z teorií a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2012, s. 47–48.

<sup>57</sup> HŘEBÍČEK, Libor. *Praxe profesně kariérního poradenství na ZŠ a SŠ*. Brno: CDV MU, 2002, s. 6–7.

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 6–7.

<sup>59</sup> HŘEBÍČEK, Libor. *Profesionální orientace a její zásady*. Sborník prací filosofické fakulty Brněnské

dotváří v období 16–19 let. V tomto věku již navazuje na ukončenou první směrovou volbu povolání. Pokračuje zde masivní proces profesního informování a rozvoj všeobecných a specifických schopností mladistvých a diferenciací profesních zájmů. *„Zásadním způsobem se utváří hodnotová orientace, profesní sebevědomí a profesní identifikace. V této etapě by měl člověk být už dostatečně namotivován, dostatečně připraven k tomu, aby byl sám schopen rozhodnout se o své další profesní orientaci. Sám by měl umět zvážit a posoudit, zdali se zapojí do pracovního procesu nebo zda bude pokračovat v dalším studiu“*<sup>60</sup>

Podle Langmeiera a Krejčířové ovlivňují volbu povolání dva navzájem související aspekty: jedinec a společnost.<sup>61</sup> Dalšími faktory ovlivňujícími volbu povolání je rodina, škola, kamarádi, volba střední školy i zájmy, masmédiá a internet. *„Jaide (1961) z Německa rozlišuje tři typy volby povolání (citování podle Nickela, 1975):*

*„Typ A řídí svou volbu v podstatě podle přání a rozhodnutí rodičů nebo jiných významných dospělých, popřípadě podle víceméně nahodilých vnějších skutečností, bez zřetele na vlastní zájmy a sklony. Zde lze sotva mluvit o „volbě povolání“, protože pasivní podřízení je převažující.*

*Typ B představuje střední pozici. Dospívající mají určitá přání, která se týkají budoucího povolání, avšak jejich představy jsou často nejasné a nepevné, určující spíše jen obecnou širokou orientaci, nejsou cíleny na určité konkrétní povolání. To je pak nakonec voleno pod vlivem různě silného tlaku z okolí.*

*Typ C naopak řídí svou volbu podle osobního plánu založeného na cílech vlastního života, často dlouho předem promyšlených. Tito jedinci jsou zpravidla iniciativní, rozhodní, cílevědomí, se silnými seberealizačními tendencemi.“*<sup>62</sup>

---

univerzity [online], 1987, s. 49–50. [cit. 2018-06-04]. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112759/I\\_PaedagogicaPsychologica\\_22-1987-1\\_4.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112759/I_PaedagogicaPsychologica_22-1987-1_4.pdf?sequence=1).

<sup>60</sup> HŘEBÍČEK, Libor. *Praxe profesně kariérního poradenství na ZŠ a SŠ*. Brno: CDV MU, 2002, s. 6–7.

<sup>61</sup> LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 159–160.

<sup>62</sup> Jaide (1961) in LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 159–160.

### 3.1 Kariérní vývoj školní mládeže

V této podkapitole bude pojednáno především o tom, jak škola samotná napomáhá žákům při uvažování o své budoucnosti.

Podstatou kariérního vývoje školní mládeže je připravit budoucí dospělé jedince na vstup do profesního života podle jejich vlastního potenciálu a jejich vlastní volby. Jedná se o jakousi možnost seberealizace, kdy si dospívající hledá místo ve světě vrstevníků a pak také ve světě dospělých. Tento vývoj mládeže je podporován z mnoha stran, a to jak rodiči, učiteli, tak poradenskými pracovníky. Jejich úkolem je napomáhat vývoji jedince. Samozřejmě k tomuto procesu musí přispívat i sám účastník. Tento školsko-kariérní vývoj je podepřen nejen o výše vyřčené faktory, ale také o legislativu a obecně platné lidské hodnoty a tradice.<sup>63</sup>

Podle vyhlášky z 9. února 2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. „Školská poradenská zařízení a školy poskytují bezplatně standardní poradenské služby na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Podmínkou poskytnutí psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby je předání informace podle odstavce 3 a písemný souhlas žáka nebo jeho zákonného zástupce.“<sup>64</sup>

Existují dva typy školských poradenských zařízení. Jedná se buď o pedagogicko-psychologickou poradnu, nebo speciálně pedagogické centrum. Tato zařízení poskytují poradenské služby prostřednictvím pedagogických a sociálních pracovníků. Aby bylo zcela naplněno vzdělávacích potřeb žáka, školská poradenská zařízení spolupracují i s dalšími odborníky při poskytování těchto služeb.<sup>65</sup>

Škola nebo školské poradenské zařízení musí předem srozumitelně informovat žáka, v případě nezletilého žáka jeho zákonného zástupce, o všech podstatných náležitostech poskytované poradenskou službou. Jedná se zejména o povahu, rozsah, trvání, cíle a postupy poskytované poradenskou službou. Dále poradenské zařízení

<sup>63</sup> HLADŮ, Petr. *Profesní orientace adolescentů: Poznátky z teorií a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2012, s. 50–52.

<sup>64</sup> Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2018-06-04]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/38832/>>, s. 1–2.

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 4.

sděluje prospěch, který je možné očekávat, a všechny předvídatelné důsledky, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby, i možné následky, pokud tato služba nebude poskytnuta. Aby byla udělena poradenská služba, musí žadatel poskytnout spolupráci potřebnou k naplnění účelu poradenské služby.<sup>66</sup> *„Výsledkem poradenských služeb školských poradenských zařízení směřujících k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání žáka jsou zpráva a doporučení, jejichž náležitosti jsou upraveny jiným právním předpisem. Školské poradenské zařízení dále vydává zprávu vždy v případě, že poradenská služba spočívá v psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostice, nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci.“*<sup>67</sup>

### **Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Standardní činnosti výchovného poradce**

#### **I. I. Poradenské činnosti:**

Již Rýdl ve své knize popisuje důležitost výběru škol. V dnešní době máme na výběr stále nové typy a druhy škol, které se v různých oblastech výrazně liší. Těmito odlišnostmi jsou pak vytvářeny vhodné podmínky pro různě orientované děti, pro jejich nadání, problémy i handicap. Školy jsou přizpůsobeny tak, aby nebyla zbytečně narušována a zraňována rozvíjející se osobnost zmíněných dětí.<sup>68</sup>

Pro tyto případy máme k dispozici kariérové poradenství a poradenskou pomoc, která pomáhá při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků. Jedná se zejména o koordinaci mezi hlavními oblastmi kariérového poradenství – kariérovým vzděláváním a diagnosticko-poradenskými činnostmi zaměřenými k volbě vzdělávací cesty žáka. Poskytuje základní skupinová šetření k volbě povolání, administrace, zpracování a interpretaci zájmových dotazníků v rámci vlastní odborné kompetence a analýzy preferencí v oblasti volby povolání žáků. Zajišťuje individuální šetření k volbě povolání a individuální poradenství v této oblasti ve spolupráci s třídním učitelem. Uděluje poradenství zákonným zástupcům s ohledem na očekávané předpoklady žáků. Tento krok je opět uskutečňován ve spolupráci s třídním učitelem.

---

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 1–2.

<sup>67</sup> Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2018-06-04]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/38832/>>, s. 2.

<sup>68</sup> RÝDL, Karel. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993, s. 11.

Stará se o spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče při zajišťování poradenských služeb přesahujících kompetence školy. Organizuje skupinové návštěvy žáků školy v informačních poradenských střediscích krajských poboček Úřadu práce České republiky. Poskytuje informace žákům a zákonným zástupcům o možnosti individuálního využití informačních služeb těchto středisek.<sup>69</sup>

### **I. I. Metodické a informační činnosti**

Metodická pomoc je udělena pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků s přípravou a vyhodnocováním plánu pedagogické podpory. Jejím úkolem je například naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami atd. Je zajištěna metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod. Předává odborné informace z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy.<sup>70</sup>

Účelem poradenských služeb je přispívat k vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků a pro jejich sociální vývoj. Pomáhá rozvoji jejich osobnosti a přispívá k naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání. Úkolem těchto služeb je zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka a mimořádného nadání žáka. Těmto žákům doporučuje vhodná podpůrná opatření a vyhodnocuje poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným. Zabývá se také prevencí a řešením vzdělávacích a výchovných obtíží. Snaží se poskytnout vhodnou volbu vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění.<sup>71</sup> Standardní činností poraden je i individuální a skupinové kariérové poradenství pro žáky základních a středních škol a studenty vyšších odborných škol. Zajišťuje skupinovou a individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. Ta dále slouží jako podklad pro pomoc žákům základních škol a žákům středních škol v případech komplikací při volbě další školy či povolání.<sup>72</sup>

---

<sup>69</sup> Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2018-06-04]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/38832/>>, s. 17–18.

<sup>70</sup> Tamtéž.

<sup>71</sup> Tamtéž, s. 2.

<sup>72</sup> Tamtéž, s. 10.



Pro tento typ poradenských služeb napsal Hlad'o a Michalicová ediční řadu pro výchovného a kariérového poradce na základních školách. Jsou zde zahrnuty především praktické náměty pro tyto poradce. Kniha nabízí metodický přehled a ukázky her a pracovních listů pro žáky základní školy. Poradci se zde dozví, jaké faktory ovlivňují volbu budoucího povolání a také, jak přivést žáky k poznání vlastní osobnosti a svých předpokladů k výkonu povolání. Žáci pak naopak mohou pomocí aktivit své rozhodnutí o budoucím povolání náležitě zvážit.<sup>73</sup>

Podle § 7 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Standardní činnosti výchovného poradce škola zpracovává a uskutečňuje program poradenských služeb ve škole. Tento program zahrnuje popis a vymezení rozsahu činností pedagogických pracovníků. Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování těchto poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm. Na tomto místě pracuje zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence. Spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchovy, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Tyto služby mohou být zajišťovány i školním psychologem nebo speciálním pedagogem. Pomoc je zaměřena zejména na poskytování podpurných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami aj. Orientují se na podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. Zajišťují průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole. Důležitým bodem tohoto paragrafu je specializace na kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění. Podporují spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci a spolupráci školy při poskytování zmiňovaných služeb se školskými poradenskými zařízeními.<sup>74</sup>

Ve vyhlášce jsem nedohledala, ve kterém ročníku základní školy si ředitel zve školského kariérového poradce. Z rozhovoru s paní učitelkou prvního stupně základní školy jsem se však dozvěděla, že kariérový poradce navštěvuje až devátý ročník, kdy se žáci rozhodují, jakou střední školu/učiliště si zvolí. Tento krok, který zajišťuje ředitel školy je prý přirozený. Zřejmě je tedy absence služeb kariérového poradce v pátém ročníku, jelikož se i v tomto věku dítěte nepřímou rozhoduje o jeho budoucím směřování/povolání. Zde se řada ředitelů a pedagogů základních škol potýká

---

<sup>73</sup> HLAĐO, Petr, MICHALICOVÁ, Jitka. *Kroky k povolání*. Praha: Raabe, 2014, s. 1–38.

<sup>74</sup> Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2018-06-04]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/38832/>>, s. 8–9.

s problémem odchodu nadaných žáků, většinou tzv. „tahounů“ třídy, na víceletá gymnázia. Nezanedbatelný bude také finanční aspekt odchodu žáků v průběhu povinné školní docházky na chod a fungování školy.

## 4 Faktory ovlivňující přechod žáků z páté třídy na osmileté gymnázium

Výše je popsána funkce výchovného a kariérového poradce v prostorách školy. Je zde nastíněna jak problematika další cesty ke vzdělání, tak i výběru povolání. S touto oblastí úzce souvisí uvědomování si dětí svých dosavadních schopností a znalostí, tedy možné zvažování přechodu na osmileté gymnázium. Jak se dozvíme níže, tomuto uvažování o gymnáziu napomáhá více faktorů než jen dítě samotné.

Psychologové či poradenští pracovníci se shodují v názoru, že 11–12leté dítě není schopno samo rozhodnout, zda je pro něj vhodný přechod na osmileté gymnázium, nebo by mělo nadále setrvat na základní škole. Určujícím faktorem pro toto rozhodnutí může být nadání dítěte v nějaké činnosti. Nadání je definováno jako: „*Soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace. Mimořádně nadaný žák může disponovat jedním, ale i několika druhy nadání.*“<sup>75</sup> Abychom mohli říct, že je dítě nadané, je nutné jej sledovat po celý první stupeň: jak si vede, co ho baví, zda má zájem o učení apod. Tyto faktory mohou svědčit o velkém budoucím potenciálu dítěte. Vystává však otázka, jak faktory poznat: „*Na ZŠ se takový žák vymyká i tzv. skupině ‚chytrých‘, nudí se, trápí, může být i ve třídě na obtíž, stále se ptá, je sečtělý, bystrý, samostatný, vytrvalý, rodící se osobnost. Právě to je žák pro primu osmiletého gymnázia.*“<sup>76</sup>

Žák směřuje k dobrým studijním výsledkům. Nadaný žák přesahuje stanovené požadavky a často vytváří vlastní řešení problémové úlohy. Rychle se orientuje v učebních postupech. Má vlastní pracovní tempo a nerad spolupracuje s ostatními. Celkově může mít problémy s pravidly školní práce.<sup>77</sup> Díky poradenským zařízením, kterým se věnuji ve čtvrté kapitole, je možnost tyto nadané žáky rozpoznat a navrhnout jim tak další posun.

Sochorová ve své práci uvádí: „*Při postupném dospívání a formování osobnosti se začínají projevat preference dítěte, jeho schopnosti, které můžou nasměrovat i jeho*

<sup>75</sup> KUPCOVÁ, Martina, ŠEDÁ, Simona, TOMEK, Karel, TOPINKOVÁ, Radka, ZELENDOVÁ, Eva. *Vzdělání nadaných dětí a žáků*. Přehledová studie. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 15, [cit. 2018-5-18]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani\\_prehled.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani_prehled.pdf)>.

<sup>76</sup> KAŠÍKOVÁ, Pavla. *Osmileté gymnázium v kariérení cestě nadané mládeže*. Bakalářská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 13.

<sup>77</sup> KUPCOVÁ, Martina, ŠEDÁ, Simona, TOMEK, Karel, TOPINKOVÁ, Radka, ZELENDOVÁ, Eva. *Vzdělání nadaných dětí a žáků*. Přehledová studie. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 16, [cit. 2018-5-18]. Dostupné z: <[http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani\\_prehled.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani_prehled.pdf)>.

*budoucí životní zaměření.*“<sup>78</sup> Nesmíme však zapomínat, že žáci směřující na osmileté gymnázium jsou většinou motivováni rodiči, popřípadě pedagogy. Matějů, Straková také poukazují na rodinu, školu, schopnosti a významné sociální okolí, které působí v procesu formování dítěte.<sup>79</sup> Tento jev potvrzuje i probíhající šestiletý výzkum CLoSE<sup>80</sup>, ve kterém byl zjištěn velmi nepříjemný a nepředpokládaný fakt. Od žáků, kteří přešli na osmileté gymnázium se očekává jisté nadání a schopnosti. Opak je ale pravdou. Jak bylo ve výzkumu zjištěno, žáky osmiletých gymnázií nejsou nejnadanější a nejschopnější děti. I přes tyto nedostatky se na gymnázia dostanou. Autoři výzkumu poukazují na skutečnost, kdy rodiče s vysokoškolským titulem jsou ochotni finančně zajistit dostatečnou přípravu svých dětí na přijímací zkoušky. Často je také ale potřeba zajistit i doučování během studia na gymnáziu.<sup>81</sup>

## 4.1 Vnitřní motivace k učení

Prvním faktorem ovlivňujícím přestup na víceleté gymnázium je motivace. Dle Čápa je motivace ve vztahu k učení velice složitá. „[...] působí v ní větší počet rozmanitých citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů, a to v kombinacích, které jsou odlišné interindividuálně (při srovnání různých jednotlivců) a také intraindividuálně (při srovnání různých období v průběhu života téhož jednotlivce).“<sup>82</sup> Tato Čáпова definice umožňuje rozbor toho, jak se motivace k učení formuje a jak jí můžeme ovlivňovat. Čáp dále rozvíjí motivaci k učení jako zesílenou kompenzaci a určité východisko z nezdaru a z tíživé situace. Vnitřní motivace je spjatá přímo s příslušným předmětem nebo činností, které se žák učí. Jedná se především o potřebu poznávací a zvědavost. Dále je zde zahrnuta potřeba činnosti a *funkční libost*, kterou Čáp popisuje jako radost ze samotného vykonávání činnosti. Samotné vymezení vnitřní motivace k učení není vždy jednotné. Někteří autoři vnímají vnitřní motivaci

---

<sup>78</sup> SOCHOROVÁ, Kateřina: *Činitelé ovlivňující adaptaci žáků při přechodu z 1. stupně ZŠ na osmileté gymnázium*, Závěrečná práce [online]. [cit. 2018-05-03]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2016, s. 14. Dostupné z: <[https://is.muni.cz/th/kdkhw/ZP\\_Sochorova.doc](https://is.muni.cz/th/kdkhw/ZP_Sochorova.doc)>.

<sup>79</sup> MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. 149.

<sup>80</sup> Czech Longitudinal Study in Education – Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie.

<sup>81</sup> HRONOVÁ, Markéta. *Na gymnázia neodcházejí ti nejchytřejší, ale děti ambiciózních rodičů, ukázala studie*. In: Aktuálně.cz [online]. 2016 [cit. 2018-05-03]. Dostupné z: <<http://zpravy.aktualne.cz/domaci/mene-nez-polovina-gymnazistu-ma-lepsi-vysledky-nez-deti-ze-z/r-665a338c054211e6a5f4002590604f2e/>>.

<sup>82</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, s. 186.

k učení jako uspokojení svých vlastních a jiných potřeb (například uspokojení ze společné činnosti, ze společné komunikace a interakce při učení).<sup>83</sup>

Lokša a Lokšová ve své knize píší: Vnitřní motivace k učení přichází také z vlastního zájmu, z vlastní touhy po vědění, po úspěchu a uplatnění. Ve chvíli, kdy si žák uvědomuje důležitost vzdělávání se, se jeví jako vyspělejší oproti vrstevníkům, kteří si důležitost vzdělání prozatím neuvědomují. „*Výzkumy ukázaly, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace k učení, vykazují vyšší školní úspěšnost než ti žáci, u kterých převládá motivace vnější.*“<sup>84</sup>

## 4.2 Vliv rodiny

Druhým a nejdůležitějším faktorem při rozhodování dítěte o další cestě ve vzdělání je rodina. „*Jedním ze základních předpokladů zdravého duševního vývoje dítěte je, aby vyrůstalo v prostředí citově vřelém a stálém.*“<sup>85</sup> Tento pohled se může zdát být pro někoho samozřejmý, avšak je občas velice těžké tyto dvě podmínky splnit a dosáhnout jich. Jak dále píše Matějček: Je důležité, aby rodiče měli své dítě rádi a dále se měli rádi v rodině navzájem. Rodiče mají možnost sledovat vývoj svého dítěte. Uvědomovat si, jaké možnosti jsou v něm ukryty. Dítě se tak bude rozvíjet před očima svých rodičů a bude přijímat vše, co mu ve svém životním prostředí poskytnou. Tento stavební materiál pak bude dítě po svém přetvářet pro stavbu své příští osobnosti. Tímto mají rodiče ve svých dětech svou velkou životní příležitost.<sup>86</sup>

Rodina je důležitou součástí identity dítěte především v mladším a středním školním věku. Rodina v tomto období uspokojuje většinu potřeb dítěte. Vztahy jsou silné a postupně stále diferencují.<sup>87</sup> Rodiče uspokojují celou řadu psychických potřeb školáka a přispívají k naplnění potřeby smysluplného učení. Rodiče jsou pro dítě jakýsi model určité role, vzor nějakého způsobu chování. Mohou být pro dítě ideálem, ke kterému se chce přiblížit, přestože je to zatím nemožné. Vágnerová blíže píše:

---

<sup>83</sup> Tamtéž.

<sup>84</sup> LOKŠA, Jozef, LOKŠOVÁ, Irena. *Pozornost, motivace, relaxace v tvořivosti dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, s. 15.

<sup>85</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1986, s. 9.

<sup>86</sup> Tamtéž.

<sup>87</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2017, s. 313.

Rodiče představují vzor daleké budoucnosti určující směřování ve smyslu motivu: „*Chci se stát takovým člověkem, jako je můj otec nebo matka.*“<sup>88</sup>

Rodiče ovlivňují rozvoj dítěte především ve školním věku. Rozhodují o tom, do jaké školy bude chodit a co se bude učit. V této době rodiče představují jednoznačnou autoritu. Dítě jejich rozhodnutí zpočátku bez výhrad přijímá. Rodiče však svými rozhodnutími mohou nadělat mnoho škody. Jestli nutí dítě do něčeho, k čemu nemá předpoklady, nebo když na něj kladou velmi vysoké nároky. Ale také tím, když po dítěti nic nechtějí. Rodiče dále ovlivňují uspokojování potřeby seberealizace.<sup>89</sup>

Co se týče vlivu rodičů/rodiny na přechod dítěte z pátého ročníku základní školy na osmileté gymnázium, děje se tak za předpokladu, že rodiče přikládají velký význam vzdělání svého dítěte. Toto pravidlo však není podmínkou. Na vzdělání má velký vliv i například sociální původ. Dále vyšší a lepší sociální zázemí, které je předpokladem pro dosahování lepších studijních výsledků. Sandanyová ve své práci zmiňuje: Rodiče by měli své děti dostatečně motivovat. Toto je jeden z klíčových momentů, který je důležitý pro úspěšné studium a současně při určování směru dalšího působení. Důležitým faktorem, který dále ovlivňuje dítě při vzdělávání, je socioekonomická pozice rodiny. Je velice pravděpodobné, že děti rodičů s vysokoškolským vzděláním budou více usilovat o studiu na vysoké škole. „*Čím je vyšší vzdělání rodičů, vyšší socioekonomická pozice rodiny, fungující rodina a kulturní předpoklady, tím vyšší jsou ambice a vytyčované cíle samotných dětí.*“<sup>90</sup> Rodiče se intenzivněji zajímají o studijní výsledky svých dětí. Snaží se tak probudit v dítěti co nejlepší studijní výsledky a podporovat pozitivní přístup ke škole. Oproti tomu rodiny s nižším vzděláním vkládají do této školní přípravy méně energie.<sup>91</sup> Jednou ze základních hodnot rodin je tedy školní úspěšnost dítěte, která se stává nezřídka měřítkem vzdělanějších rodičů a jejich úspěšnosti. „*Získání vzdělání a ‚diplomu‘ jsou vnímány jako prostředek udržení sociálního statusu v rodině či mezigenerační sociální mobility.*“<sup>92</sup>

---

<sup>88</sup> Tamtéž.

<sup>89</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2017, s. 314.

<sup>90</sup> SANDANYOVÁ, Petra: *Rodina a její vliv na výchovu a vzdělání*. Magisterská a diplomová práce [online]. [cit. 2018-05-03]. Brno: Masarykova univerzita. Filosofická fakulta, 2008, s. 26–27. Dostupné z: <[https://is.muni.cz/th/b9wkn/Diplomova\\_prace\\_\\_Rodina\\_a\\_jeji\\_vliv\\_na\\_vychovu\\_a\\_vzdelani4.pdf](https://is.muni.cz/th/b9wkn/Diplomova_prace__Rodina_a_jeji_vliv_na_vychovu_a_vzdelani4.pdf)>.

<sup>91</sup> Tamtéž.

<sup>92</sup> HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 75.

## 4.3 Vliv školy

Jak se výše dozvíme, rodina plní tedy funkci socializační, vzdělávací a výchovnou. Funkci výchovnou a socializační nesmíme opomíjet ve vztahu ke škole. Tato instituce totiž převzala část vzdělávacích úloh rodiny. „[...] škola pomohla dítě vyvázat z předčasné ekonomické aktivity, akcentovala jeho specifiky, zdůraznila nutnost dále chránit a pečovat o ně, prodloužila jeho dětství a mládí.“<sup>93</sup> Škola se stala jakýmsi organizátorem. Nejen rozvrhem hodin, prázdninami, ale také požadavky zkouškových období, organizuje čas rodin a vstupuje tak do jejich hodnotového systému. Dítěti se škola jako instituce jeví velmi mocnou, dokonce mocnější, než jsou samotní rodiče. Dítě musí její rozhodnutí respektovat. Škola přispívá velmi významným způsobem k rozvoji dětské osobnosti a umožňuje mu postupnou integraci do společnosti. Stimuluje rozvoj schopností, dovednostní i osobních vlastností, které jsou potřebné k dosažení cíle stanovených školou. Určitým způsobem klasifikuje výkony a chování dítěte. Toto hodnocení má pak velký význam pro jeho budoucí sociální pozici z toho důvodu, že úspěšnost ve škole představuje základ profesní volby. „Do značné míry také škola ovlivňuje rozvoj identity školáka, zejména jeho sebehodnocení a sebeúctu, ale i jeho další očekávání. Míra, v jaké se mu podaří nároky školy zvládat, se promítne do jeho postoje ke škole, respektive k celé společnosti, jejíž je škola reprezentantem, a tento postoj může s určitými výkyvy přetrvávat po celý život. Míra úspěšnosti se projeví v sebepojetí dítěte.“<sup>94</sup>

### 4.3.1 Osobnost učitele

Charakteristiku učitele nemohu začít ničím jiným než citátem od Komenského: „Ničím jiným není neučený učitel jiných než stín bez věci, mrak bez vody, studna bez pramene, svítilna bez světla!“ (Jan Amos Komenský).

Učitel je odborníkem ve svém oboru, ale i odborníkem ve vedení dětí. Má zodpovědnost za dorůstající generace. Hlavní úkol, který plní, je zprostředkovat sociální dospělost v sociálně kulturním systému.<sup>95</sup> Učitel se vedle rodiče stává na

---

<sup>93</sup> Tamtéž, s. 74–75.

<sup>94</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2017, s. 328.

<sup>95</sup> PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1996, s. 36.

počátku školního života dítěte zásadní autoritou. Do třídy přináší svou autoritu, určitý druh řádu věcí, svůj styl výuky – včetně hodnocení žáků, dovednosti, zlozvyky a svůj pohled na roli žáka. Učitel by měl zásadně dbát na rozvoj žákovy osobnosti, jeho schopností a také podněcovat jeho zájem pro vzdělání.<sup>96</sup> Učitel působí i jako vzor dospělého člověka, především svými postoji, vyspělostí a mravními zásadami.<sup>97</sup>

### 4.3.2 Školní kolektiv

Jak je výše zmíněno, zázemí a jistotu poskytuje dítěti rodina. Tímto mu tak umožňuje, aby se soustředilo na vztahy s vrstevníky. Jednou z nejvýznamnějších potřeb dětí školního věku je tedy kontakt a přijetí vrstevnickou skupinou, která má důležitý socializační vliv. Dále má významný podíl na rozvoj odlišných kompetencí a osobnostních vlastností oproti nárokům kladených na dítě ze strany dospělých. Dítě musí akceptovat jistá pravidla stanovená touto skupinou, aby bylo přijato. Pro dítě je skupina místem sdílení určité životní zkušenosti a dále regeneračního stylu života, ideálů, hodnot a způsobu řešení problémů.<sup>98</sup>

Specifickou vrstevnickou skupinou je školní třída. „[...] *Je jedním z projevů celkového rozvoje dětské osobnosti a signalizuje počátek procesu odpoutávání, aby nakonec v budoucnosti rodiče nahradili.*“<sup>99</sup> V ní získává dítě roli spolužáka. Typickým znakem této skupiny je souřadnost a nevýběrovost. Jak píše Vágnerová: Spolužáci jsou rovnocenní, dítě s nimi sdílí všechny výhody i nevýhody. Dítě se ve své třídě mezi svými spolužáky musí cítit dobře. Ve škole, třídě by měla panovat příjemná a přátelská atmosféra.<sup>100</sup>

Nejen školní kolektiv, ale i klima školy a školních tříd je obecně velmi důležité. Ovlivňuje účastníky dění ve škole, třídě. Jedná se o spravedlivý přístup a vstřícnost pedagogů, nebo také o rivalitu mezi žáky. Pozitivní školní klima vytváří dobré podmínky pro kvalitní a úspěšné plnění školních povinností a účastníky sblížuje. Naopak v negativním školním klimatu může docházet ke špatným školním výsledkům

---

<sup>96</sup> LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 26.

<sup>97</sup> GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 63.

<sup>98</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2017, s. 338.

<sup>99</sup> Tamtéž, s. 338–339.

<sup>100</sup> Tamtéž, s. 348.



nebo zdravotním obtížím. Především klima školy a školní třídy přispívá k odchodu žáků na jiné školy.<sup>101</sup>

Jak uvádí i Lašek: „[...] *Pro adolescentní sebepojetí je nejdůležitější cítit se dobře ve vrstevnické skupině, být v ní plně integrován [...]*.“<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008, s. 32–33.

<sup>102</sup> LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 21.

## 5 Víceletá gymnázia

S ohledem na cíl své práce nesmím opomenout definici a historii víceletých gymnázií. Téma víceletých gymnázií je stále aktuální. Neustále se diskutuje o zrušení těchto gymnázií na úkor zlepšení kvality výuky na druhém stupni základních škol. Na tuto problematiku se na internetu objevuje mnoho článků. Diskutuje se především o tom, že přestupem žáků na gymnázia přichází základní školy o „tahouny“ ve třídě. Odchodem se razantně zhorší i atmosféra ve třídě a žáci ztrácí motivaci se učit. Z tohoto důvodu se tak horší kvalita výuky na druhém stupni.

Ve společnosti je známo, že na gymnázia odchází studovat pouze žáci nadaní. V diskuzích se však dovídáme, že se spíše jedná o žáky s lepším sociálním zázemím, kde rodiče bazírují na vzdělání svých dětí. V této kapitole bude pojednáno nejen o historii víceletých gymnázií, ale také o úspěšnosti žáků ve srovnávacích testech PISA.

V roce 1989 vstoupila víceletá gymnázia do českého vzdělávacího systému v návaznosti na tradici předválečného školství. Víceleté gymnázium se dělí na vyšší a nižší stupeň. Nižší stupeň tvoří první dva ročníky šestiletého gymnázia nebo první čtyři ročníky osmiletého gymnázia.<sup>103</sup>

Tato víceletá gymnázia měla garantovat výchovu kvalitní elity, a tím zajistit kontinuitu české vzdělanosti. Málokdo si však uvědomoval, že se tak do systému dostává prvek segregace, který byl pro tehdejší demokratické principy zcela nežádoucí. Společnost usilovala ve snaze všech národů pro integraci. Školská politika si v meziválečném období a v pokračujícím období po druhé světové válce kladla za cíl nahradit segregaci diferenciací. To znamenalo, umožnit každému žákovi plně rozvinout své schopnosti ve společnosti všech svých vrstevníků.<sup>104</sup>

Úlohou gymnázia je vytvářet pro žáky náročné a motivující studijní prostředí. V tomto prostředí musí mít žáci dostatek příležitostí, aby si osvojili stanovenou úroveň klíčových kompetencí. Měli by si osvojit některé důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty a dokázat je využívat v osobním, občanském i profesním životě. Smyslem gymnázií není předat žákům co největší objem poznatků, fakt a dat, ale naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu. Jejich cílem je žáky motivovat

---

<sup>103</sup> MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. 98.

<sup>104</sup> MATĚJŮ, Petra, STRAKOVÁ, Jana. Sociologický Časopis / Czech Sociological Review, Vol. 39, No. 5 (říjen 2003), s. 628. Dostupné z <[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/bd0d557dee0ca90e26a64a9d4ae9e13a5f073d08\\_501\\_53matej21.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/bd0d557dee0ca90e26a64a9d4ae9e13a5f073d08_501_53matej21.pdf)>.

k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet. Je však potřeba uplatňovat ve vzdělávání postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků. Neustrnout, ale využívat způsoby diferencované výuky. Zařazovat nové organizační formy, integrované předměty apod. V průběhu vzdělávání by měl každý absolvent gymnázia získat široký vzdělanostní základ a dosáhnout předpokládané úrovně klíčových kompetencí dané pro RVP G (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia), které mu umožní dále rozvíjet schopnosti a dovednosti v procesu celoživotního vzdělávání a získávání životních zkušeností.<sup>105</sup>

Tento výše popsaný profil absolventa gymnázia dává žákům předpoklady pro vysokoškolské a další studium. Je důležitý také pro jejich adaptabilitu v různých oborech a oblastech lidské činnosti. Dále pro přizpůsobení se nově vznikajícím požadavkům na trhu práce i pro případné uplatnění v zahraničí.<sup>106</sup>

V průběhu 90. let 20. století byla poptávka po těchto typech gymnázií vyšší. Nejvyšší odchod dětí do víceletých gymnázií byl zaznamenán v letech 1997/1998. Žáci těchto víceletých gymnázií tvořili více než 10 % populačního ročníku. V přijímacím řízení na víceletá gymnázia uspělo pouze 45 %. „*Zájem o tento typ vzdělání i jeho dostupnost se liší v různě velkých obcích (ÚIV, 200, 2001). Výzkumy dovedností a vědomostí žáků a podmínek výuky v různých oblastech vzdělávání opakovaně ukazují, že žáci víceletých gymnázií dosahují lepších výsledků než žáci běžných základních škol.*“<sup>107</sup> Matějí a Straková dále uvádějí: 5–10 % žáků na gymnáziu nedosahuje ani výsledků, které odpovídají průměrným výsledkům celé populace. Tento fakt odporuje převládající představě, že na víceletých gymnáziích studují jen mimořádně nadané děti.<sup>108</sup>

Straková a Greger ve svých publikacích poukazují na český vzdělávací systém. Vyznačuje se prý časnou a vysokou diferenciací a v mezinárodním srovnání rovněž vysokými vzdělanostními nerovnostmi. Nejvíce diskutovanými v rámci diferenciacie jsou již zmiňovaná osmiletá gymnázia, na něž odcházejí žáci z pátého ročníku základní školy. „*Podle údajů ve statistické ročence školství do nich ve školním roce 2012/2013 nastoupilo 9,7 % populačního ročníku, přičemž tento podíl je významně vyšší ve velkých*

---

<sup>105</sup> Autorský kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 8.

<sup>106</sup> Tamtéž.

<sup>107</sup> MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. 196–197.

<sup>108</sup> Tamtéž, s. 197.

*městech.* <sup>109</sup> Mezi odpůrce gymnázií tedy nepatří jen ředitel školy, kterého zmiňují na konci čtvrté kapitoly, ale i rodiče, kteří poukazují na skutečnost, že díky odchodu žáků na víceletá gymnázia trpí základní školy. Koncentrují se v nich nemotivovaní žáci, se kterými je obtížné efektivně pracovat. *„Příznivci víceletých gymnázií argumentují tím, že víceletá gymnázia jsou důležitá pro rozvoj talentovaných dětí a že ponechání těchto dětí na základní škole by bylo mrháním jejich potenciálu. To je nepřijatelné nejen z hlediska těchto dětí a jejich rodičů, ale též z hlediska celé společnosti, která potřebuje kvalitně vzdělané elity.*“<sup>110</sup>

---

<sup>109</sup> STRAKOVÁ, Jana, GREGER, David. *Orbis scholae: Vnější diference ve školním vzdělávání.* Praha: Karolinum, 2013, s. 73–74.

<sup>110</sup> Tamtéž.

## Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem si kladla za cíl popsat charakteristiku psychologického vývoje školního dítěte od nástupu do školy po ukončení školní docházky, prozkoumat faktory ovlivňující přechod žáků na víceletá gymnázia a vysvětlit funkci kariérního neboli výchovného poradce ve škole. A vytvořit tak základ pro praktickou část. Jedním z cílů praktické práce bude porovnat popsané teoretické koncepty vývoje dítěte s dětmi, se kterými budou vedeny rozhovory. Zajímá nás, zda jsou teoretické poznatky stále aktuální a pro vybranou věkovou skupinu přiléhavé.

Výše je popsáno, že žáci již kolem jedenáctého roku dokáží přemýšlet o své budoucnosti. Kladou si cíle, kterých chtějí dosáhnout. V naplňování těchto cílů a při plánování budoucnosti by žákům měli pomoci výchovní poradci, kteří by měli být přítomni na školách. Jak bylo zmíněno výše, nemusí se jednat jen o poradenství, ale měly by být školou pořádány i besedy a workshopy v rámci seznamování žáků s nabídkami škol a poptávkou na trhu práce pro jejich reálnější představy o svém budoucím životě. Tyto vyhlídky do budoucna však ovlivňují zejména školy samotné, jak je již zmíněno, ale také i rodiče, kteří tvoří jeden z nejdůležitějších faktorů při úspěšnosti dítěte.

V praktické části mi tak ani nepůjde o to zjistit, do jaké míry se žáci adaptují v nové škole, ale také do jaké míry ovlivňují rodiče budoucnost svých dětí a do jaké míry do ní zasahuje škola samotná.

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

Praktická část navazuje na předchozí část teoretickou. Získané vědomosti z předchozí části a také dosavadní poznání jsem využila pro realizaci samotného výzkumu. Jedná se o určitý druh evaluace. Tímto výzkumem jsem získala další nová zjištění, které zpracovávám v sedmi následujících kapitolách. **V první kapitole** formuluji cíl výzkumu a stanovuji hlavní a dílčí výzkumné otázky. **Ve druhé kapitole** se věnuji výzkumnému souboru. Popisuji zde například kritériální výběr respondentů pro výzkum. **Ve třetí kapitole** pojednávám o etice výzkumu zaměřeném na anonymitu škol a respondentů. **Ve čtvrté a páté kapitole** rozebírám zvolenou metodu výběru výzkumného vzorku, metodologii zpracování dat a tematickou analýzu. **V šesté kapitole** předkládám samotné výsledky práce, které jsem získala nestrukturovanými rozhovory s respondenty. **V poslední kapitole** tyto výsledky shrnuji a diskutuji.

# 1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je porovnání psané pravdy z odborných knih, které cituji v teoretické části, především se jedná o Vágnerovou (1997) a Skorunkovou (2011), se skutečností. Zjistit, jak teorie probíhá v praxi na vybraných aspektech: vývoj žáků staršího školního věku, jejich adaptace na nové prostředí a jejich vize budoucího povolání. Jedno z témat, které mě zajímají je, zda žáci, kteří přešli v tak nízkém věku z vesnické školy na osmileté gymnázium ve městě, dospívají dříve než jejich vrstevníci z bývalé základní školy. Tato vlastní hypotéza vyšla z osobní zkušenosti na základě pozorování změn u blízkých osob, které podstoupily přestup na osmileté gymnázium.

Hlavním výzkumným cílem práce je zjistit, jak probíhá adaptace a kariérní směřování v nové škole u dítěte ve starším školním věku. Tento cíl bude nahlédnut optikou kvalitativního výzkumu s použitím výzkumné metody rozhovoru. Touto metodou je zkoumáno i porovnání mezi základní školou a osmiletým gymnáziem. Kvalitativní výzkum byl zvolen proto, že jsem se chtěla s tématem seznámit hlouběji.

Na základě stanoveného výzkumného cíle a také s ohledem na téma práce jsem zvolila hlavní výzkumné otázky takto:

Hlavní výzkumná otázka (VO):

(VO1): *„Jak probíhá adaptace a vývoj žáků po příchodu na osmileté gymnázium?“*

(VO2): *„Jak přispívají k adaptaci a volbě dalšího směřování žáků rodiče a pedagogičtí pracovníci?“*

(VO3) *„V jakém věku začíná žák přemýšlet o své budoucnosti a co ovlivňuje jeho myšlení?“*

Aby bylo na hlavní výzkumné otázky odpovězeno, je potřeba ji rozpracovat do dalších čtyřech dílčích výzkumných otázek (DVO). Tyto otázky jsem zvolila takto:

DVO1: *„Jak gymnázium napomáhá procesu adaptace u žáků v primě?“*

DVO2: *„Jak rodiče napomáhají procesu adaptace svých dětí v nové škole?“*

DVO3: *„Jak vnímají samotní žáci adaptaci a svůj vlastní vývoj?“*

DVO4: *„Do jaké míry fungují ve škole výchovní poradci?“*

DVO5: *„Do jaké míry žáci ve věku 11-15 let přemýšlí o své budoucnosti?“*



Cílem je tedy prozkoumat materiály k této problematice a pokusit se o rozhovory s vyučujícími na téma adaptace. Dále toto téma prozkoumat u žáků samotných, se kterými budou rozhovory vedeny.

## 2 Výzkumný soubor

### 2.1 Gymnázium

Zkoumané gymnázium bylo vybráno z důvodů ochoty respondentů zapojit se do výzkumu a díky své situovanosti ve velkém městě. Respondenti, o kterých bude pojednáno dále, dochází do tohoto gymnázia. Veškeré informace týkající se školy jsou převzaty z internetových stránek a školní dokumentace. Jednalo se o záměrný kritériální výběr, kde hlavním kritériem byla ochota podílet se na výzkumu, fakt že se jedná o osmileté gymnázium a také to, že ho navštěvují ve vyšší míře žáci z vesnických základních škol.

Škola se nachází ve větším městě a nabízí studentům tři typy studia (osmileté, šestileté, čtyřleté), které jsou zakončené maturitní zkouškou. Jedná se o velmi prostornou školu s 630 žáky.

Škola dbá na dodržování plné aprobovanosti učitelů. Další vzdělávání pedagogů zabezpečuje systém specializace pedagogů na poskytování poradenských služeb ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Žáci mají možnost pravidelně využívat nabídek a služeb výchovného poradce. Zaměření školy je ve všech třech studijních programech všeobecné s důrazem na výuku informatiky a jazyků. Zaměření školy naplňuje cíle základního (v nižším stupni osmiletého a šestiletého gymnázia) a gymnaziálního vzdělávání.

Škola je členem různých školních klubů a sportovních klubů. Žáci jsou díky vyučujícím německého a anglického jazyka připravováni na složení zkoušek k získání mezinárodního jazykového certifikátu – ÖSD a FCE. Vzhledem k tomu, že je navázána mezinárodní spolupráce s partnerskými institucemi a školami, jsou žákům nabízeny jazykové výměnné pobyty a workshopy.

Školní vzdělávací program (ŠVP) je zpracován na základě Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G). Cílem ŠVP je rozvíjení klíčových kompetencí žáka, které jsou jasně definovány v RVP G a vycházejí z obecně formulovaných hodnot společnosti. Typ šestiletého a osmiletého studia se však na nižším stupni řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). Škola je postavena na demokratickém principu. Rozvíjí spoluúčast žáků na

vzdělávání a životě. Umožňuje vzdělávání mimořádně nadaných žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pokud rodiče zvažují přechod svého dítěte z pátého ročníku na osmileté gymnázium, je nutné podat nejpozději do 15. března přihlášku řediteli gymnázia. Tuto činnost provádí zákonný zástupce dítěte. O přijetí rozhoduje ředitel školy. Na webových stránkách školy je zaznamenán nejvyšší možný počet přijímaných uchazečů a obory vzdělání pro následující školní rok. Pokud se přijímací zkouška koná, je realizována testovou formou, kterou si škola sama sestavuje. Zjišťované vědomosti a dovednosti nepřesahují vzdělávací obsah RVP ZV. Základní prioritou sledovanou při přijímacím řízení jsou obecné studijní předpoklady uchazeče. Jednotná kritéria přijímacího řízení pro příslušný školní rok jsou upřesňována a zveřejněna opět na webových stránkách školy. Jedná se o následující kritéria: písemný test obecných studijních předpokladů, výsledky předchozího vzdělávání (klasifikace na konci posledních tří klasifikačních období na ZŠ), další skutečnosti (soutěže, olympiády apod.). Zájemci o studiu mají možnost vyzkoušet si testy nanečisto. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se kritéria přijímacího řízení po konzultaci se zákonnými zástupci přizpůsobují.

Aby došlo k snadnější adaptaci žáků v úvodu studia, škola nabízí spolupráci ze základními školami. Jako formy spolupráce jsou využity návštěvy informačních schůzek rodičů žáků základní školy, organizování tzv. přijímacích zkoušek nanečisto a organizován „Dnů otevřených dveří“.

Pro detailnější prozkoumání problematiky adaptace jsem si zvolila metodu rozhovoru s vybranými učiteli na gymnáziu na předem připravené otázky. Cílem bylo zjistit, jak sama škola napomáhá lepší adaptaci žáků při příchodu. Pro rozhovory jsem si vybrala třídní učitele svých respondentů. Tento výběr byl zvolen záměrně. Především třídní učitel se snaží o lepší socializaci a atmosféru ve své třídě. Snahou bylo zapojit do výzkumu i výchovného poradce, což se bohužel nepodařilo.

### **2.1.1 Učitelé**

Aby byl můj výzkum bohatší, rozhodla jsem se uskutečnit rozhovory s učiteli na gymnáziu. Kritériem pro výběr učitelů mi nebyl ani věk ani pohlaví. Muselo se především jednat o učitele působící na víceletém gymnáziu. Aby byl rozhovor účelný, pro rozhovor jsem vybrala třídní učitele svých respondentů, abych mohla srovnat

výpovědi žáků a učitelů.

## 2.2 Žáci

Při hledání žáků se jednalo o záměrný kritériální výběr. Prvním a nejdůležitějším kritériem pro můj výběr byla ochota dětí zapojit se do mého výzkumu. Druhým kritériem byl věk. Domnívám se, že žák navštěvující teprve první ročník na gymnáziu by nebyl schopen v tak krátké době zpětné vazby. Nedokázal by určit, zda volba gymnázia byla správná a jestli vnímá nějakou změnu ve svém myšlení, chování a jednání. Z těchto důvodů jsem vybrala respondenty ve věku 13–15 let (tzn. nižší stupeň gymnázia). Podle vývojové psychologie by tito žáci měli být schopni přemýšlet o svých budoucích plánech a budoucí profesi. Měli by dokázat popsat své emoce a pocity, a hlavně reflektovat svůj vývoj spojený s dosavadním studiem na gymnáziu. Jelikož jsem chtěla prozkoumat konkrétně přechod žáků z vesnické školy do města na gymnázium, třetím a rozhodujícím kritériem pro mě bylo, aby vybraní respondenti žili na vesnici a tam i navštěvovali základní školu. Cílem bylo i probádat, jaký vliv má tento rys na přestup žáků na gymnázium ze základní školy a srovnání těchto dvou škol.

Žáci byli osloveni pomocí osobní znalosti, dále za pomoci učitelů z bývalé základní školy. V této kapitole představím pomocí medailonků respondenty, se kterými probíhaly rozhovory. Jedná se o pět respondentů.

### 2.2.1 Medailonky

#### R1

Nikola má 15 let a má další dva nevlastní sourozence – bratry. Jeden z nich je také žákem osmiletého gymnázia. Poprvé o gymnáziu začala uvažovat v páté třídě, a to z iniciativy své maminky, která je vystudovaná paní učitelka 1. stupně základní školy. Avšak sama Nikola by k této myšlence nedošla.

Stále udržuje kontakty se svými vrstevníky z vesnice a bývalými spolužáky, avšak díky nové škole získala spoustu nových kamarádů, a to i starších, kteří na gymnáziu studují ve vyšších ročnících. Díky tomu tráví více času ve městě. Na svoji nejlepší kamarádku, která s ní přestoupila na gymnázium a má odcházet na jinou střední školu, ale nezanevřela. Vzhledem k tomu, že mám možnost Nikolu vídat častěji, byla

jsem schopna zaznamenat její psychický a fyzický vývoj osobnosti, který se během dvou let rapidně změnil. Nyní na mě působí jako dospělá a uvědomělá dívka ve srovnání se mnou v deváté třídě základní školy. Liší se ve svých prioritách a do jisté míry je ovlivňována staršími studenty navštěvující stejné gymnázium.

## R2

Jakub je žák ve věku 15 let navštěvující devátý ročník osmiletého gymnázia. Má dva sourozence – mladšího bratra a sestru. Jeho matka dosáhla magisterského titulu a povoláním je paní učitelka na střední škole, otec úspěšně složil maturitní zkoušky. Poprvé o přechodu na osmileté gymnázium začal také přemýšlet v pátém ročníku základní školy z vlastní iniciativy.

Sice jeho odůvodnění znělo velmi přesvědčivě, ale po delším vyprávění vyšlo najevo, že tento krok byl spíše ovlivněn jeho otcem. Prvními impulzy, které jej v tomto rozhodnutí utvrdily: zlepšení dosavadní úrovně německého jazyka, a tím lepší uchycení na trhu práce v zahraničí, v Německu, v Rakousku, lepší plat. Toto uvažování by mohlo nabádat k tomu, že patnáctiletý student má jasnou představu o budoucím povolání. Jak se dočteme níže, není tomu tak.

## R3

Zdeněk je bývalým a zároveň současným spolužákem Jakuba. Zdeněkovi bude v červnu 15 let. Již čtvrtým rokem je žákem osmiletého gymnázia. Zdeněk má pět mladších sourozenců. Jeho desetiletá sestra také uvažuje o studiu na gymnáziu. Matka studovala vysokou školu a má magisterský titul, je učitelkou ve speciální základní škole. U otce si vzděláním není jist.

O studiu na osmiletém gymnáziu začal uvažovat v pátém ročníku základní školy. Nikdo jej v této volbě neovlivňoval. Avšak především s matkou toto rozhodnutí konzultoval. Matka ho v tomto rozhodnutí podporovala a samozřejmě i nadále podporuje.

#### R4

Kateřině je 13 let a je bývalou řákyní na zkoumané základní škole. Jiř druhým rokem navřtěvuje gymnázium. Kateřina má dva starří sourozence. Její starří bratr navřtěvoval také osmileté gymnázium, v deváté třídě vřak přestoupil na jinou střední školu. Matka je učitelkou na prvním stupni základní školy. Rodiče z matčiny strany jsou také kantoři.

Uvařování o přestupu na osmileté gymnázium nebylo ovlivněno rodiči, ti ji v tom pouze podporovali, hlavně matka v ní viděla potenciál. Zhlédla se ve svém starřím bratrovi. Líbilo se jí, že je na gymnázium spokojený, hezky o něm mluvil, a tak chtěla sama zkusit přijímací zkoušky.

#### R5

Petře je 15 let. Má jednoho bratra, dvojče (Ten ale na gymnázium nestuduje.). Matka je vystudovanou zdravotní sestrou s magisterským titulem, otec má středoškolské vzdělání a je podnikatel. Petra nebyla jediná, která se na gymnázium hlásila. Po dlouhé době se o studium na osmiletém gymnázium ucházelo hodně řáků z jejího ročníku. Petru vřak prvotně neovlivnil odchod jejích spoluřáků, ale největří vliv na toto rozhodnutí měla její matka, která si přestup přála vřhledem k Petřiným výborným studijním výsledkům.

### 3 Etika výzkumu

Do své práce jsem se rozhodla pro anonymitu jak vybraných škol, tak i respondentů. Vzhledem k tomu, že se k základní škole a gymnáziu ve své práci vyjadřuji i kriticky, z tohoto důvodu neuvádím název. Aby ani žáci nebyli dohledatelní, zaměnila jsem jim ve svém výzkumu jména, dále je označuji jako R1–4 (respondenti). Pro výzkum, tedy v rámci sběru dat, byly rozhovory s žáky nahrávány na audio zařízení. Tento audiozáznam posloužil k následnému zpracování dat. Všichni respondenti a jejich rodiče byli obeznámeni jak s cílem mého výzkumu, tak s nahráváním těchto rozhovorů, ke kterému poskytli souhlas. Inspirovala jsem se podle Miovského: Všichni zúčastnění byli také předem srozuměni s tím, že všechna získaná data budou anonymní. Anonymita, která byla při zpracování dat použita, byla faktická, kdy nebylo známo jméno respondenta, pouze jeho pohlaví a věk. Dále psychologická – nebyly použity otázky citlivého charakteru a v poslední řadě anonymita sociologická, neboť v průběhu zpracování dat nebylo možné identifikovat osobu.<sup>111</sup>

Dotazování byli také seznámeni s uveřejněním výsledků šetření a s možností neúčastnit se výzkumu, nebo v průběhu práce odstoupit. Byli informováni o tom, že výzkum je zcela dobrovolný, jak dále píše Miovský.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 282–284.

<sup>112</sup> Tamtéž, s. 280–281.

## 4 Metody výzkumu

### 4.1 Rozbor školních dokumentů

Dále můžeme mluvit o analýze pedagogických dokumentů. Analýza neboli rozbor je jedna ze základních metod a myšlenkových operací. Jedná se o jakýsi rozklad celku na jeho složky. Podle Švarcové jako pedagogický dokument chápeme materiály vztahující se k výchově a vzdělávání. Tyto dokumenty mohou být zachyceny v tištěné či kreslené podobě, nebo jako magnetofonové a filmové záznamy či videozáznamy.<sup>113</sup> Jedná se především o legislativní dokumenty, vzdělávací programy, inspekční zprávy a záznamy, statistické údaje, finanční zprávy, školní dokumentace apod. Švarcová dále zmiňuje: „*Pedagogické dokumenty poskytují bohatý materiál, který není dostatečně využíván ani nejsou podrobně zpracovány ani metodiky jeho využívání. Základem práce je:*

- *přesná formulace,*
- *analýzy dokumentů,*
- *stanovení kategorií třídění,*
- *obsahová analýza,*
- *kvantitativní analýza.*“<sup>114</sup>

### 4.2 Metoda rozhovoru

Dle Skalkové: „*Metoda rozhovoru (interview) rovněž patří k těm metodám společenských věd, kdy shromažďování dat je založeno na přímém dotazování, tj. verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“<sup>115</sup> Tato metoda je vystižena především přímou sociální interakcí, tedy navázáním osobního kontaktu. Jak dále píše Skalková: tato metoda rozhovoru má výhodu v tom, že se dá přizpůsobit zvláštnostem různých situací. Díky více rozvedeným odpovědím tak slouží k lepšímu a hlubšímu objasnění kontextu. „*Zároveň lze při této metodě zachytit nejen sdělovaná fakta, ale i některé vnější reakce dotazovaného, a podle nich pohotově usměřňovat*

---

<sup>113</sup> ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola chemicko-technická, 2008, s. 31.

<sup>114</sup> Tamtéž, s. 31–32.

<sup>115</sup> SKALKOVÁ, Jarmila a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1985, s. 92.



*rozhovor potřebným směrem.*<sup>116</sup>

Výzkumník by měl být při dotazování zároveň i dobrým psychologem. Je důležité, aby výzkumný pracovník vzbudil důvěru u respondenta a dokázal tak navodit i příjemnou přátelskou atmosféru. Tímto pak může výzkumný pracovník lépe odhalovat fakta, zkušenosti, názory a postoje zkoumaných osob, které jsou, jak píše Skalková, jiným metodám nedostupné. Rizikem při metodě rozhovoru je ovlivňování odpovědí a kladení sugestivních otázek. Je tedy nutné dbát na to, aby nebyl respondent ve svých odpovědích ovlivňován těmito sociálně osobními vztahy nebo způsobem zpracování.<sup>117</sup>

Dále Skalková rozlišuje rozhovory individuální a skupinové. Individuální rozhovor vede výzkumný pracovník pouze s jednou osobou, skupinový rozhovor probíhá s více osobami. Podle struktury otázek se pak rozlišuje rozhovor standardizovaný a nestandardizovaný.

#### **4.2.1 Rozhovor s učiteli**

Pro prozkoumání adaptace u žáků v primě a jejímu napomáhání pomocí učitelů, tedy pro sběr těchto dat měl být použit standardizovaný neboli strukturovaný rozhovor, který probíhá podle otázek předem přesně určených a připravených. Nevýhodou tohoto rozhovoru je získání nepřesných a neúplných údajů z důvodu šablonovitého postupu při tázání a jednoduchého zpracování výsledků. „*Této formy rozhovoru se nejčastěji užívá, mají-li se zjistit určité tendence zkoumaných jevů.*“<sup>118</sup> Otázky byly tedy předem připravené, viz *Příloha B*. Rozhovor měl být veden autorkou práce.

#### **4.2.2 Rozhovor s žáky**

Pro získání dat o přechodu žáků z pátého ročníku na gymnázium byl použit nestandardizovaný neboli nestrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru je oproti standardizovanému pružnější, protože výzkumný pracovník si sice také připraví předem kladené otázky, avšak jejich pořadí a formulace závisí na tazateli. Ten se nemusí přidržovat žádného schématu. Nedostatkem tohoto druhu rozhovoru je větší obtížnost

---

<sup>116</sup> Tamtéž, s. 92.

<sup>117</sup> Tamtéž.

<sup>118</sup> Tamtéž.

při zpracování získaného materiálu a používá se především tam, kde se badatel poprvé seznamuje s problémem. „*Základním požadavkem při metodě rozhovoru, právě tak jako při použití dotazníku je převést hypotézu výzkumu do slovních stimulů (otázek) takovým způsobem, aby skutečně získané údaje ověřovaly tuto hypotézu. Nejde tedy o prosté sbírání faktů nebo názorů lidí na určité otázky.*“<sup>119</sup> I tento typ rozhovoru byl veden autorkou práce.

---

<sup>119</sup> Tamtéž, s. 92–93.

## 5 Zpracování dat

### 5.1 Průběh rozhovoru a jeho zaznamenávání

Nejdůležitější etapa při vedení rozhovoru je pečlivá příprava. V této přípravné etapě si vymezí výzkumný pracovník jasně problém, k němuž je rozhovor zaměřen. Také si musí badatel určit vzorek respondentů, zvolí typ rozhovoru a vypracuje tak plán. Rozhovor se doporučuje začínat nejzákladnějšími a nejobecnějšími otázkami, které respondenta seznámí jednak se zkoumaným problémem, ale také se samotným respondentem. „*Postupně badatel přechází k otázkám speciálním a teprve uprostřed rozhovoru klade otázky, které jsou základním cílem výzkumu.*“<sup>120</sup>

Výzkumný pracovník by měl během rozhovoru projevat zájem o výpovědi respondenta a podněcovat ho k tomu, aby podával plné informace o předmětu rozhovoru. V případě potřeby je důležité, aby byly kladeny i otázky doplňující, které si žádají vysvětlení odpovědi a podněcují k hlubšímu přemýšlení. Důraz se neklade jen na přípravu otázek, ale také na použití metody pro zaznamenání rozhovoru, tzn. volbu techniky – použití například magnetofonu. Tuto metodu používáme, jeli potřeba zaznamenat doslovné znění výpovědi. Také ji používá badatel z toho důvodu, aby se při dotazování mohl soustředit nejen na obsah rozhovoru, ale také věnovat pozornost „*neverbálním projevům respondenta (mimika, gestikulace aj.)*“.<sup>121</sup>

### 5.2 Průběh rozboru dokumentů

Aby byly získány potřebné informace, které zásadním způsobem přispějí k práci, musela být nejprve prozkoumána potřebná dokumentace. V rámci anonymity zde nebudou uvedeny konkrétní názvy dokumentací daných a zkoumaných škol. Nejdůležitější bylo zaměřit se na dokumentaci RVP jak základních škol, tak gymnázií v rámci MŠMT. V první fázi analýzy byly stanoveny cíle analýzy a konkrétní body, které mě při tomto rozboru budou zajímat. U obou typů škol byly stanoveny následující kritéria: obecná charakteristika RVP ZV, RVP G, školský zákon pro základní vzdělávání, cíl RVP ZV a RVP G. V další fázi analýzy, při rozboru dokumentů dané základní školy a gymnázia mi posloužila Výroční zpráva, která je u obou škol

---

<sup>120</sup> SKALKOVÁ, Jarmila a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1985, s. 93.

<sup>121</sup> Tamtéž.

zveřejněna a dostupná na internetu. Ve Výroční zprávě jsem se soustředila především na velikost a vybavení školy, vzdělávací program, vzdělávací proces – klíčové kompetence a funkce výchovného poradce. Tyto získané informace byly následně přeformulovány či doslova přepsány do předem určené a systematicky promyšlené části textu práce.

### **5.3 Průběh rozhovorů s učiteli**

V původním plánu dotazování učitelé měli co nejvýstižnější a pravdivě odpovídat na kladené otázky v daném pořadí bez možnosti doptávání a tvoření nových otázek pro potřeby práce. Při rozhovoru s učiteli však nastal nečekaný problém. Vzhledem k tomu, že dotazování učitelé nesouhlasili s rozhovorem a nebyli ani nijak ochotni podat jakékoli informace týkající se mého výzkumu, k dispozici pro práci jsou pouze předem připravené otázky v *Příloze B*. Data nebylo možno získat, tudíž nemohla proběhnout ani analýza a následné shrnutí výsledků. Tentýž problém nastal i při pokusu spojit se s výchovnými poradci působícími na škole.

### **5.4 Průběh rozhovorů se žáky**

Rozhovory byly uskutečněny s pěti absolventy (různé věkové kategorie) osmiletého gymnázia a byly předem domluvené. Nejprve jsem se sešla s rodiči těchto žáků a dovolila se, zda mohu uskutečnit rozhovory s jejich dětmi. Seznámila jsem je s cílem své diplomové práce, konkrétně praktické části. Aby snad žáci nebyli ovlivněni, předem domluveni, rodičům jsem nedala nahlédnout na mé připravené otázky.

Při schůzce s rodiči jsme domluvili termín, který vyhovuje jim i dětem. Místo konání bylo vždy doma v konkrétní rodině. Rozhovor byl nestandardizovaný. Měla jsem sice předem pečlivě připravené otázky (viz Příloha A) v daném pořadí, avšak při nepředvídatelnosti při rozhovoru jsem je různě zaměňovala. Nedbala jsem na dodržování pořadí kladených otázek. Nejprve jsem se sama žákům představila a seznámila je s cílem mé práce, abych v nich vzbudila důvěru a naladila tak přátelskou atmosféru. Také jsem respondenty poprosila, aby se snažili odpovídat v celých větách a co nejpresněji a nejobsáhleji. Rozhovor probíhal pokaždé v dětském pokoji kvůli příjemnější a bezpečnější atmosféře, která povětšinou v těchto pokojích panuje. Rodiče nebyli u naší debaty přítomni. Poprosila jsem děti, aby mluvily podle pravdy a neohlížely se na to, že by je snad mohli slyšet jejich rodiče. Každý rozhovor byl veden

po dobu patnácti minut a byl nahráván na mobil. Respondentům tato zvolená technika nevadila a ani je během dotazování nerušila. Během rozhovorů jsem se snažila neklást návodné otázky, abych neovlivnila a nenarušila cíl svého výzkumu.

Potřebná data k výzkumu nebylo těžké získat. Oslovení respondenti byli velice ochotní s vidinou podílení se na zajímavém výzkumu. Získaná data byla následně jednotlivě zpracována. Pro zpracování a analýzu dat byla vybrána metoda tematické analýzy od autorek Braun a Clarke (2006).

V první fázi analýzy jsem získaná, konkrétně nahrávaná, data přepsala. Pro přesnější a kvalitnější sběr dat jsem si pro jistotu poslechla znovu nahrané rozhovory a u toho si četla přepis, abych zachytila potřebné souvislosti a zajímavosti. Tato přepsaná data jsem analyzovala pomocí metody „tužka a papír“, tzn. aby bylo zpracování dat důslednější, přepsané rozhovory jsem si vytiskla a na okraj textu jsem psala poznámky neboli vytvořila kódy pro každý rozhovor (viz *Příloha C* v přepsané počítačové podobě). Kódy jsem následně třídila a hledala mezi nimi souvislosti. Pozornost jsem věnovala těm kódům, které se vyskytovaly opakovaně a přinášely objektivní informace. Poté následovala kategorizace kódů, pro kterou jsem využila výše zmiňovanou tematickou analýzu od Braun a Clarke (2006).

Po analýze tak nakonec vznikly čtyři kategorie, a to „**Adaptace**“, ve které je zachycen třídní kolektiv a seznámení se s novými spolužáky. Dále se zde pojednává o přístupu učitelů a jejich formách výuky. „**Role matky**“ rozpracovává, do jaké míry ovlivňují matky rozhodnutí svých dětí, a jaký má vliv jejich vzdělání na přestup dětí na víceleté gymnázium. Také zahrnuje přípravu na přijímací zkoušky. Třetí kategorie „**ZŠ vs. Gymnázium**“ srovnává rozdíl v náročnosti učiva, prospěchu, mimoškolních aktivitách a volném času mezi základní školou a gymnáziem. Čtvrtá kategorie „**Profese**“ zachycuje nynější představy respondentů o svém budoucím povolání a také pojednává o přítomnosti výchovného či kariérního poradce na škole.

## 6 Výsledky

Jak je výše popsáno, při kategorizování vznikly celkem čtyři kategorie, které dále popíši. Jedná se o kategorie získané z rozhovorů s žáky a v neposlední řadě se jedná o výsledky rozboru dokumentů. Každá výpověď, kterou podal respondent a kterou jsem u kódů použila, bude označena zkratkou R1–5, jak bylo již použito u medailonků.

### 6.1 „Role matky“

Všichni respondenti na otázku: „*Jaké je nejvyšší vzdělání rodičů?*“ odpověděli s naprostou přesností pouze vzdělání své matky, která tedy ve všech případech dosáhla **magisterského titulu**. (R2): „*Mamka je magistra, je učitelka na druhém stupni základky. Taťka to přesně nevím. Ten má učňák. Ne, teda maturitu má.*“ (R3): „*Tak mamka byla na vejšce a má diplom, je teda magistra a učitelka. Taťka má maturitu, myslím.*“ Kromě jednoho případu prozradili, že je jejich matka **učitelkou**. Dále na otázku: „*Kdo tě v rozhodnutí přejít na gymnáziu ovlivnil?*“ odpověděli také, že matka je v této myšlence **podporovala** nebo přímo ovlivnila (Výjimkou byl jeden respondent s odpovědí, že otec jej ovlivnil v rozhodnutí jít na gymnázium.) a v neposlední řadě na otázky: „*Jak ses připravoval na přijímací zkoušky?*“ a „*Pomáhají ti rodiče v učení?*“ všichni respondenti zmínili, že matka **sehnala a vytiskla testy** na přijímací zkoušky, dále s nimi i testy „projížděla“ a taktéž matka těmto respondentům **pomáhá** při zvládnání učiva. (R3): „*...spíš využívám toho, že mi může doma pomoci mamka s učením.*“ Spatřila jsem za vhodné nazvat tuto kategorii „**Role matky**“ a také ji uvést jako úvodní.

Do této kategorie jsem také zahrнула **přípravu na přijímací zkoušky**. Všichni respondenti se na přijímací zkoušky připravovali stejným způsobem. Zjistili si na **webových stránkách školy** podmínky pro přijetí, které zahrnovaly **testy** ze všeobecných předpokladů. **Matka** nejen testy sehnala a vytiskla, ale také děti pomocí **vzorových testů** dostupných na stránkách školy na přijímací zkoušky **připravovala**. (R3): „*...Na stránkách školy bylo totiž napsané, že k dispozici jsou nějaký vzorový testy z minulých let, který nám pomůžou v přípravě na přijímačky. Tak mamka je stáhla a každý týden jsme je spolu dělaly. Jako ty testy byly lehký. Hlavně se furt opakovaly, takže jsem s přijímačkama neměla žádný problém, a dala jsem je napoprve.*“

Respondenti při svých výpovědích zmiňovali často matku jako tu, která je nápomocná a která nejlépe ví, co je pro ně dobré. (R1): „*Mamka si nějaký testy vytiskla ze stránek školy z minulých ročníků, tak jsme to spolu projížděli.*“ (R3): „*Tak mamka mi občas pomáhá, nebo hodně tu pomoc potřebuju.*“, „*...ale někdy mě jako vezme do školy mamka autem.*“ Vzhledem tomu, že otec má povětšinou nižší vzdělání než matka, vnímají ho spíše jako toho, kterému pomáhají v domácích činnostech, ale nevnímají ho za jakýsi vzor ve vzdělání. Z rozhovorů dle mého názoru vyplývá, že především vzdělání rodičů ovlivňuje uvažování dětí o svém vzdělání a o představě svého budoucího života.

I když se podle výpovědí úplně neshoduje teorie s praxí, kdy výše zmiňuji, že ambiciózní rodiče, tedy rodiče s vysokoškolským vzděláním a s lepším sociálním zázemím, chtějí pro své děti také lepší vzdělání a tím i výběr či přestup na „prestižnější školu“, s určitostí dokáží tvrdit, že ač respondenti tento názor nevyslovili přímo, ale rodiče (především matka) měli v rozhodování o přestupu na osmileté gymnázium podvědomě velký vliv: (R3): „*Tak mně se chtělo jít na gympl a mamka do toho trochu zasahovala.*“

## 6.2 „Adaptace“

Možná je tento název kategorie obširnější a měla by mu být věnována větší část práce, avšak s určitostí dokáží napsat, že i tento malý zlomek vyzorovaný z rozhovorů postačí k přispění do výzkumné otázky.

Vzhledem k tomu, že se do výzkumu zapojily především žáci ve věku 13–15 let, kteří navštěvují gymnázium již druhým či čtvrtým rokem, jejich výpovědi o adaptaci v nové škole by měly práci přispět více než žáci, kteří čerstvě na gymnázium přišli a začínají se tzv. „rozkoukávat“.

V jednotlivých případech se shodně objevovala velmi často slova jako – „*město, lepší kolektiv, přátelská atmosféra, lepší učitelé, velký prostory, technika, důvěra a opora v učitelích,*“ atd. V této kategorii prezentuji až na dva případy, že adaptace na novou školu proběhla bez obtíží a nesla se v dobrém duchu. Tři respondenti přestup na osmileté gymnázium hodnotili velmi pozitivně a tohoto kroku nelitují. Respondentka číslo 5, Petra, však se svým přestupem není spokojená a zpětně by tento krok již neučinila. Tuto výpověď však musím přičíst její matce, která svým způsobem Petru do

přestupu na gymnázium přinutila, protože v ní viděla velký potenciál. Respondentka číslo 1, Nikoli, měla se začleněním do kolektivu velké problémy. (R1): „*Kdybych nepřešla do školy a do stejné třídy se svou **nejlepší kamarádkou** ze základní školy, tak bych asi do kolektivu moc nezapadla. Já s tím mám takhle problém no. Trvá docela dlouho, třeba i celý rok, než se začnu ve třídě dobře cítit a začnu se bavit s více spolužákama.*“

Někteří respondenti odcházeli, což je velkou výhodou, na gymnázium se svým **spolužákem z bývalé základní školy**, takže tato okolnost velice ovlivnila i první vstup do školy a jejich kmenové třídy. Příchod na novou školu zároveň spolu s **kamarádem** či **sourozencem** opravdu ovlivní celý adaptační proces. Žáci se necítí ve třídě natolik cizí a také se jim snáze hledají noví kamarádi. Především **třídní kolektiv** má vliv a podíl na navození příjemné a přátelské atmosféry ve třídě po celou dobu studia. Například v případě respondentky číslo 4, Kateřiny, se v průběhu jejího studia na gymnáziu **klima třídy** rapidně zhoršilo. (R4): „*...od druhého ročníku panovala ve třídě příjemná a přátelská atmosféra. Byli jsme všichni takhle spolužáci ve třídě jedna velká **parta**. Posledním rokem se ale všechno změnilo no. Moje nejlepší kámoška teď odchází na jinou střední a dalších pár kamarádů taky. Nějak sme se s těma ostatníma zbylýma odcizili. Začaly se ve třídě tvořit menší skupinky a já nechtěla být ani v jedné. Teďka si nedokážu představit, že tu budu další čtyři roky, je tu fakt dusno! Tak nějak dolihám na naše, že bych chtěla **přestoupit** taky.*“

S třídním kolektivem samozřejmě také souvisí **nová přátelství** a také trávení volného času. Respondenti uváděli, že nyní tráví veškerý volný čas, ať už se jedná o volné hodiny či čas po skončení výuky ve městě se svými novými kamarády. Jedná se ale především o **vrstevníky**. Je zde možnost kamarádit se i se **staršími studenty** navštěvující gymnázium, avšak tu respondenti moc nevyužívají. S novými kamarády si oproti bývalým spolužákům rozumí více, protože mají společné zájmy. (R4): „*Stále udržuji kontakty se svými vrstevníky z vesnice a bývalými spolužáky, ale na nový škole jsem získala spoustu nových kamarádů, starších, kteří na gymnáziu studují ve vyšších ročnících. S nima trávím i volný čas ve městě.*“ (R2): „*...na gymplu jsme **parta** kluků. Já se bavím se všema. I s vrstevníky, se staršími, holky, kluci a tak. Já s tím nemám problém. Ale samozřejmě nejvíc času trávím s tou naší partou.*“

Nejen však třídní kolektiv je zásadní pro vytváření příjemné atmosféry a chodu pro lepší adaptaci, ale také **učitelé**. Důležitý podíl na snadnější adaptaci přikládám



hlavně **třídnímu učiteli**, který se snaží ve své třídě utvořit již několikrát zmiňovanou přátelskou atmosféru. Má možnost v třídnických hodinách s žáky řešit určité problémy, či se snažit pomocí socializačních her, ukázek, videí apod. zlepšit vztahy ve své třídě. Nejen třídní učitel, ale všichni učitelé, kteří žáky vyučují, by se měli snažit podporovat přirozené třídní klima. Přestože mají respondenti v některých učitelích důvěru, především oporu a důvěru u třídního učitele, stává se ojediněle, že by za nimi přišli s nějakým problémem. (R3): „*Ne, to ne. My jako takhle máme třídnický hodiny vobčas. Ne teda každé týden. Tam řešíme nějaké stížnosti na nás a tak.*“, „*Tak jako žádný hry s náma třídní v primě nehrála, abychom se cítili líp, nebo se skamarádili. Jako ta možnost, že kdyby byl nějaký problém, je nápomocná.*“

I když byli žáci nejprve z výuky v „šoku“, brzy si na styl gymnazijních učitelů zvykli, avšak i přesto mají k výuce výtky. (R3): „*...No, tak to byl velkej šok pro mě no. Na základce jsme furt hráli nějaké hry, skupinový práce a tak. Takový hravý to tam bylo. Hlavně málo toho učení a učitelé byli asi hodnější. A hlavně jsme měli většinou tak max. 2 učitele na všechny předměty, teď máme na každé předmět někoho jinýho. A to se špatně zvyká no. Učitel prostě přijde a začne hned vykládat a my si musíme zapisovat.*“ (R5): „*Jako sice na základce jsme si všichni takhle byli bližší a v hodinách jsme hodně hráli hry, ale na gymplu se mi líbí ten přístup, že nás do ničeho netlačí. Zapisuju si, jak já chci, co já zvážím a tak. Nekontrolujou nás furt.*“

Výše jsou vypsány nejdůležitější osoby, které zásadním způsobem ovlivňují adaptaci žáků v nové škole. Důležitou roli pro snadnější adaptaci hraje také celá **budova školy**. Všichni respondenti ji hodnotili velice kladně. Již při návštěvě „Dnů otevřených dveří“ je zaujala nejvíce **velikost budovy**. (R2): „*...ta škola je fakt velká, sice jsem se v ní prvně fakt ztrácel a hledal určitý místnosti, ale pak jsem si zvykl. Hlavně se mi líbí, že je tady fakt dobrý vybavení, co se týče počítačů, dataprojektorů a tak. Protože mě baví hlavně tělocvik, tak jsem rád, že je tu velká tělocvična, gymnastické sál a taky posilovna no. Z toho jsem fakt nadšeněj.*“

### 6.3 „ZŠ vs. Gymnázium“

Nejvíce zmiňovaným faktorem ve srovnání těchto dvou zkoumaných škol, byla **náročnost učiva** a v důsledku toho i omezení či naprosté ukončení **školních i mimoškolních**. (R4): „*Na základní škole jsem navštěvovala docela dost kroužků.*“

*Chodila jsem do sboru, do taneční, na keramiku a taky na dobrovolný hasiče. Ted' teda už chodím jen do hasičů.“, „Mám docela dost učení a taky přijíždím i pozdějc dom, když mám odpolední hodiny. Zabere mi nějaký čas taky učení, takže moc nestíhám ještě chodit do kroužků. Jako mrzí mě to, ale tak jsem si zvykla.“.*

Většina respondentů při rozhovoru zmiňovala, že na prvním stupni základní školy měla **samé jedničky**. Po příchodu na gymnázium se jejich **prospěch** rapidně změnil, **zhoršil**. (R3): *„...Tak na gymplu je to o dost těžší. Já jsem měl na základní škole samý jedničky, vlastně od první do pátý, a nemusel jsem se vůbec učit. A ted'ka jsem rád za trojky.“, „No jako za prvý se mi moc nechce učit, protože je toho každej den hodně, ale hlavně do toho zasahujou ti učitelé. Chcou toho moc, takže pořád píšu nějaký práce a dělám neustále domácí úkoly a kolikrát je jejich výklad nesrozumitelný.“, „Na základce jsem měla těch pět let samé jedničky, ted' jsem měla na vysvědčení nějakou trojku. Učiva je v každým předmětu natolik, že se každému nemůžu věnovat tak intenzivně, jak bych chtěla. Taky počet známek se liší oproti základce, kde sme jich měli za pololetí fakt dost. Neudělují se tu známky například za domácí úkoly či aktivitu, takže nemáme tolik možností, jak si známku opravit.“. (R1): *„Oproti základce je toho fakt dost! Na základce jsem se vůbec neučila a měla jsem samý jedničky vždycky. Ted' jsem měla na pololetí dokonce dvě trojky. Ale jako naši mi nenadávali. Jako mě nebaví se každý den učit. Jako o víkendu vše samozřejmě doháním, ale fakt některý předměty nechápu. To pak řeknu mamce, jestli by mi pomohla.“.**

Dalším, ale o něco méně důležitým aspektem, který je rozdílný pro základní školu, je **dojíždění**. Všichni respondenti bydlí ve stejné vesnici, ve které se i nachází bývalá navštěvovaná základní škola. Nyní všichni musí do nové školy dojíždět 11 km do města, což jim zabere zhruba 20minut času. Toto vše zahrnuje i dřívější vstávání a chození na autobus či vlak. Poté také dojít nějakou vzdálenost od zastávky do školy, ale především pozdější příjezd domů ze školy. (R5): *„Mně teda hrozně vadí vstávání. Bydlím kousek od základky, takže jsem byla ve škole dřív za pět minut. Ted' musím vstávat v šest, abych stihla vlak v sedm. To je fakt vopruz. A taky pak to dojíždění dom. Kolikrát dom přijedu tak v pět. Najím se a jdu se zas učit, nebo prostě plnit nějaký úkoly na další den.“.* Co je však pro tuto podkategorii zajímavé, až na výše zmíněného respondenta ostatním dojíždění nevadí, protože jsou na něj zvyklí. Dokonce si během jízdy do školy stihnou udělat pár domácích úkolů, které nestihli doma.

Kdybych měla z výpovědí respondentů určit, který faktor je nejvýraznější ve

srovnání základní školy a nižšího stupně gymnázia, bude se jednat o náročnost učiva a s tím související změna prospěchu. Ačkoli se od gymnázia očekává jiný a náročnější přístup ke vzdělání, pro některé studenty to může být oproti základní škole opravdu velký problém. Nedokáží se například se svým prospěchem srovnat a také nedokáží přistoupit na odlišnou výuku gymnazijních učitelů. Ne přece každý žák touží po dřívějším osamostatnění a dospívání. Pokud mohu být v této kategorii subjektivní, jeden z důvodů, proč jsem nepřestoupila na osmileté gymnázium, byl právě prospěch. Bála jsem se zhoršení, nedokázala bych se s tím vyrovnat.

## 6.4 „Profese“

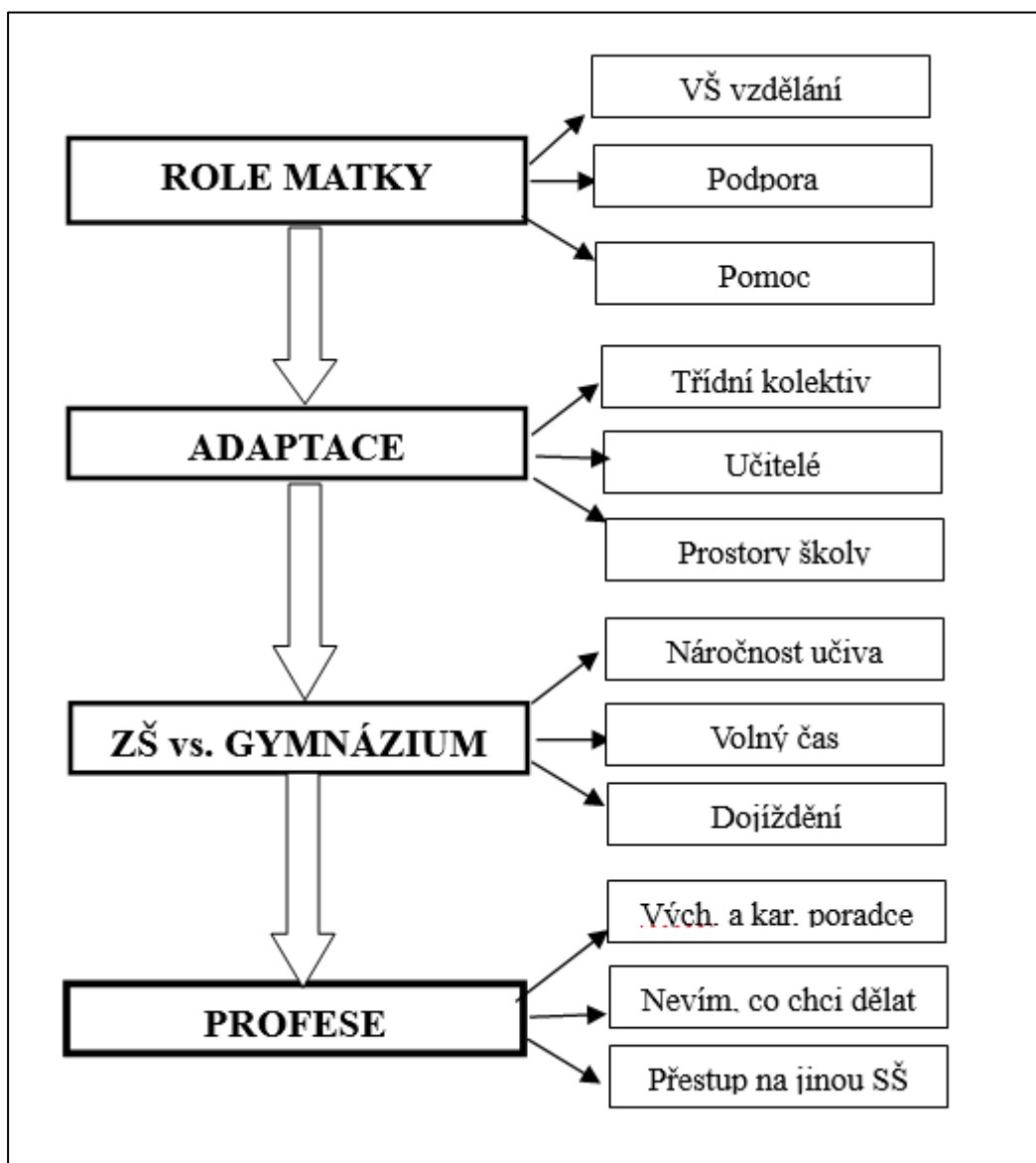
Název této poslední kategorie vznikl na základě položené otázky respondentům, zda ví, co by chtěli v budoucnosti vykonávat za **profesi**. V této kategorii však není jen zařazena profese, kterou by chtěl respondent jednou vykonávat, je zde především poukázáno na funkci a činnost **výchovného či kariérového poradce**. Na základě výše popsané teorie jsem chtěla zjistit, jak tito poradci fungují i na zkoumaných školách. Učitelů či konkrétně poradců jsem se sice neměla možnost na tuto otázku zeptat, avšak odpověď jsem našla u svých respondentů. Ze všech rozhovorů je jasný jeden fakt, a to, že respondenti bohužel o funkci těchto poradců na škole vůbec neví. Je pochopitelné, že o této možnosti na prvním stupni základní školy neslyšely, protože výchovný či kariéerní poradce je přítomen až pro druhý stupeň, konkrétně pro osmý a devátý ročník. Co je však zarážející, že žákům devátého ročníku gymnázia tato pomoc nabídnuta prozatím nebyla. Někteří žáci však již v tomto ročníku přemýšlí o **přestupu na jinou SŠ**, tedy přemýšlí i o budoucím povolání.

Respondenti v rozhovorech nejčastěji odpovídali následujíc. (R2): *„Jako mě baví mořská biologie, ale to jako nevím, jak bych se s tím tady měl uchytit. Jinak vůbec nevím, co bych chtěl dělat. Možná náky uchycení s němčinou. Jako ještě jsem o tom nepřemýšlel. Ani jsem to neměl, kromě taky, s kým probrat no.“*, *„Poradci? Tak to vůbec nevím, jestli tady na škole sou. Na základce vůbec. Gympl jsem řešil leda s našima a s třídní. Je pravda, že by se mi docela někdo takovej hodil. Ne, že bych přemejšlel o přestupu na jinou střední, ale jako mohl by mi někdo poradit, na co bych se hodil no.“*

Z těchto výpovědí je zřejmé, že informovanost žáků o využití výchovného či kariérového poradce je nulová. Obávám se však, a znovu se tak i opakují, poradci na gymnáziu fungují, avšak jsou určeni nejspíš pro vyšší, a to maturitní ročníky, kdy se

studenti rozhodují, na jakou vysokou školu by chtěli dále jít, či jaké povolání by chtěli vykonávat.

Ukázka kódování:



Obrázek č. 1: Ukázka kódování

## 6.5 Výsledky RVP, cíle ZŠ a gymnázia, výchovný poradce

Nedovolím si srovnávat, zda do puntíku splňují zkoumané školy dané Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a gymnazijní vzdělávání. Vzhledem k tomu, že RVP ZV je stejné i pro nižší stupeň víceletého gymnázia, budu faktory posuzovat hromadně. Obě školy jsou postavené na demokratickém principu výchovy i výuky a snaží se o navození přátelské a příjemné atmosféry.

Cílem škol je vytvořit si pro svoji školu vlastní ŠVP, podle kterého se bude řídit a musí korespondovat s RVP. Podle RVP ZV by měla základní škola, tedy nižší stupeň gymnázia, připravit žáky na praktický život. Dále by je měla motivovat pro celoživotní učení. Důležitým bodem je napomáhání žákům s rozvíjením vlastních schopností v souladu s reálnými možnostmi a uplatňování je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. Anonymní základní škola apeluje na moderní vzdělávání žáků. Vzdělávací proces je zaměřen například na zvládnutí klíčových kompetencí a prohlubování jazykové a počítačové gramotnosti. Tento bod si vytyčuje i zkoumané gymnázium. Hlavním úkolem základní školy je příprava na střední školy a střední odborné učiliště. Co se týče kariérního vývoje školního dítěte, škola v souladu s RVP zajišťuje pro osmý ročník i činnost výchovného poradce, v případě zájmu o odborné informace je k dispozici i kariérní poradkyně. Tuto možnost má na webových stránkách napsáno i zkoumané gymnázium. Bohužel se nedočteme, pro jaký ročník je poradenství zajištěno, doporučeno.

## 7 Diskuze výsledků

Z hlediska respondentů jsou obě navštěvované a zkoumané školy na takové úrovni, aby své žáky motivovaly k další cestě ke vzdělání a připravily je na jejich kariérní růst. Obě školy se z pohledů respondentů snaží o moderní výuku, a to jak technickým zařízením, tak formou výuky. Vzhledem k tomu, že žáci nemohou porovnat jazykovou úroveň základní školy, jazykovou průpravu gymnázia vychvalují. Především jazyky jako angličtina a němčina jsou na škole vyučovány rodilými mluvčími a dobře aprobovanými učiteli, že respondenti si již v tomto věku uvědomují jejich výhody v pro výborné uplatnění. Respondenti jsou spokojeni s výukou i s učiteli jak na základní škole, tak na gymnáziu. Přestup nebyl tedy, tvrdím se říci, způsoben nekvalitní výukou či výukou na nízké úrovni na předešlé základní škole či špatného klimatu (Ačkoli si někteří respondenti na gymnáziu chválí lepší kolektiv oproti základní škole.). Jediným faktem, který nekoresponduje s vytyčenými cíli obou škol, je absence výchovného či kariérního poradenství. Za tímto nedostatkem však může stát špatná informovat žáků o těchto možnostech poradenství.

Z výsledků mi přišel velice zajímavý fakt, že žáci nevnímají dojíždění z vesnice do města do školy jako problém. Při sestavování cílů a kapitol mé práce, celkově i otázek pro rozhovory, jsem vycházela z kresleně přehnané představy, že žáci v tak nízkém věku, kdy přecházejí z páté třídy na osmileté gymnázium, z vesnice do města, se budou tohoto typu cestování obávat a dlouho si na něj zvykat, ne-li budou dlouho dobu závislí na svých rodičích. Možná jsou mé výsledky zkreslené výběrem, že žáci cestu tráví se svými spolužáky, kteří také přestoupili na gymnázium či se svými sourozenci.

Pravdou je, rodiče jsou opravdu ti, kteří ve velké míře ovlivňují své dítě při postupu na další školu či ve vzdělání všeobecně. Naopak nemůžu souhlasit s tím, že dítě ve věku 11–15 let si bere za vzor svého rodiče pro volbu svého budoucího povolání. Ani v jednom rozhovoru nevyšel fakt, že by se dítě při své budoucí životní profesi inspirovalo svým rodičem. Další nepodloženou věcí je přemýšlení dítěte v jedenáctém věku o svém budoucím povolání. Jedná se spíše o jakési hypotetické nápady, fantazírování, ale ne konkrétní představy. Jak je výše popsáno, mnohdy ani patnáctileté dítě neví, co by jednou chtělo dělat.

Nedostatkem, který jsem shledala v průběhu rozhovorů a který se jeví na první pohled ze školní dokumentace jinak, je nefunkčnost výchovného poradce, nebo spíše i zařazenost výchovného poradce do špatného ročníku. V dokumentaci u dané základní

školy se píše o možnosti výchovného poradce, který má žáky obeznámit s nabídkami středních škol i s trhem práce. Škola na svých stránkách popisuje návštěvy 8. ročníku na besedách s Úřadem práce a jiné workshopy v rámci nabídek škol či práce. Nevýhodou pro můj výzkum byl fakt, že žáci přestupovali na gymnázium z páté třídy. O nabídce těchto možností, které základní škola nabízí, nevěděli, nebo odpověděli, že je škola nenabízí. Zprvu by se základní škole měl tento nedostatek vytknout, avšak po rozhovoru s paní učitelkou ze základní školy, která mi poradila s výběrem respondentů, mi bylo vysvětleno, že tato možnost je žákům nabízena v osmém ročníku a na začátku devátého ročníku. Gymnázium na druhou stranu splňuje pouze informovanost o nabídkách škol a práce na webových stránkách. Dotazovaní žáci na konci devátého ročníku o možnosti výchovného poradce neslyšeli. Z rozhovorů vyplývá, že právě z důvodů absence výchovného poradce neví, jakou jinou střední školu by zvolili či jaké budoucí povolání by zvažovali. Výchovného poradce bych navrhovala již v pátém ročníku základní školy. Mělo by být pohlíženo i na možnost, že žáci přecházejí z pátého ročníku na osmileté gymnázium a leckdy již v pátém ročníku uvažují o tom, co jednou budou dělat, proto potřebují odbornou pomoc.

## **7.1 Limity výzkumu**

Za nedostatečné ve své práci považuji nejprve malý počet respondentů. Výzkumu by prospělo více názorů dětí v pestřejší věkové kategorii, které by posloužily lepšímu porovnání výzkumné otázky. Druhou věcí, kterou bych vytkla, byly nepořízené rozhovory s třídními učiteli na gymnáziu a výchovnými či kariérními poradci. Třetí nespokojenost vychází z podcenění situace v důsledku nepřipravených otázek pro paní učitelku ze základní školy. Praktické části a obecně závěrům by výsledky těchto rozhovorů velice pomohly při porovnání výpovědí žáků, učitelů a poradců. Poslední věc, která bránila lepšímu výzkumu, byla nedostatečná kategorizace. Při větším počtu respondentů by kategorizace byla přesnější a obsáhlejší.

## **7.2 Návrh dalšího výzkumu**

Troufám si tvrdit, že by tato práce mohla být podnětem pro další témata k zamyšlení či zpracování. Zajímavým tématem by mohlo být například srovnání náročnosti učiva na druhém stupni základní školy a na nižším stupni víceletého gymnázia před třiceti lety a nyní.



## Závěr

Práce se zabývala tématem přechodu žáků z páté třídy na osmileté gymnázium. V teoretické části byl širěji popsán vývoj dítěte, adaptace a jeho uvažování o budoucnosti. Hlavní výzkumná otázka zněla: „*Jak probíhá adaptace a vývoj žáků po příchodu na osmileté gymnázium?*“

Jak již bylo výše uvedeno, závěry práce se shodují s teorií. Cílem práce bylo hlouběji prozkoumat faktory nejen ovlivňující přechod žáků na osmileté gymnázium, ale také faktory ovlivňující jejich úspěšnou adaptaci na nové škole. Z pečlivého porovnání rozhovorů vyšlo najevo, že třídní učitelé nemusí být pokaždé ti, kteří se snaží přispět k lepší adaptaci při nástupu žáků do primy. Respondenti zmiňují, že oporu a důvěru sice v učitelích mají, avšak s problémy za nimi nechodí. Už od začátku nástupu učitelé volí dospělý přístup k žákům a snaží se je přivést k rychlému osamostatnění se.

Měli bychom se především zamyslet, zda tedy k adaptaci napomáhají pouze tyto faktory: škola, učitel, třída, nebo, zda adaptace zčásti vyplývá z povahy a osobnosti jednotlivých dětí. Vystává otázka, do jaké míry je v procesu adaptace důležitá osobnost dítěte a do jaké míry vnější činitelé, jako je prostředí školy, třídní kolektiv a učitelé. Jak se ukázalo u respondentů, někteří s adaptací problém neměli, jiní ano. Překážky se však v tomto případě dají překonat tím, že budeme detailněji a se zájmem studovat daný problém v rámci vývojové psychologie školního dítěte, abychom mohli objevit příčiny a následky špatné adaptace dítěte v nové škole, respektive v novém prostředí. Jak píše Lašek: „*Škola, učitel i třída mohou působit na žáka tak, že do školy chodí rád, je rád se svými spolužáky i učiteli; existují však i žáci, kteří se pobytu v třídě z řady důvodů vyhýbají, mívají pod nejrůznějšími záminkami častě absence.*“<sup>122</sup>

Ze závěrů výzkumu je zřejmé, že všichni respondenti byli ve svém přestupu a dalším vzdělávání motivováni matkou, což se také ukázalo pro můj výzkum jako klíčové. Přestože tento fakt nemusí být na první pohled zřetelný, vysokoškolsky vzdělané matky mají v rozhodování o budoucnosti svých dětí velký vliv. Matka ale v tomto případě není jakýmsi vzorem pro své dítě a pro jeho budoucí volbu povolání, kdy by se v ní dítě mělo vzhlížet. Z výsledků výzkumu spíše vyplývá a koresponduje

---

<sup>122</sup> LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, s. 12.

tak i s teoretickou částí, že matka, která dosáhla vysokoškolského vzdělání je ambiciózní a hraje tak roli v další vzdělávací cestě svého dítěte.

V teoretické části píše, že děti ve starším školním věku již přemýšlí o své budoucnosti a kladou si určité cíle, kterých by chtěli dosáhnout. Jak je výše popsáno, jedná se spíše o polemizování, kdy se ve škole necítí dobře a začnou uvažovat o přestupu na jinou školu se zaměřením. Z výpovědí však plyne, že žáci mnohdy ještě v patnáctém věku neví, co by chtěli v budoucnosti dělat. Jak na tom může asi být dítě v jedenáctém věku?

Výzkumná data ukazují, že nejvýraznější rozdíl po přechodu na novou školu pocítili respondenti v náročnosti učiva. Kvůli tomuto faktu musela převážná většina z dotazovaných omezit na úkor školy své záliby. V neposlední řadě poukáží na nečinnost výchovného či kariérního poradce. Z teoretické části se mohlo zdát, že tento poradce bude hrát důležitou roli v rozhodování o další vzdělávací cestě dítěte, či ve výběru budoucího povolání podle jeho schopností a nadání. Bohužel i přes docela dlouhý výčet náplně práce těchto poradců, se že se v mnou zkoumaných školách ukázalo, že zdaleka nenaplnují své povinnosti způsobem, kterým by měli.

V závěru práce mě napadly dvě možné otázky, na které by se daly hledat odpovědi. Neměli by již několikrát zmiňovaní výchovní a kariérní poradci poskytovat žákům pomoc nejen při vznesení dotazu, ale zda by neměli zavést pravidelné schůzky například od pátého ročníku základní školy s dětmi a jejich rodiči, a to hlavně s přihlédnutím na možný přechod na osmileté gymnázium?

Dalším problémem, který se ve všech rozhovorech opakoval, byla příprava na přijímací zkoušky, kdy měli žáci možnost si na webových stránkách školy stáhnout vzorové testy z předešlých ročníků, na které se průběžně připravovali. Vystává tedy otázka, zda je opravdu ukazatelem způsobilosti pro studium na osmiletém gymnáziu vzorový test, který se dá poměrně lehce natrénovat.

## Použité zdroje

### a) tištěné zdroje

Autorský kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 104 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

BRAUN, Virginia, CLARKE, Victoria. 3. vyd. *Usingthematicanalysis in psychology. BritishJournalofClinical Psychology*, 2006. s. 77-101.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vy. Praha: SPN, 1980, 384 s. ISBN 14-255-83.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav: *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1 vyd. Praha: SPN, 1979. 263 s.

HLAĎO, Petr, MICHALICOVÁ, Jitka. *Kroky k povolání*. Praha: Raabe, 2014. 38 s. ISBN 978-80-7496-088-8.

HLAĎO, Petr. *Profesní orientace adolescent: Poznatky z teorií a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2012, 140 s. ISBN 978-80-7302-165-8.

HŘEBÍČEK, Libor. *Praxe profesně kariérního poradenství na ZŠ a SŠ*. Brno: CDV MU, 2002, 49 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 198 s. ISBN 80-244-0765-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 160 s. ISBN 978-80-7435-220-1.

LOKŠA, Jozef, LOKŠOVÁ, Irena. *Pozornost, motivace, relaxace v tvořivosti dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

- MAŇÁK, Josef a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 121 s. ISBN 80-210-1031-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 336 s. ISBN 08-056-89.
- MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jan. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. 44 s. ISBN 80-86039-01-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RÝDL, Karel. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993. s. 112. ISBN 80-7169-032-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: Obor v pohybu*. 6. revid. a doplň. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012, s. 208. ISBN 978-80-247-3133-9
- SKALKOVÁ, Jarmila a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1985, 216 s. ISBN 14-275-85.
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 4. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 69 s. ISBN 978-80-7435-115-0.
- SMITH, Jonathan A. *Qualitative Psychology*. Vydavatel: Sage Publications Ltd, 2015. s. 312. ISBN 1446298469.
- STRAKOVÁ, Jana, GREGER, David. *Orbis scholae: Vnější diference ve školním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2013. 172 s. ISBN 2336-3177.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2001. 302 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. s. 86. ISBN 382-120-97.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2017. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

## b) elektronické zdroje

HRONOVÁ, Markéta. *Na gymnázia neodcházejí ti nejchytřejší, ale děti ambiciózních rodičů, ukázala studie*. Aktuálně.cz [online]. 2016. [cit. 2018-05-03]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/mene-nez-polovina-gymnazistu-ma-lepsi-vysledky-nez-deti-ze-z/r~665a338c054211e6a5f4002590604f2e/>.

HŘEBÍČEK, Libor. *Profesionální orientace a její zásady*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1987, roč. 36, č. 122, s. 43–57 [online], [cit. 2018-05-03].

Dostupné z:

[https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112759/I\\_PaedagogicaPsychologica\\_22-1987-1\\_4.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112759/I_PaedagogicaPsychologica_22-1987-1_4.pdf?sequence=1).

KAŠÍKOVÁ, Pavla: *Osmileté gymnázium v kariérní cestě nadané mládeže*. Bakalářská diplomová práce [online]. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2009. 64 s. [cit. 2018-05-03].

Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/215981/ff\\_b/Bakalarska\\_prace\\_final.pdf](https://is.muni.cz/th/215981/ff_b/Bakalarska_prace_final.pdf).

KUPCOVÁ, Martina, ŠEDÁ, Simona, TOMEK, Karel, TOPINKOVÁ, Radka, ZELENDOVÁ, Eva. *Vzdělání nadaných dětí a žáků*. Přehledová studie [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 67 s. [cit. 2018-05-03]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani\\_prehled.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Nadani_prehled.pdf).

Rámcový vzdělávací program pro základní školy [online]. [cit. 2018-05-03]. Praha, 2016. 165 s. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf).

MATĚJŮ, Petra, STRAKOVÁ, Jana. Sociologický Časopis / Czech Sociological Review, Vol. 39, No. 5 (říjen 2003). Pp 625–652. Published by: Institute of Sociology of the Czech Academy of Sciences.

Dostupné z:

[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/bd0d557dee0ca90e26a64a9d4ae9e13a5f073d08\\_501\\_53matej21.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/bd0d557dee0ca90e26a64a9d4ae9e13a5f073d08_501_53matej21.pdf).

SANDANYOVÁ, Petra: *Rodina a její vliv na výchovu a vzdělání*. Magisterská a diplomová práce [online]. [cit. 2018-05-03]. Brno: Masarykova univerzita. Filosofická fakulta, 2008. 90 s. Dostupné z:

[https://is.muni.cz/th/b9wkn/Diplomova\\_prace\\_\\_Rodina\\_a\\_jeji\\_vliv\\_na\\_vychovu\\_a\\_vzdelani4.pdf](https://is.muni.cz/th/b9wkn/Diplomova_prace__Rodina_a_jeji_vliv_na_vychovu_a_vzdelani4.pdf).

SOCHOROVÁ, Kateřina: *Činitelé ovlivňující adaptaci žáků při přechodu z 1. stupně ZŠ na osmileté gymnázium*, Závěrečná práce [online]. [cit. 2018-05-03]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2016. 71 s.

Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/kdkhw/ZP\\_Sochorova.doc](https://is.muni.cz/th/kdkhw/ZP_Sochorova.doc)

Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2018-06-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38832/>.

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Ukázka kódování .....	68
-------------------------------------	----

## **Seznam příloh**

Příloha A: Otázky k řízenému rozhovoru s žáky .....	1
Příloha B: Otázky k řízenému rozhovoru s učiteli.....	3
Příloha C: Ukázka rozhovoru .....	5



## **Příloha A**

### **Otázky k řízenému rozhovoru**

## Otázky k řízenému rozhovoru

1. Kolik je ti let?
2. Máš sourozence? – pokud ano, studuje někdo z nich také na gymnáziu.
3. Jaké je nejvyšší vzdělání rodičů?
4. Kdy si začal/a poprvé uvažovat o osmiletém gymnáziu?
5. Kdo tě v této myšlence ovlivnil?
6. Jak ses připravoval/a na přijímací zkoušky?
7. Jaké kroužky jsi navštěvoval/a na základní škole a nyní?
8. Co bylo pro tebe nejtěžší po přestupu na gymnázium?
9. Pokus se porovnat učivo na základní škole a na gymnáziu.
10. Kolik času věnuješ učení?
11. Pomáhají ti rodiče s učním?
12. Zlepšil/a sis svůj prospěch k horšímu nebo lepšímu oproti ZŠ?
13. Je pro tebe dojíždění náročné?
14. Ohodnot' dojíždění na škále od **0–5**
  - 0** - Hrozně mě to obtěžuje
  - 1** - Nic jiného mi nezbude
  - 2** - Dá se to vydržet
  - 3** - Není to tak hrozné
  - 4** - Nevadí mi to
  - 5** - Vůbec mi to nevadí
15. Trávíš více času ve městě nebo na vesnici?
16. Tento volný čas trávíš s vrstevníky nebo se staršími studenty školy?
17. Hodnotíš zpětně přestup na gymnázium jako dobrý krok?
18. Dokázal/a bys mi říct pět negativ a pět pozitiv, které vidíš na gymnáziu?
19. Máš důvěru v učitelích?
20. Víš, co chceš jednou dělat za profesi?

## **Příloha B**

### **Otázky k řízenému rozhovoru s učiteli**

## **Otázky k řízenému rozhovoru s učiteli**

1. Jste třídní učitel?
2. Už jste v minulosti vedl nějakou třídu?
3. Kolikátou třídu cca již vedete od prvního ročníku do konce?
4. V jakém ročníku je Vaše nynější třída?
5. Jak probíhá Vaše seznámení s novými žáky?
6. Nabízíte při seznámení s žáky pomocnou ruku?
7. Provozujete v hodinách nějaké aktivity, které mají žáky sblížit?
5. Probíhají u Vás ve škole třídnické hodiny?
6. Jakou metodu volíte například při problému adaptace konkrétního žáka?

**Příloha C**  
**Ukázka rozhovoru**

## **Ukázka rozhovoru**

**Já: Ahoj, já jsem Monika. Můžu ti tykat?**

R3: Jasný, určitě.

**Já: Už jsem se bavila s tvými rodiči, proč chci právě s tebou vést rozhovor. Říkali ti o tom něco?**

R3: Jojo, prej se jedná o nějaký výzkum a potřebujete žáky osmiletého gymnázia.

**Já: Ano, přesně tak.**

**Já: Jde mi o to, že potřebuj podle předem připravených otázek získat odpovědi, ve kterých se budou skrývat klíčová slova, která mi pomohou při mém výzkumu. Budu se tě ptám na připravené otázky, ale v případě potřeby se doptám.**

**Já: Souhlasíš?**

R3: Jojo, jasný.

**Já: Potřebovala bych tedy zjistit informace, které se týkají přestupu z pátého ročníku základní školy na osmileté gymnázium. Tyto informace, které mi poskytněš budou pro mě tedy klíčové. Kdyby však pro tebe byla nějaká otázka nepříjemná, nemusíš mi na ni odpovídat. Nebo, kdybys chtěl z nějakého důvodu rozhovor ukončit, budu to respektovat.**

**Tak kdybys mohl odpovídat, prosím, v celých větách. Děkuji!**

R3: Jo, tak to se pokusím.

**Já: Kolik je ti let?**

R3: Bude mi 15 v červnu.

**Já: V jakém ročníku jsi?**

R3: V deváté třídě.

**Já: Máš sourozence?**

R3: Ano, pět mladších sourozenců – tři ségry a dva bráchy.

**Já: Studuje z nich někdo na gymnáziu?**

R3: Zatím ne.

**Já: Věděl bys nejvyšší vzdělání svých rodičů?**

R3: Tak mamka byla na vejšce a má diplom, je teda magistra a učí na zvláštní základní škole. Taťka má maturitu, myslím.

**Já: Kdy si prvně začal uvažovat o tom, že půjdeš na gymnázium?**

R3: Tak to až v tom pátém ročníku na základní škole teda, tam se o tom začalo nějak spekulovat.

**Já: A kdo tě v této myšlence ovlivnil, když říkáš začalo se spekulovat?**

R3: Tak, mně se chtělo a mamka do toho trochu zasahovala.

**Já: Jak zasahovala?**

R3: No, že by to nebylo špatný, pokud já chci.

**Já: Dobře, a rozhodl se sám?**

R3: Jo, chtěl jsem tam jít sám, naši mě do toho netlačili.

**Já: Jak ses připravoval na přijímací zkoušky?**

R3: Tak, připravoval jsem se, řekl bych, každý týden o víkendu jsem si napsal test.

**Já: Takže jsi dělal zkušební testy?**

R3: No, testy jsem dělal. Ze všeobecných předpokladů.

**Já: Měli jste tedy možnost testů nanečisto?**

R3: Měli, zkoušel jsem si je. Mamka si nějaký vytiskla ze stránek školy z minulých ročníků, tak jsme to spolu projížděli.

**Já: Přišly ti testy náročné?**

R3: No, prvně jako jo, ale pak jsem zjistil, že jsou ty testy fakt hodně podobný, tak to nebylo těžký se na to připravit.

**Já: Jaké kroužky jsi navštěvoval tady na základní škole?**

R3: Tak já jsem na základní škole navštěvoval taneční kroužek a klavír a ve městě jsem chodil, teda stále chodím na zpěv na ZUŠ.

**Já: Takže nyní po přestupu na gymnáziu, pokud správně chápu, navštěvuješ už jen zpěv?**

R3: Jo, už jenom zpěv, protože je ZUŠka kousek od školy, jinak už nikam.

**Já: A co zapříčinilo omezení těch kroužků?**

R3: No, nemám na to tolik času už.

**Já: A čemu bys přičetl ztrátu času?**

R3: No, tak učení mám víc a taky se i vracím *pozdějc* ze školy.

**Já: Co pro tebe bylo nejtěžší, když jsi přišel na to gymnázium?**

R3: Tak, nejtěžší. Zezačátku to šlo, ale potom už to bylo složitější jakoby v těch hodinách, ve vyučování. To učivo.

**Já: A co třeba učitelé, spolužáci?**

R3: Tak učitelé, s tím se dá počítat...ti jsou všude, někdy v pohodě, někdy ne. Ale spolužáci v pohodě.

**Já: Takže ve škole, nebo konkrétně ve třídě, to funguje tedy dobře?**

R3: Ve škole to funguje dobře, ve třídě máme skvělejší kolektiv, takže v pohodě.

**Já: Jsi tedy na nové škole spokojený? Atmosféra přátelská?**

R3: Jo, není tam žádný problém. Lepší než na základní škole. Jako my sme si takhle všichni sedli, takže se cítím ve třídě i ve škole fakt moc dobře.

**Já: Takže se ti líbí na gymnáziu?**

R3: Řekl bych že jo, jsem spokojenej.

**Já: Dokázal bys srovnat náročnost učiva na základní škole a na gymnáziu?**

R3: Tak na gymplu je to o dost těžší. Já jsem měl na základní škole samý jedničky, vlastně od první do pátý, a nemusel jsem se vůbec učit. A teďka jsem rád za trojky.

**Já: A jak si myslíš, že k tomu zhoršení došlo?**

R3: No, jako za prvý se mi moc nechce učit, protože je toho každej den hodně, ale hlavně do toho zasahujou ti učitelé. Chcou toho moc, takže pořád píšu nějaký práce a dělám neustále domácí úkoly a kolikrát je jejich výklad nesrozumitelný.



**Já: Takže to vnímáš hlavně v náročnosti učiva, pokud tomu rozumím?**

R3: Jo, to učivo je fakt těžký.

**Já: A potřebuješ tedy pomoc od rodičů, nebo vše zvládáš sám?**

R3: Tak mamka mi občas pomáhá, nebo hodně tu pomoc potřebuju. Ale taky děda, je taky učitel.

**Já: Nabízí vám ve škole učitelé doučování v případě nepochopení látky apod.?**

R3: Jako normálně nám učitelé takhle nepomáhají, ale někteří vedou doučování, takže ta možnost tam je, kdybychom si s něčím nevěděli rady. Já teda za nikým ještě nebyl. Spíš využívám toho, že mi může doma pomoci mamka.

**Já: Proč nevyužiješ pomoci od učitele?**

R3: Oni jako vypadaj, že nám chtěj pomoci, ale ve skutečnosti je každým dotazem obtěžujeme, takže asi tak.

**Já: A co kamarádi? Máš stále nějaké kamarády na vesnici?**

R3: Na vesnici moc ne. Já jako jsem spíš u nás na dvorku, když jsem doma. Jinak trávím hodně času ve městě no.

**Já: Ani bývalé kamarády ze školy?**

R3: To vůbec ne, řek bych.

**Já: Jakto?**

R3: Ve třídě nás bylo aji málo a nějak jsme se na základce nekamarádili. Až na tom gymplu, řek bych.

**Já: Takže sis našel kamarády na gymnáziu?**

R3: Jo, tam jsme parta kluků.

**Já: A trávíš se svými novými kamarády čas ve městě?**

R3: Jo, jak už jsem říkal no. Já na té vesnici takhle ven nechodím, ale ve městě s klukama jsme furt někde o volných hodinách nebo po škole.

**Já: A bavíš se s vrstevníky, nebo máš tu možnost i starších kamarádů?**

R3: Rozhodně s vrstevníky, ale občas někam zajdeme i se staršíma.

**Já: A jak jsi přišel k těmto starším kamarádům?**

R3: No tak, jedná se hlavně o kluky ze školy, který znám třeba přes své spolužáky, že je to jeho kamarád nebo bratranec.

**Já: Máš nějakého nového nejlepšího kamaráda?**

R3: Tak, nejlepší kamarád, ten se mnou přestoupil právě na to gymnázium ze základní školy. A nový kamarádi jsou, ale nejlepší ne.

**Já: Kolik času trávíš dojížděním?**

R3: Patnáct minut, řek bych...vlakem. Autobusem teda tak dvacet minut.

**Já: Jakým dopravním prostředkem jezdíš do školy?**

R3: Autobusem do školy a ze školy vlakem.

**Já: Bylo pro tebe dojíždění v tak nízkém věku (v primě) náročné?**

R3: Vůbec. Babička s dědou bydlíjou hodinu od nás, takže jsem byl zvyklej od mala takhle za nima dojíždět autobusem. Ale někdy mě jako vezme ze školy mamka autem. Ale to málokdy.

**Já: Ze škály od 0–5, kdy 0 znamená nespokojenost s dojížděním a pětka spokojenost, bys hodnotil jak?**

R3: No rozhodně pětkou, protože mi to vůbec nevadí.

**Já: Je ještě nějaký faktor, který tě v této odpovědi utvrdil?**

R3: No, jezdím totiž ještě s tím nejlepším kamarádem a jeho ségrou, takže se při cestě ani nenudím a většinou nejezdím teda sám.

**Já: Když jsme u toho dojíždění ještě, neomezuje tě i toto krátké cestování nějak ve tvém volném čase?**

R3: Tak, je pravda, že skoro každý den dojdu domů tak ve čtyři hodiny. Teda dvakrát týdně, kdy mám zpěv, tak to dorazím po šestý. Jak přijedu dom, tak se snažím nějak učit. Teda v to pondělí a čtvrtek moc nestíhám. To jsem rád, když splním aspoň nějaký úkol, zbytek dodělávám o přestávce ve škole. Je pravda, že učení úplně v týdnu nestíhám, to se snažím dohnat o víkendu, protože občas v týdnu musím pomoci i taťkovi, nebo pohlídat sourozence. Docela mě mrzí, že kvůli tomu času nestíhám ty kroužky, který mě bavily na základce, ale jinak se to zvládat dá.

**Já: Když bys to měl tuhle situaci hodnotit zpětně, bereš přestup jako dobrý krok?**

R3: Jo, jsem za to fakt rád!

**Já: Dokázal bys mi tedy vyjmenovat 5 plusů a 5 mínusů, které vidíš na gymnáziu?**

R3: Jo, pět, takže...plus je to, že je to ve velkém městě Druhý, že jsou tu lepší učitelé. Třetí – lepší kolektiv a čtvrtý – lepší vzdělání a dál teda nevím no. U mínusů asi jen to, že je to tady teda těžší no, učitelé někteří jsou fakt přísní.

**Já: Je na škole nějaký učitel, ve kterém máš opravdu oporu, důvěru? Můžeš za ním kdykoliv přijít s problémem atd.?**

R3: To bych řekl, že jo. Tak, jeden, dva, hlavně třídní no.

**Já: A byl jsi někdy za svým třídním s určitým problémem?**

R3: Ne, to ne. My jako takhle máme třídnický hodiny vobčas. Ne teda každé týden a tam řešíme nějaké stížnosti na nás, nebo když spolužák nějak si na něco stěžuje. Tak to s náma se snaží řešit.

**Já: Dokázal bys popsat, jak tyto situace s vámi řeší?**

R3: No, pustím nám nějaký video, třeba o šikaně a tak. Jako, promlouvá nám do duše, jak se máme chovat. Ale většinou teda řešíme věci ohledně peněz – výlety, učebnice a tak.

**Já: A co forma výuky oproti základní škole? Dokázal bys to popsat?**

R3: No, tak to byl velkej šok pro mě no. Na základce jsme furt hráli nějaké hry, skupinový práce a tak. Takový hravý to tam bylo. Hlavně málo toho učení a učitelé byli asi hodnější. A hlavně jsme měli většinou tak max. 2 učitele na všechny předměty, teď máme na každé předmět někoho jinýho. A to se špatně zvyká no. Učitel prostě přijde a začne hned vykládat a my si musíme zapisovat. Občas má teda i prezentaci. Ale je fakt, že zapisovat si skoro nikdy nestíhám, takže si pak sháním zápisky od spolužáků. Někdy nám dá teda učitel materiál vytištěnej, nebo pošle na společnej mejl prezentaci. Ale toho jsou taky kvanta. Učitel vůbec tady nekontroluje, jestli si píšu nebo ne ten zápis. Je to čistě moje věc. Když nepíšeš, tvůj problém. Příště píšeme test, tak si sežeň zápisky. Jo, někdy i pustí film na celou hodinu.

**Já: Nechybí ti tedy ta základní škola?**

R3: Jako ani ne. Tady se k nám chovaj dospělejc, za to jsem rád.

**Já: Dobře, když se tedy přesunu. Říká ti něco pojem kariérní, výchovný poradce?**

R3: Ne, to vůbec?

**Já: Jinak, máte na škole třeba někoho, kdo by vám poradil s výběrem jiné střední školy, vysoké školy povolání apod.? Jsou pořádány na toto téma nějaké besedy, workshopy?**

R3: Vůbec, tak o tom teda nevím.

**Já: A na základní škole vám něco takového bylo nabízeno?**

R3: To taky ne. Nevím o tom.

**Já: Ani v páté třídě, když jsi uvažoval o přestupu na gymnázium?**

R3: Ne, to jako s tím přišli naši, ale učitelé k tomu takhle nic neříkali. Možná jen třídní, že jsem šikovnej, že to mám zkusit a tak.

**Já: A ty víš, co bys chtěl dělat jako budoucí profesi?**

R3: Tak jako, já bych chtěl zpívat, ale to je těžký se takhle dostat na nějakou konzervatoř. Taky nevím, jestli mám jít teď jako na jinou střední na konzervatoř, nebo pak po maturitě. Zpěv, ale jinak mě nenapadá, co jinýho. O tom jsem plně ještě neúřemýšlel.

**Já: Kdy poprvé jsi o této profesi začal uvažovat?**

R3: No, fíha. Jako zpěv mě baví dlouho, ale spíš až teď v té devítce, kdy mám ještě možnost přestoupit na jinou školu.

**Já: Co na tvůj sen říkají tví rodiče?**

R3: No, jako nadšení moc nejsou. Že je těžký se uchytit, a tak no.

**Já: Tak to je všechno, děkuji mockrát!**

R3: Jojo, nemáte vůbec zač. Rád jsem pomoh.