

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

MATURITA JAKO PŘECHOD DO DOSPĚLOSTI

HIGH SCHOOL GRADUATION AS A RITE OF
PASSAGE



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Pavλίna Kabrdová**

Vedoucí práce: **Mgr. Zuzana Müllerová**

Olomouc

2022

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Zuzaně Müllerové za věcné připomínky i trpělivé vedení, které mi v průběhu celé tvorby poskytovala. Děkuji za to, že jsem se na ni mohla vždy obrátit s dotazy a za její ochotu se na vzniku práce podílet. Velké dík patří rovněž participantům, kteří se zapojili do mého výzkumu – bez jejich vytrvalé ochoty sdělovat mi své myšlenky i zážitky by tato práce skutečně vzniknout nemohla.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Maturita jako přechod do dospělosti“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 17. 3. 2022

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Maturitní zkouška v České republice	7
1.1	Společná část maturitní zkoušky	8
1.2	Profilová část maturitní zkoušky	9
1.2.1	Písemná práce z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka	10
1.2.2	Ústní zkouška z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka	11
1.3	Organizace maturitní zkoušky ve školním roce 2020/21	12
2	Vstup do dospělosti	14
2.1	Dosažení dospělosti z pohledu vývojových teorií	15
2.1.1	Eriksonova vývojová teorie	15
2.1.2	Vývoj identity v adolescenci a dospělosti dle Jamese Marcii	17
2.1.3	Vynořující se dospělost	18
3	Přechodové rituály	22
3.1	Přechodové rituály v tradičních kulturách	24
3.2	Přechodové rituály v moderní společnosti	26
4	Výzkumy provedené na téma přechodu do dospělosti	30
4.1	Výzkumy na téma přechodu do dospělosti provedené v České republice 30	
4.2	Výzkumy na téma přechodu do dospělosti provedené v zahraničí	32
	VÝZKUMNÁ ČÁST	35
5	Výzkumný problém, výzkumné cíle a otázky	36
5.1	Výzkumný problém	36
5.2	Výzkumné cíle a otázky	37
6	Aplikovaná metodika	38
6.1	Typ výzkumu	38
6.2	Plán výzkumu a metody sběru dat	39
6.3	Metody zpracování a analýzy dat	40
6.3.1	Reflexe vlastní zkušenosti s tématem	42
6.4	Výzkumný soubor	43
6.4.1	Výběr výzkumného souboru	44
6.5	Etické aspekty výzkumu	44

7	Výsledky výzkumu	46
	7.1 Analýza jednotlivých respondentů	46
	7.1.1 Vilma.....	46
	7.1.2 Břetislav.....	53
	7.1.3 Amina.....	60
	7.1.4 Lumír.....	66
	7.2 Průřezová témata	73
	7.2.1 Reflexe a interpretace průřezových témat	78
	7.3 Odpovědi na výzkumné otázky.....	82
8	Diskuze	85
9	Závěry	88
10	Souhrn	89
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	93
	PŘÍLOHY.....	100

ÚVOD

Tato práce pojednává o tématu přechodu do dospělosti v kontextu absolvování maturitní zkoušky. Jedná se o téma stále živé a aktuální, neboť jsme neustále svědky mnoha debat a diskuzí o tom, jak by maturita v naší zemi měla probíhat. Rovněž je nám všem jistě dobře známo zažité označení maturity za „zkoušku z dospělosti“. Je toto tvrzení stále platné? Jakou úlohu v současnosti maturita v našem prostředí má?

Práce tedy otevírá téma významu složení maturitní zkoušky pro žáky a pro jejich další rozvoj při přechodu do období dospělosti. Celé toto téma nejprve teoreticky ukotvujeme – popisujeme podobu maturity platnou pro školní rok 2020/21 a uvádíme četné aspekty vstupu do dospělosti. Počátek dospělosti je nejprve charakterizován pomocí několika vývojových teorií a následně ve výčtu i charakteristice vybraných přechodových rituálů, které jsou nám známy z tradičních kultur i z moderní společnosti. Rovněž zmiňujeme četné studie, které byly na téma vstupu do dospělosti zpracovány - ať už v zahraničí, nebo v prostředí České republiky. Poté již představujeme samotný výzkum.

Hlavním cílem našeho výzkumu je popsat, jakým způsobem žáci závěrečného ročníku střední školy tento rok prožívají, jak prožívají samotnou maturitní zkoušku a jak se cítí po jejím absolvování. Dostáváme se rovněž k debatě nad významem maturitní zkoušky, který jí lze v současnosti v našem prostředí přisuzovat. Výsledků bylo dosaženo na základě kvalitativně pojatého longitudinálního výzkumu, do kterého byli zapojeni žáci maturitního ročníku. Jejich vývoj byl v průběhu celého školního roku zaznamenáván a následně vyhodnocen využitím metody Interpretativní fenomenologické analýzy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Maturitní zkouška v České republice

Tato kapitola se zabývá především popisem podoby maturitní zkoušky v České republice ve školním roce 2020/21 – tedy v období, kdy byl proveden výzkum představovaný v této práci. Nejprve je zde obecně vymezena úloha maturitní zkoušky a následněji detailněji popsán model skládající se ze společné a profilové části. Profilová část zkoušky je v textu pro větší přehlednost rozčleněna na podkapitoly věnující se nejprve písemné práci a následně ústní zkoušce. Závěrečná část kapitoly je zaměřena na specifika a úpravy maturitní zkoušky, které byly zavedeny ve školním roce 2020/21 v reakci na epidemii covidu - 19.

Průcha, Walterová a Mareš (2009, 148) uvádějí, že maturitní zkouška je „*Závěrečná zkouška ukončující studium na středních školách.*“. Dodávají, že se tradičně jedná o zkoušku s vysokou prestiží, jejíž složení je pro žáky podmínkou pro vstup na vysokou školu. V České republice ukončuje studium na gymnáziu, středních odborných a uměleckých školách či středních odborných učilištích (Průcha et al., 2009). Národního program vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) stanovil model maturitní zkoušky, který by měl umožnit porovnání výsledků z různých typů středních škol. Tento model byl schválen v roce 2008. V rámci zavedení této tzv. reformní či nové maturity byly zpracovány Katalogy požadavků ke zjišťování výsledků ve vzdělávání (Tupý, 2009) a zavedena činnost Centra pro reformu maturitní zkoušky – tzv. CERMAT (Průcha et al., 2009).

Dle zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů se maturitní zkouška v současnosti skládá ze dvou částí – společné a profilové. Pro úspěšné absolvování maturitní zkoušky je nutné splnit obě uvedené části. Žákům, kteří úspěšně vykonali obě části maturitní zkoušky, vystaví ředitel školy vysvědčení o maturitní zkoušce. V termínu, který stanovuje ředitel školy, náleží žákům pět dnů volna k přípravě na maturitní zkoušku. Úspěšný žák, který vykonal maturitní zkoušku, přestává být žákem dané školy následující den po dni, kdy zkoušku složil. V případě, kdy žák jednu či obě části maturitní zkoušky v řádném termínu úspěšně nevykonal, přestává být žákem školy 30. června téhož roku. MŠMT (2020, 3) rovněž

doporučuje: „*aby se školy v rámci výuky ve 2. pololetí zaměřily pouze na maturitní předměty a praktické vyučování*“.

1.1 Společná část maturitní zkoušky

Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů udává, že společná část se skládá ze zkoušky z českého jazyka a literatury a z dalšího předmětu, který si volí sám žák v přihlášce k maturitní zkoušce – může se jednat o zkoušku z cizího jazyka nebo z matematiky. Tyto zkoušky se uskutečňují formou didaktického testu, tedy testu písemného, který je následně centrálně vyhodnocován dle stanovených kritérií. Žáci mají rovněž možnost přihlásit se v této části až ke dvěma nepovinným zkouškám z cizího jazyka či matematiky, případně z předmětu matematika rozšiřující.

Od školního roku 2020/21 je společná část maturitní zkoušky hodnocena pouze slovním označením „uspěl(a)“ či „neuspěl(a)“. Tento údaj je navíc doplněn procentuálním vyjádřením získaného počtu bodů. Didaktické testy jsou připravovány a vyhodnocovány Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (Cermat, 2020) rozsah znalostí a dovedností ověřovaných ve společné části maturitní zkoušky je ovšem dle § 78a odst. 1 zákona 531/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů stanoven Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Účast v průběhu zkoušek společné části je umožněna pouze žákům, kteří ji konají, dále pověřenému pedagogickému pracovníkovi, školnímu maturitnímu komisaři, řediteli školy a inspektorům České školní inspekce – tato část je tedy neveřejná. Podmínkou účasti na zkoušce je pro žáky úspěšné zakončení posledního ročníku středního vzdělávání. Jejich povinností je rovněž před každou zkouškou této části předložit svůj doklad totožnosti zadavateli – v opačném případě může dojít k nepřipuštění žáka ke zkoušce (§ 78a zákona 531/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

Délka trvání jednotlivých písemných testů byla pro školní rok 2020/21 stanovena na 75 minut pro zkoušku z českého jazyka a literatury, na 120 minut pro zkoušku z matematiky a na 100 minut pro zkoušku z cizího jazyka. Didaktický test z cizího jazyka se dále dělí na dva subtesty – poslechový (trvajících 40 minut) a subtest ověřující čtení a jazykové kompetence (trvajících 60 minut). V případě, že se žák ve společné části rozhodne pro vykonání zkoušky

z cizího jazyka, vzniká mu tím povinnost přihlásit se rovněž k profilové zkoušce z téhož jazyka. Jedná se o tzv. vázanou zkoušku, která je prováděna formou ústní zkoušky a písemné práce. To stejné platí i u zkoušky z českého jazyka a literatury. Vázané zkoušky byly až do konce školního roku 2019/2020 součástí společné části maturitní zkoušky (Cermat, 2020). Na didaktický test z matematiky již žádná profilová zkouška nenavazuje, žáci, kteří si jej zvolí, tedy v profilové části obdrží o jednu známku méně (MŠMT, 2020).

1.2 Profilová část maturitní zkoušky

Profilová část maturitní zkoušky je tedy dle § 79 zákona 531/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů tvořena zkouškou z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka, pokud si jej žák zvolil jako zkušební předmět ve společné části maturitní zkoušky. Dále je tato část složena z dalších dvou nebo tří povinných zkoušek – přesný počet stanovuje rámcový vzdělávací program daného oboru. Žáci mají rovněž možnost konat v této části až dvě nepovinné zkoušky zvolené z nabídky stanovené ředitelem školy. Ředitel školy kromě nabídky povinných a nepovinných zkoušek určuje zkušební témata a formy zkoušek – vše je nejpozději 7 měsíců před započítáním první zkoušky profilové části uveřejněno na přístupném místě ve škole i v prostředí umožňující dálkový přístup.

Do nabídky povinných zkoušek této části je možné zařadit pouze předměty či ucelené části vzdělávacího obsahu, které splňují kritérium minimálního počtu čtyř vyučovacích hodin v součtu týdenních vyučovacích dob z jednotlivých ročníků stanovených v učebním plánu (MŠMT, 2020).

Zkoušky profilové části se mohou konat následujícími způsoby: vypracováním maturitní práce s následnou obhajobou před zkušební komisí, ústní zkouškou před zkušební komisí, písemnou zkouškou, písemnou prací, praktickou zkouškou či kombinací dvou i více uvedených forem. Zkouška z českého jazyka a literatury i z cizího jazyka se ovšem koná vždy formou písemné práce a ústní zkoušky.

K profilové části může být žák připuštěn i v případě, že nevykonal úspěšně společnou část maturitní zkoušky. S výjimkou písemně konaných zkoušek a jednání zkušební maturitní komise o hodnocení žáka je profilová část veřejná. Praktické zkoušky mohou být rovněž neveřejné, ovšem pouze v případech, kdy je to nutné za účelem ochrany

zdraví, bezpečnosti práce či ochranou soukromí pacienta u zdravotnických oborů (§ 79 zákona 531/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů).

V souladu s § 81 zákona 531/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů v případech, kdy žák nevykonal zkoušku společné či profilové části úspěšně, má možnost dostavit se na zkoušku opravnou. Z každé zkoušky má možnost konat nejvýše dva opravné pokusy. Výjimkou jsou zkoušky nepovinné, z nichž při neúspěchu žák opravnou zkoušku nekoná. V případě, že se žák k některé ze zkoušek nedostaví a nejpozději do tří pracovních dnů se omluví řediteli školy, má právo na náhradní zkoušku. Pokud dojde k uskutečnění náhradní zkoušky, není tím nijak dotčeno žákovo právo konat zkoušky opravné. Při opravných či náhradních zkouškách žák vykonává pouze ty části, u nichž neuspěl či je nekonal. V případě, kdy žák koná alespoň čtyři povinné zkoušky v profilové části, má ředitel školy možnost stanovit předpis, jenž umožňuje nahradit jednu povinnou zkoušku této části z cizího jazyka výsledkem absolvované standardizované zkoušky z daného jazyka doloženým jazykovým certifikátem.

1.2.1 Písemná práce z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka

Cílem písemné práce z českého jazyka a literatury je napsat souvislý text o rozsahu alespoň 250 slov na zadání, které si žák volí z nabídky čtyř témat. Tato témata stanovuje pro příslušný obor škola. Ředitel školy rovněž stanovuje délku trvání zkoušky, minimálně to ovšem musí být 110 minut. U písemné práce je žákům umožněno používat Pravidla českého pravopisu (Cermat, 2020). Kritéria hodnocení prací je nutné stanovit předem a žáci s nimi musí být nejpozději před zahájením zkoušky seznámeni. V potaz by měla být brána především stylistická úroveň textu, míra dodržení tématu, slohového útvaru a bohatství lexika, ale i oblast gramatiky či morfologie (MŠMT, 2020).

Písemná práce z cizího jazyka má trvání minimálně 60 minut. Cílem je opět vytvořit souvislý text, případně více textů, které dohromady budou tvořit rozsah nejméně 200 slov. Přesné požadavky na délku trvání zkoušky, minimální rozsah práce i zadání (jedno nebo více) stanovuje ředitel školy. Žáci mohou při této části zkoušky používat překladový slovník (Cermat, 2020). Zadaná témata se mohou týkat běžného života, práce, koníčků, aktuálního dění apod. Žák by u této zkoušky měl prokázat, že je schopen plynule vyprávět příběh či

popsat obsah knihy nebo filmu, případně vylíčit své zážitky a události, vysvětlit své názory atd. (MŠMT, 2020).

1.2.2 Ústní zkouška z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka

K ústní zkoušce z českého jazyka a literatury jsou žáci povinni připravit si vlastní seznam minimálně 20 literárních děl (přesný počet stanovuje ředitel školy), které si volí ze školního seznamu obsahujícího alespoň 60 položek. Samotná ústní zkouška je vedena formou řízeného rozhovoru. Opírá se o pracovní list, který obsahuje úryvek z určitého literárního díla a část ověřující znalosti žáka týkající se oblasti jazyka a slohu (Cermat, 2020).

Od roku 2021 si pravidla pro ústní zkoušku z českého jazyka a literatury stanovuje sama škola, obvykle ale bývají ověřovány znalosti týkající se charakteristiky uvedeného úryvku textu – může se tedy jednat o určování literárního druhu či částí textů, porovnávání úryvku s jinými texty stejného autora, zařazení díla do kontextu doby apod. Je zde rozebírána nejen literární stránka textu, ale i oblast jazyková – mohou z něj tedy vyplynout úkoly zaměřující se na určování gramatických jevů či zařazování slovní zásoby a dalších jazykových vlastností. Podstatnou oblastí při hodnocení této části zkoušky je i úroveň komunikačních dovedností maturanta (Maturita z češtiny, nedat.).

V úvodu zkoušky si nejprve žák losuje číslo pracovního listu – pro žáky jsou zajištěny pracovní listy k dílům dle jejich vlastních seznamů literárních děl. Následně mají žáci prostor na přípravu – ta trvá, dle rozhodnutí ředitele školy, 15 až 20 minut. Následuje samotná ústní zkouška o maximální délce 15 minut. V případě, že žák včas neodevzdal svůj vlastní seznam literárních děl, u zkoušky si losuje pracovní list ze všech děl na maturitním seznamu pro daný obor (MŠMT, 2020).

Ústní zkouška z cizího jazyka je konána formou řízeného rozhovoru vedeného na základě pracovního listu. Pracovní list obsahuje jedno či více zadání, která korespondují s jednotlivými tématy – tematické okruhy stanovuje předem ředitel školy v souladu s rámcovým vzdělávacím programem. Počet stanovených témat se může pohybovat v rozsahu 20 – 30 položek. (Cermat, 2020). Po vylosování jednoho okruhu v úvodu zkoušky má žák k dispozici 15 – 20 minut na přípravu. Následuje samotná ústní zkouška o délce 15 minut. Pracovní listy mohou obsahovat např. úryvek z textu, obrázek, či graf – na základě toho je možné ověřit různé znalosti zkoušeného žáka (MŠMT, 2020).

1.3 Organizace maturitní zkoušky ve školním roce 2020/21

Organizace školního roku i samotné maturitní zkoušky v roce 2020/21 zaznamenala v reakci na probíhající epidemii covidu-19 několik změn, které jsou shrnuty v následujícím textu.

Základní struktura maturitní zkoušky, tedy její rozdělení na společnou a profilovou část zůstalo nezměněné, jejich konkrétní podoba ovšem byla pozměněna na základě novelizace školského zákona (Cermat, 2021). Jedním z nich bylo navýšení časové dotace na vyplnění didaktického testu - u českého cizího jazyka o 10 minut, u testu z matematiky o 15 minut. Časový limit pro test z českého jazyka byl tedy stanoven na 85 minut, pro test z cizího jazyka na 110 minut a pro test z matematiky na 135 minut. Další schválenou úpravou bylo zrušení písemné, respektive slohové, práce. Žákům zdravotnických a sociálních oborů, kteří v uplynulém období na základě pracovní povinnosti či dobrovolné aktivity odpracovali minimálně 160 hodin, bylo umožněno úřední uznání didaktických testů formou průměru známek z vybraných vysvědčení. Ústní zkouška z českého a cizího jazyka zvoleného ve společné části se stala pro všechny žáky všech oborů dobrovolnou (MŠMT, nedat.). Pokud se přesto žák rozhodl tuto část konat, jeho případný neúspěšný výsledek nebyl započítáván do celkového hodnocení (Cermat, 2021).

Došlo rovněž k posunu termínu maturitní zkoušky a přidání termínu mimořádného pro osoby, které by se řádného termínu nemohli z důvodu karantény či onemocnění covid-19 zúčastnit (MŠMT, nedat.). Řádný termín pro vykonání didaktických testů byl tedy stanoven na 24. – 26. května 2021, mimořádný termín didaktických testů na období 7. – 9. července 2021. Profilová část zkoušek mohla být během jarního zkušebního termínu konána v termínu 1. června – 23. července 2021, praktická část zkoušek mohla být uskutečněna až do 27. srpna 2021. Žákům byl rovněž navýšen počet možných opravných zkoušek u všech částí maturitní zkoušky (Cermat, 2021).

Jednotlivá opatření byla zveřejňována a upravována průběžně během školního roku – jejich vývoj dle termínu zavedení zobrazuje následující tabulka:

Tabulka č. 1: Vývoj úprav maturitní zkoušky ve školním roce 2020/21 (Edu.cz, nedat.)

	úpravy leden 2021	úpravy březen 2021
Společná část	<ul style="list-style-type: none"> • didaktický test <ul style="list-style-type: none"> + 10 minut ČJ a CJ + 15 minut matematika • mimořádný termín • termín navíc pro žáky s pracovní povinnostmi a dobrovolníky 	<ul style="list-style-type: none"> • pro žáky s pracovní povinnostmi a dobrovolníky úřední uznání s možností dobrovolného konání
Profilová část	<ul style="list-style-type: none"> • český a cizí jazyk <ul style="list-style-type: none"> ○ jen ústní zkouška bez slohu • 2 nebo 3 předměty dle profilu absolventa <ul style="list-style-type: none"> ○ praktická zkouška – možnost jiné formy ○ prodloužení termínu do 27. srpna 	<ul style="list-style-type: none"> • český a cizí jazyk <ul style="list-style-type: none"> ○ ústní zkouška: dobrovolné konání

Ve výše uvedeném textu jsme si představily model maturitní zkoušky v České republice platný pro školní rok 2020/21. Díky získaným informacím lze lépe porozumět celému našemu výzkumu, neboť výzkumná data byla získávána právě v kontextu uvedených specifik tohoto školního roku. Výzkum ovšem absolvování maturitní zkoušky dává do spojitosti s dosažením dospělosti, i toto téma je tedy nutné blíže představit.

2 Vstup do dospělosti

V této kapitole se budeme věnovat především vymezením raných fází dospělosti a zaměřovat se na hledání odpovědi na otázku, co činí jedince dospělým a jak se jím stává. Po úvodním textu, který nám období vstupu do dospělosti blíže představuje, následují podkapitoly popisující tuto životní fázi z pohledu teorií Erika Eriksona, Jamese Marcii i konceptu vynořující se dospělosti.

Dospělého jedince lze charakterizovat mnoha znaky. Jedná se o předpoklad výkonu produktivní činnosti - ať už se jedná o výkon, který mu zajišťuje soběstačnost či o soustavnou přípravu na budoucí povolání. Dále se zde objevuje schopnost samostatně hospodařit, spolupracovat, přijímat i poskytovat pomoc, vyřizovat své záležitosti s nadřízenými samostatně. Dospělý jedinec má již odpovídající a realistické plány, bydlí sám, případně se sám stará o svoji část v obydlí rodičů. Je schopen volný čas trávit samostatně, stýkat se s osobami druhého pohlaví bez zábran či strachu, rozšiřuje orientaci ve svém prostředí a projevuje zájem o blaho rodiny, přátel i společnosti (Farková, 2009).

Dle výzkumu Arnetta (2015, in Ježek, Macek, Bouša, & Kvitkovičová, 2016), který se zaměřoval na pohled dospívajících, jsou ovšem podstatné především následující charakteristiky: přijetí zodpovědnosti sám za sebe, nezávislost v rozhodování a finanční nezávislost. Ježek, Macek a Bouša (2016) poukazují na další charakteristiky, mezi které patří schopnost spolehnout se na svůj úsudek či mít dlouhodobé cíle a plány, tedy uvažovat o sobě samém v dlouhodobé životní perspektivě. Podle Říčana (2014) se s přechodem do dospělosti pojí různé milníky jako volba povolání, maturita, první výdělek, dosažení plnoletosti, první menstruace apod. Ani jeden z uvedených případů ovšem neznamená ostrý konec jednoho období a začátek dalšího.

Van Genep (1997) upozorňuje na to, že je nutné rozlišovat mezi dospělostí fyzickou a sociální. Fyzické dospívání se vyznačuje četnými biologickými jevy, jako je zvětšování prsů, první menstruace či růst pánve u dívek, případně růst vousů a dalšího ochlupení u chlapců. Začátek pohlavní dospělosti je ovšem u obou pohlaví z důvodu velkých individuálních rozdílů obtížné určit.

2.1 Dosažení dospělosti z pohledu vývojových teorií

Nyní se již přesuňme ke konkrétnějšímu přiblížení období vstupu do dospělosti. Tato životní fáze byla zpracována v rámci mnoha vývojových teorií, my vybíráme ty, které jsou relevantní k tematickému zaměření naší práce – tedy Eriksonovu teorii psychosociálního vývoje, teorii vývoje identity Jamese Marcie a koncept vynořující se dospělosti. Tyto teorie spolu navíc, jak je v následujícím textu popsáno, vzájemně souvisí a navazují na sebe.

2.1.1 Eriksonova vývojová teorie

Tato teorie vychází z Freudovy koncepce popisující rané fáze lidského života na základě neurotických konfliktů (Erikson, 1971). Dle Clarka (2010) autor považoval za nutné brát v potaz kvalitativní rozdíly mezi zvířaty a lidskou populací. Těmito rozdíly je myšleno především působení kultury a sociálních sil, které vývoj člověka v průběhu jeho života utvářejí. Jedinec je propojen s historickými i sociokulturními faktory, které jsou mu předávány prostřednictvím pečujících osob a rodiny, ve které vyrůstá.

Erikson svoji teorii vystavěl na základě četných longitudinálních studií „normálně“ vyrůstajících dětí, výzkumů dětí z primitivních kultur a studií jednotlivých biografii. Zaměřuje se na rozvoj osobnosti, ke kterému dochází na základě vyřešení určitého konfliktu typického pro dané životní stádium. Vyřešení konfliktu posouvá daného jedince do nového stádia a rozvíjí v něm určitou získanou ctnost (Erikson, 1971). V rámci teorie bylo popsáno 8 stádií psychosociálního vývoje, které vedou k získání ctností naděje, věrnosti a péče. Uvedené ctnosti vznikají především ve 3 klíčových stádiích: kojenecký věk, kdy je řešen konflikt základní důvěry proti základní nedůvěře, jenž vede k získání *naděje*, adolescence, která je spojená s konfliktem identity proti zmatení rolí, jehož vyřešení vede k rozvoji *věrnosti*, a dospělost, kdy se na základě vyřešení krize generativita vs. sebezaujetí rozvíjí ctnost *péče* (Erikson, 2015). V současném pojetí je možné označit jednotlivé rozpory za vývojové úkoly, jejichž splnění zajistí zdravý vývoj osobnosti. Tento pohled umožňuje bližší pochopení problémů, kterým jedinci v daných stádiích lidského života čelí (Syed & McLean, 2017).

Období přechodu do dospělosti je tedy spojeno především s obdobím identity vs. zmatení identity. Adolescentní období je známo prudkým impulzivním jednáním střídajícím se s nutkavou zdrženlivostí v chování jedinců. Právě tyto projevy ovšem vedou k nalezení vnitřní celistvosti a pevných životních hodnot. Ctností, kterou jedinci v tomto období získávají, je věrnost. Jedná se o schopnost naplnit osobní předpoklady a být pravdivý sám před sebou i před svými blízkými. Tato věrnost bývá zachována i ve chvílích, kdy dochází ke konfrontaci s odlišným hodnotovým systémem. Je zde tedy položen základ stabilní identity daného jedince (Erikson, 1971). Erikson (2015, 113) rovněž poukazuje na to, že: *„hrajeme role a zkoušíme si postavy, které bychom chtěli hrát ve skutečnosti“* – to je podle něj typické především právě pro období adolescence. Nalezení role ve společnosti ovšem není samozřejmostí – jedinec může být v otázce svého statutu zmatený a nejistý. Dříve zastávané hodnoty nejsou stabilní, rozpadají se (Erikson, 2015).

Utvoření osobní identity lze považovat za základ tvořivosti v následném období dospělosti. Dosažená věrnost je nejenom obnovením a rozvinutím schopnosti důvěřovat, ale je nutné vnímat ji i jako požadavek být důvěryhodný a schopný vlastní věrnost prokázat. Vědomí identity prostupuje všemi složkami a pojí v sobě množství představ z dětství s příležitostmi k výběru a uskutečnění rolí v dospělosti (Erikson, 1999, in Kosová, 2021).

Získaná identita se v tomto pojetí přibližuje existenciálně-analytickému konceptu „bytí ve světě“ – je zde kladen důraz na nalezení vlastního směru pro utvoření a prožití svého života (Erikson, 1976, in Clark, 2010). Eriksonův koncept vývoje osobní identity je rovněž možné dát do souvislosti s teoriemi popisující kariérní rozvoj. Právě Eriksonovo pojetí uvádí, že rozvoj pracovní identity je pro vyřešení krize v období adolescence nezbytný a jedná se tedy o neoddělitelnou součást formování osobní identity. Rovněž je zde kladen důraz na termíny, jako je například iniciativa či píle, které se k profesnímu rozvoji pojí (Wallace-Broschius, Felicissima, Serafica, & Osipow, 1994). Munley (1977) navíc dodává, že výběr povolání je v období adolescence jedním z hlavních úkolů. Obvykle se jedná o jedno z prvních významných rozhodnutí, které značí přechod z tohoto období do dospělosti. Identita nedostatečně utvořená či rozptýlená může mít za následek neschopnost rozhodnutí o profesním směřování učinit.

2.1.2 Vývoj identity v adolescenci a dospělosti dle Jamese Marcii

Marcia (1993) uvádí, že utvoření osobní identity v pozdní adolescenci je podstatným znakem signalizujícím konec dětství a začátek dospělosti. Jedná se dle něj o jeden z hlavních faktorů rozvoje osobnosti, při kterém jedinec svá přání i schopnosti z dětství formuje do koherentního a unikátního celku vycházející z minulosti, ovšem také s orientací na budoucnost. Právě tyto procesy utváří rozvoj dospělé osobnosti.

Při konstrukci své teorie vycházel Marcia z výše popsané Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje, nicméně na pojem identita nahlížel poněkud odlišně. Osobnost se podle jeho pojetí skládá z několika dílčích identit, které se vážou k různým oblastem, jako je například politika, profesní orientace, náboženství či pohlavní identita. Přesto, že se autor v teorii zabývá především obdobím adolescence, uvádí, že krize identity může nastat i kdykoliv v průběhu dospělosti (Thorová, 2015).

Na základě výsledků svého výzkumu Marcia (1980) popisuje čtyři stavy identity, kterými jedinci v období pozdní adolescence procházejí:

- dosažení identity
- přejatá identita
- rozptýlená identita
- moratorium

Tyto fáze jsou charakterizovány přítomností či absencí krize a mírou přijetí oblasti povolání a ideologie (Marcia, 1980). Ve stádiu *dosažení identity* jedinec již prošel krizí a přijal závazek svého zaměstnání i ideologické orientace, přičemž pro volbu profesní dráhy se rozhodl na základě svého vlastního důkladného uvážení. Svou dřívější hodnotovou orientaci přehodnotil tak, aby mohl být ve svých činech volný a nezávislý. Fáze *přejaté identity* se vyznačuje tím, že se krize identity vůbec nedostavila, přesto ovšem jedinec již přijal závazek. Následuje ve všem přání rodičů a plní role, které mu byly v dětství ze strany ostatních předurčeny. Jeho osobnost je velmi rigidní a v situacích, kdy by se nemohl spolehnout na hodnoty svých rodičů, by se cítil velmi ohrožen (Marcia, 1966). Dle Marcii (1980) jedinci v této fázi obvykle nepociťují zvýšenou úzkost – zřejmě díky výše popsaným ochranným faktorům.

Ve stádiu *rozptýlené identity* jedinec mohl, ale také nemusel projít krizí identity. Tato fáze se vyznačuje především nízkou mírou přijetí závazku. Jedinec není rozhodnut ohledně volby svého profesního směřování, což ho příliš neznepokojuje. V případě, že určitou představu o své profesi a životní náplni má, je v ní poněkud nestálý. Rovněž se příliš nezabírá vymezením své hodnotové orientace, případně se přiklání k řadě variabilních přístupů, mezi nimiž není schopen si vybrat a vyhranit se určitým směrem. Stav identity označený jako *fáze moratoria* je obdobím, při kterém se jedinec právě nachází ve stádiu krize a závazek je utvořen poněkud vágně. Oproti fázi rozptýlené identity se tedy přijetím závazku již zabývá, nicméně stále pro něj mají velkou váhu postoje rodičů, neustále hledá kompromis mezi jejich přáním, očekáváním společnosti a svými vlastními schopnostmi (Marcia, 1966). Marcia (1980) rovněž uvádí, že toto období je z důvodu přítomnosti krize tím nejvíce úzkostným. Jednotlivá stádia lze shrnout následující tabulkou.

Tabulka č. 2: Definice kritérií statusu identity (Marcia, 1993, 11)

	Dosažení identity	Moratorium	Přejatá identita	Rozptýlená identita
Krize	<i>proběhla</i>	<i>probíhá</i>	<i>chybí</i>	<i>proběhla či chybí</i>
Závazek	<i>přijat</i>	<i>vágní</i>	<i>přijat</i>	<i>chybí</i>

2.1.3 Vynořující se dospělost

Na období pozdního dospívání a mladé dospělosti (zhruba se jedná o věk 18 – 25 let) je nově nahlíženo jako na období vynořující se dospělosti. Tato teorie upozorňuje na to, že množství mladých lidí v ekonomicky vyspělých zemích ve zmíněném životním období prochází významnou přeměnou, snaží se dosáhnout určité úrovně vzdělání a připravuje se na vstup do zaměstnání. Jedná se o období objevování možností v lásce, práci i pohledu na svět. Právě v tomto čase ovšem jedinci často činí významná rozhodnutí, která mají trvalý dopad na jejich život (Arnett, 2000). Cílem teorie je upoutat pozornost na období přelomu mezi dospíváním a dospělostí a poukázat na fakt, že Eriksonovy poznatky v jeho teorii

psychosociálního vývoje odpovídají spíše stavu společnosti v polovině 20. století než v současnosti, kdy je situace mladých lidí v mnoha ohledech odlišná (Arnett, 2007).

„*Naplňování kritérií, která jsou součástí života dospělého člověka, se posouvá do vyššího věku člověka*“ (Millová, 2017, 129). Přijímání závazků, zodpovědnosti, činění nezávislých rozhodnutí a dosažení finanční nezávislosti tedy v současnosti dochází obvykle později během života jedince, než tomu bylo dříve (Millová, 2017). Ve srovnání s 20. stoletím se navíc posunul průměrný věk pro uzavření sňatku spíše k hranici 30. roku života a společnost je nyní obecně více tolerantní k předmanželskému pohlavnímu styku či soužití dvou mladých, nesezdaných lidí (Arnett, 2007). V České republice konkrétně byl v roce 1989 průměrný věk žen vstupujících do manželství 21,8 let, v roce 2014 už to ovšem bylo 29,8 let. U mužů je situace podobná – v roce 1989 byl jejich průměrný věk pro uzavření sňatku 24,6 let, v roce 2014 se tento údaj posunul na hodnotu 32,3 let (Millová, 2017).

Období po 20. roku života se tedy pro mladé stává spíše časem zkoušení, zážitků a hledání své vlastní životní cesty (Arnett, 2007). Tomuto životnímu stylu napomáhá i rozvoj pomaturitního vzdělávání, kdy množství mladých lidí nastupuje do vzdělávacích programů trvajících několik let. Tento věk objevů a možností ovšem může vyvolávat i jisté úzkostné pocity, a to právě z důvodu neukotvení a nejistoty kam ve svém životě směřovat (Arnett, 2014).

Arnett (2014) uvádí pět oblastí odlišující období vynořující se dospělosti od adolescence a nástupu mladé dospělosti:

1. *objevování identity* – tedy hledání odpovědi na otázku „kdo jsem“, zkoušení rozmanitých životních možností
2. *nestálost* – především v lásce, práci a bydlišti
3. *zaměření na sebe* – typické malým množstvím závazků vůči ostatním, možností rozhodovat o věcech pouze s ohledem na sebe
4. *pocity „mezi“* – tedy pocity přechodu mezi adolescencí a dospělostí, kdy se jedinec necítí být charakterizován ani jedním z těchto dvou období
5. *možnosti, optimismus* – jedná se o období naděje a možností pro změnu života

V prostředí České republiky je během období vynořující se dospělosti možné zaznamenat zvýšený zájem o možnost cestovat a využívat možností ve studiu či volbě povolání. Tento jev je možné spojit i s historickým vývojem v naší zemi, kdy po pádu komunismu v minulém století narostlo množství těchto příležitostí, a mladí lidé začali využívat možností, které jim nabytá svoboda přináší. Tento pohled může vysvětlit i určitou toleranci ze strany společnosti ke snížené porodnosti v uplynulých letech. Jedná se o jev, který zřejmě v budoucnu zapříčiní množství ekonomických problémů, nicméně lze jej odůvodnit právě tím, že by mladí lidé měli využít příležitostí v práci, cestování i studiu (Nash, 2005, in Arnett, 2007).

Situaci u nás dokresluje i fakt, že se významně zvyšuje věk, do kterého žijí mladí lidé u rodičů (Millová, 2017). V České republice se rovněž v uplynulých letech rozšířil fenomén tzv. singles, kdy jedinci místo vstupu do manželství volí cestu samostatného života. Věnují se především práci a místo navazování dlouhodobých vztahů spíše „randí“ a udržují si nezávislost. Tyto mladé lidi lze připodobnit spíše k podobně starým jedincům žijícím v New Yorku či Paříži než ke generaci jejich rodičů. Ti ovšem obvykle jejich životní styl podporují a umožňují jim využít možností, které jim období vynořující se dospělosti nabízí (Nash, 2005, in Arnett, 2007).

Období vynořující se dospělosti je rovněž možno propojit s psychologií celoživotního vývoje. Jedná se o teorii, která na lidský vývoj nahlíží jako na interakci jedinců s prostředím (Arnett, 2006). Kromě historických a sociokulturních faktorů, s kterými pracuje, je ovšem tato teorie významná i pro její záběr, který se ve značné míře věnuje období dospělosti a ne tedy pouze dětství či adolescenci, jak je tomu u řady jiných vývojových teorií (Blatný, 2017). Vynořující se dospělost je zde charakterizována dvěma klíčovými procesy, které je možné označit jako *centrace* a *rozvoj ega* (Arnett, 2006).

Centrací je v tomto kontextu myšleno především vymezení se vůči závislosti na rodičích a zaměření se na přijetí systému závazků zahrnující rozvoj profesní kariéry a utváření intimního partnerského vztahu. Právě pro přijetí těchto závazků je objevování a učení se zkušenostmi v období vynořující se dospělosti nutné. *Centrací* je v teorii vynořující se dospělosti možné připodobnit k fázi objevování identity a nestálosti. *Rozvoj ega* se projevuje především rozvojem schopnosti kontrolovat a regulovat impulsivní jednání. Z důvodu nižší kontroly ze strany společnosti je nutné, aby jedinci sami využili svých zdrojů

k vhodnému jednání a směřování svého života. Právě utvoření těchto „životních plánů“ vede k přechodu do období mladé dospělosti. V mnoha vývojových teoriích byla konstrukce životního plánu označena za hlavní vývojový úkol v období po dosažení 20. roku života (Arnett, 2006).

Tato kapitola uvedla několik pohledů a teorií zabývajících se vstupem do dospělosti – jedná se o teoretická východiska, která jsou v kontextu našeho výzkumu velmi důležitá. V následující kapitole téma vstupu do dospělosti dále specifikujeme představením v oblasti přechodových rituálů, neboť i samotný náš výzkum maturitní zkoušku jako určitou formu rituálu dospělosti zkoumá.

3 Přechodové rituály

Následující text je opět rozčleněn do několika částí představujících tentokrát téma přechodových rituálů. V úvodní části jsou tyto rituály přiblíženy a charakterizovány, následující kapitoly již uvádějí jednotlivé příklady rituálů dospělosti v různých kulturách. Pro přehlednost je tato část textu rozdělena do celků uvádějící příklady přechodových rituálů do dospělosti známých z tradičních kultur a poté z prostředí moderní společnosti.

Přechodové rituály jsou společenskou ceremonií, která doprovází jedince či skupinu při určité změně sociálního postavení či životního období (Stokrocki, 1997). Říčan (2014, 225) uvádí, že: „v kulturách se silnou tradicí, u přírodních národů i v naší minulosti nacházíme rozmanité obřady, jejichž absolvování znamenalo či dosud znamená podstatnou změnu společenského postavení“. Dále se domnívá, že tyto akty mají „význam pro stabilitu společnosti a zároveň pro vývoj osobnosti toho, kdo jimi prochází“ (Říčan, 2014, 227).

Přechodové rituály mohou být vhodným způsobem, který napomáhá jedincům v přípravě na přijetí části identity dané sociálním statutem – díky uchopení postavení ve společnosti je tedy možné osobní identitu dále rozvíjet (Holm, & Bowker, 1994). Dle Van Gennepa (1997) se lidský život skládá z množství navazujících etap, mezi které patří např. narození, dospívání, sňatek, otcovství či smrt. Ke každé etapě se dále vážou určité obřady, které mají za cíl nechat jedince projít z jednoho životního celku do jiného. Obřady provázející jednotlivé události se vzájemně v mnoha aspektech podobají, neboť: „*je-li cíl týž, prostředky k jeho dosažení musí nezbytně být přinejmenším podobné*“ (Van Gennepe, 1997, 13).

Podobu a funkci přechodových rituálů do dospělosti lze demonstrovat na příkladu syna rytíře z období feudalismu. Tento jedinec byl do svých 15 let považován za dítě, ovšem až do iniciační slavnosti, kdy byl posvěcen jeho meč. Prozatím se jím ovšem mladík nesměl připásat a meč mu byl zavěšen pouze na sedlo. Tato událost učinila syna rytíře panošem. Období adolescence v těchto dobách končilo ve věku 21 let, kdy jedinec dosáhl plnoletosti – i tento milník provázal určitý rituál. Konal se v den letního slunovratu, kdy se rytíř oblékl do bílého roucha, staří rytíři jej opásali vysvěceným mečem a panoši mu připnuli ostruhy.

V této chvíli rovněž obdržel přilbu, kopí i štít a král mladého muže na připomínku rytířských ctností třikrát udeřil na rameno mečem (Říčan, 2014).

Přechodové rituály je možno vysvětlit na základě tří na sebe navazujících procesů: fázi *symbolického odloučení, dobou pomezí a opětovným přijetím do společnosti* (Soukup, 2011). Fáze odloučení značí separaci od společnosti i jejích sociálních norem, fáze pomezí je charakteristická pocity „mezi“, kdy na jedince nepůsobí sociální normy, nýbrž spíše síly nadpřirozené. Tento proces je možno popsat i pocitem „mezi nebem a zemí“ (Garwood, 2011) či jako období dvojznačnosti osobnosti, neurčitého statusu s neukotvenou identitou (Schouten, 1997). Poslední fáze, tedy proces opětovného přijetí do společnosti, se vyznačuje především znovupřijetím společenského řádu (Garwood, 2011). Jak uvádí Van Genep (1997, 19): „*tyto tři vedlejší kategorie nebývají u téže populace ani v témže souboru obřadů rovnoměrně rozvinuté*“. Odloučení lze zaznamenat především při pohřebních obřadech, slučovací rituály naopak doprovázejí obřady svatební a pomezní rituály jsou spojeny např. s těhotenstvím, zásnubami, iniciací (Van Genep, 1997).

Rituály, i když často krvavé a kruté, mají ve své podstatě ve společnosti významnou funkci – lze předpokládat, že právě prováděné rituály pomáhají udržovat ve společnosti stabilitu. Dále mají pochopitelně velký význam pro vývoj osobnosti jedince, který rituálem prochází. Z pohledu celoživotního vývoje přechodové rituály vytvářejí určité „předěly“ v životě člověka a zanechávají v něm silný a nezapomenutelný citový zážitek. Jednotlivé rituály dodávají lidskému životu řád a potvrzují význam každého člověka, který jimi prochází. V kontextu rituálů dospělosti je významné i období před uskutečněním samotného aktu, kdy jej dospívající s dychtivostí, strachem i napětím očekává a připravuje se na něj (Říčan, 2014).

Z pohledu moderní společnosti lze říci, že přechodový rituál závisí na míře, do jaké je jedinec společností přijímán i jak moc se on sám podílí na aktivitách, o nichž věří, že naplňují jeho potřeby po zážitcích vedoucích k proměně. Přechodového rituálu je tedy z tohoto pohledu možno dosáhnout, když rodiče i společnost vytvářejí podmínky pro tuto proměnu vhodné a když danému jedinci pomáhají projít zdravým způsobem obdobím dospívání. Pro celou komunitu potom mají význam oslavy přechodového rituálu i veřejné vyjádření závazku vůči společenským hodnotám (Blumenkrantz, & Goldstein, 2014).

Markstrom, Berman, Sabino a Turner (1998) popisují souvislost mezi přechodovými rituály zkoumanými především z pohledu antropologie a teoriemi lidského vývoje rozvíjenými v psychologii. Domnívají se, že jednotlivá vývojová stádia popsaná E. Eriksonem je možno připodobnit právě k přechodovým rituálům – ctnost věrnosti, získané při vyřešení konfliktu identity proti zmatení identity, tedy představuje rituál přechodu z dospívání do dospělosti.

3.1 Přechodové rituály v tradičních kulturách

Rozmanité přechodové rituály lze nalézt ve společnostech „lovců – sběračů“, kde tyto akty značily sociální status daného jedince, zároveň ovšem mohly jejich společenské postavení i vylepšit. Rituály byly obvykle spojeny s odloučením jedince od společnosti, což s sebou neslo i finanční náklady. Právě finanční náročnost a komplikovanost značila vysoké společenské postavení daného mladého člověka (Owens, & Hayden, 1997). Jako příklad takového přechodového rituálu lze uvést tzv. obřad dospělosti u dívek z kmene Thompsovských Indiánů (Van Genep, 1997).

Tyto obřady byly vykonávány v určené chatrči daleko za vesnicí a jsou tvořeny řadou různých tabu, omývání, rituálů apod. Jakmile dívka vykoná veškeré obřady související se začátkem dospívání, je považována za schopnou sňatku – jedná se přibližně o věk 17 či 18 let, vzácněji až 23 let (Van Genep, 1997). Jako obvyklá délka této separace byla zaznamenána doba 4 měsíců, v dřívějších dobách toto odloučení mohlo ovšem trvat až rok – přesná délka zřejmě závisela na socioekonomickém statusu dané mladé ženy a její rodiny (Owens, & Hayden, 1997).

Příkladem rituálu dospělosti u chlapců v tradičních kulturách může být série rituálních aktů u australského kmene Karadjeri. První z těchto rituálů se děje ve věku 12 let, kdy je chlapec pomazán lidskou krví. Následně, o dva týdny později, podstoupí navazující akt, kdy je mu protnuta nosní přepážka a do vzniklého otvoru vloženo péro. Podstoupením těchto rituálů získává chlapec statut *nimamu*. Další z rituálů je uskutečněn o rok či dva později, kdy jedinec podstoupí obřizku – jedná se o složitý, několikadenní proces spojený s tancem, rituálním plácem, vrháním bumerangu atd. Jedinec se tímto dostává do stavu *miangu*. Následujícím rituálem je nařiznutí ústí močové trubice, který se koná opět po jednom či

dvou letech. Na záda zasvěcovaného je zde krví z rány namalován určitý vzor, celý proces vede k získání statutu *djamununggur*. Následující roky jsou rovněž věnovány rituálům, kdy mladý muž jí pouze předepsaná jídla, pronáší předepsaná slova, je seznamován s posvátnými předměty i tradicemi apod. K vrcholu zasvěcení do tajemství kmene dochází několik let po svatbě, kdy se muž účastní slavnosti, na níž smí spatřit *pirmal* – tedy popsané dřevěné destičky, které jsou považovány za nejposvátnější předměty kmene (Říčan, 2014).

Zmíněná obřízka je ovšem součástí rituálů i mnoha jiných kultur. Jak uvádí Doyle (2005) rituálně prováděná mužská obřízka byla dříve prováděna kromě oblasti Austrálie také např. u kmene Aztéků, Mayů či starověkých Egypťanů. V současnosti je stále udržována mezi Židy, Muslimy i mnoha kmeny v oblasti východní a jižní Afriky. Například mezi ortodoxními Židy je obřízka vykonávána u chlapců ve věku 3 let a nejedná se tedy o rituál dospělosti, nýbrž spíše o přechodový rituál značící vstup chlapce do světa studia (Bilu, 2008). Oproti tomu kmen Xhosů z jižní Afriky je příkladem společnosti, kde je mužská obřízka vykonávána mezi věkem 18 a 22 let (Crowley, & Kesner, 1990).

Celý rituál je zde nazýván *Umkhwetha* a odehrává se dvakrát v roce – v červenci a prosinci. Centrem rituálu je speciální chýše, ovšem samotná obřízka se koná jinde. Po jejím provedení je tvář i tělo mladého muže natřeno na bílo, je oblečen pouze do pokrývky a v ruce s sebou nese bílou, oloupanou tyč. V chýši je dvakrát denně rána po obřízce ošetřována, zároveň zde ale jedinec dostává i rady a informace ohledně vstupu mezi muže – tento proces vzdělávání trvá jeden měsíc. Po uplynutí této doby jdou mladí muži do potoka, aby ze sebe smyli barvu, a vrátí se nazí do chýše, kde jsou pomazáni, obdrží nový oděv a černou, neloupanou hůl. Následuje závěrečný rozhovor s váženým starším mužem, po kterém je již chlapec považován za dospělého (Crowley, & Kesner, 1990).

I přes rituální význam provádění obřízky je ovšem nutné podotknout, že se jedná o akt poněkud nebezpečný, který může vést ke zdravotnímu poškození či dokonce ke smrti (Meissner, & Buso, 2007). Rozšířeným fenoménem je rovněž v některých částech Afriky i Asie vykonávání obřízky u žen - i tento akt je součástí rituálu dospělosti. V daných kulturách je navíc určitou podmínkou pro uzavření sňatku a je považován za příznivý jev zvyšující plodnost i potěšení muže z vykonávání sexuálních aktivit. Ženská obřízka je rovněž v určitých kulturách součástí náboženských zvyklostí. I v tomto případě se jedná o rituál nebezpečný a pro dívku velmi bolestivý, ovšem kvůli obavám, že by nemohla být provdána,

nechávací rodiče své dcery tento zákrok podstoupit. Neprovdané ženy jsou v těchto kulturách obvykle ostrakizovány a považovány za nečisté (Nour, 2008).

Na příkladu rituálů konaných kmeny v Kongu je možné představit jednotlivé fáze popsané Van Gennepem. Jedná se o rituály dospělosti vedoucí k začlenění do tajných společenství, kam jsou přijímáni pouze nejinteligentnější jedinci. Obřady mohou trvat dva měsíce až šest let a zahrnují řadu negativních i pozitivních rituálů. První fází je odloučení, kdy jedinec odchází ze svého domova a je odnesen do lesa - zde je mrskán, očišťován a intoxikován palmovým vínem. Po této části aktér rituálně „zemře“ a je přijmout do nového prostředí. Následuje fáze pomezí vykonaná způsobem tělesného zmrzačení – je tedy vykonána obřízka a pomalováno tělo. Po celou dobu těchto zkoušek jsou účastníci nazí, čímž je demonstrováno, že jsou „mrtví“ a nesmějí být v kontaktu s veřejností. Navíc novicové v této fázi získávají informace kněze respektive kouzelníka. Po této fázi již následuje opětovné začlenění mladých mužů do společnosti, při kterém se jedinci chovají, jako by byli právě narozeni, tedy předstírají, že neumí chodit, jíst, mluvit apod. a vše se znovu učí – tento proces obvykle trvá několik dalších měsíců (Van Gennepe, 1997).

3.2 Přejímové rituály v moderní společnosti

Dle Řířana (2014) mají přejímové rituály v celoživotním vývoji jedince podstatnou úlohu, v naší kultuře jsou ovšem uplatňovány v poněkud omezené míře. Jako příklad možnosti pro uskutečnění přejímového rituálu uvádí získání občanského průkazu v 15 letech či získání výučního listu – v naší kultuře se jedná o čistě civilní akt, ovšem dle autora by se právě tyto události měly pojít s určitým rituálem, respektive se slavností, která by podtrhla význam tohoto životního milníku.

Primitivní kultury přejímové rituály pojímají individuálně, avšak jedinci mají možnost zažít hromadnou psychologickou podporu ze strany společnosti - oproti tomu v moderním světě jsou během pomezí fází přejímového rituálu podpory často postrádány. To vede jedince v moderních kulturách ke tvorbě osobních rituálů přejímového, jež jim pomáhají vyrovnat se s obtížnostmi vyvolanými přejímovým z jedné role do jiné (Schouten, 1991).

Na začátku celého procesu se opět objevuje nutnost separace ať už od sociální role, vztahů či určité významné komponenty osobnosti. Odloučení přichází ve chvílích, kdy je vlivem různých změn narušena stabilita rolí a identity jedince. Celý proces je tedy vyvolaný konkrétní událostí, vnější silou nebo jako projev psychologické potřeby jedince. Následuje období přechodu, respektive pomezí vedoucí k přijetí a integraci self-konceptu. Objevuje se zde vytváření nových rolí, případně rozvíjení rolí stávajících. Neuspokojivé vlastnosti mohou být nahrazeny vlastnostmi příznivějšími a obecně lze říci, že dochází k utváření možných variant „já“. V závěrečné fázi již dochází k získání nové identity, kdy jedinci na možnosti svého „já“ mohou reagovat nečinností, aktivním odmítnutím nebo jeho začleněním do self-konceptu (Schouten, 1991).

Říčan (2014) se domnívá, že by se součástí rituálů na konci dospívání mělo v našem prostředí stát složení slavnostní slibu, kterým by se jedinec zavázal ke stanovení ušlechtilých cílů. Skutečné přesvědčení, plné vědomí i naprostá dobrovolnost při složení slibu by se potom mohla stát určitým jádrem rituálu při přechodu do dospělosti. Tento moment by se rovněž stal vrcholem při utváření identity jedince. Autor rovněž vyzdvihuje příznivý vliv rituálů na vývoj osobnosti, duševní zdraví i pevnost společenského řádu a uvádí nutnost ritualizace zakončení učebního oboru či střední, případně absolvování vysokoškolského vzdělávání.

Příkladem přechodového rituálu v západní společnosti by rovněž mohlo být uvedení mladých dívek do společnosti např. ve Spojených státech amerických. Jedná se o ceremonii dříve spojenou se zvyklostmi vyšších společenských tříd, která vyjadřovala přechod dívky ze stádia dětství do období mladé dospělosti, kdy se jejím úkolem stalo zaujmout určité postavení a přijmout zodpovědnost za své chování i rozhodování. Rovněž se po tomto aktu očekávalo, že je mladá žena připravena vstoupit do manželství či rozvíjet svoji profesní kariéru, případně započít další, vyšší úroveň vzdělávání. Jednalo se o veřejnou událost, která vyjadřovala, že mladá dívka již dosáhla dostatečné zralosti a splňuje všechna kritéria pro vstup do dané společenské skupiny (Bossard, & Boll, 1948).

Debut mladé dívky byl vždy důležitý i pro celou její rodinu, neboť tato událost vypovídala o postavení i důležitosti rodiny ve společnosti (Knudsen, 1968). V průběhu 20. století ovšem došlo v americkém prostředí ke změnám v podobě liberalizace práv mladých dívek i celkového přístupu společnosti k nim a proměnou si prošla také celá vyšší vrstva

společnosti (Bossard, & Boll, 1948). Rituál uvádění dívek do společnosti se rovněž do určité míry odklonil od „tradičních“ rodin s dlouhou historií a rozšířil se mezi rodiny, které postupně nabyly své bohatství a chtěly si tímto způsobem upevnit své místo ve společnosti (Knudsen, 1968).

Místem vhodným pro uskutečnění určitého rituálu dospělosti může být rovněž prostředí vysokých škol. Jedná se o prostředí společenské, různorodé, vybízející ke kreativě a nezávislosti. Přechod do dospělosti zde může být uskutečněn postupnými kroky, kdy se vysoká škola stává prostorem vhodným pro určitý iniciační proces – starší studenti i učitelé jsou studentům v jejich novém prostředí oporou nápomocnou k jejich uspokojivému rozvoji. V tomto prostředí lze dále rozvíjet celý proces přechodu do dospělosti, problémem ovšem je, že samotné vysoké školy tuto svoji úlohu příliš nezdůrazňují a studenti si tedy prvky rituálů vedoucích k přechodu do dospělosti musejí nacházet spíše sami (Blumenkrantz, & Goldstein, 2014).

Dle Fasicka (1988) lze na rituály přechodu do dospělosti nahlížet i v kontextu prostředí střední školy. Právě při docházce na střední školu si studenti procházejí fázemi přechodového rituálu popsanými Van Gennepem, tedy odloučením, pomezím a opětovným začleněním. K odloučení dochází tím způsobem, že jsou dospívající separováni právě do prostředí středních škol, kde jsou připravováni na vstup do dospělého života. Při ukončení středoškolského studia se koná slavnost spojená s absolvováním maturitní zkoušky. Právě tuto událost lze označit za rituál představující začlenění jedinců mezi mladé dospělé. Autor uvádí, že získáním maturitního vysvědčení se sice obvykle nemění právní status jedince, jeho postavení ve společnosti je ovšem od této chvíle jiné. Okolí očekává, že mladí lidé po absolvování střední školy budou již sami zodpovědní za svůj život, budou usilovat o nalezení stálého pracovního místa, případně o započítí navazujícího studia – i u těchto rozhodnutí se předpokládá, že je již jedinec bude schopen učinit sám a zodpovědně.

Jak uvádí Beccaria, & Sande (2003) za rituál dospělosti může být v určitém ohledu považována i konzumace alkoholu. Autoři se zabývali výzkumem zvyklostí při konzumaci alkoholu mladými lidmi v Itálii a Norsku a uvádějí, že se toto chování stále více přibližuje zvyklostem z minulosti. První fáze přechodového rituálu, tedy separace, zde může být při konzumaci alkoholu či opilosti prezentována oddělením od své osobní identity i sociální struktury ústícím do stavu na pomezí vnímání s hraním různých her. Právě alkoholické hry

nabízejí prožití stavu mezi intoxikací a smrtí a jedná se tedy o proces určité transformace sebe sama. V závěrečné fázi se jedinci opět navracejí do struktury dané společností, ovšem s novou identitou a statusem. Rituální proces obecně je možné považovat za hru, při které aktéři objevují různé kódy či významy sdílené danou kulturou – jedná se tedy o fázi začleňující jedince do sociální struktury.

Podobně Crawford a Novak (2006) uvádějí, že vysoká míra konzumace alkoholu může být u studentů vysokých škol součástí jejich integrace do tohoto prostředí. Právě vysoká škola je místem, kde mají mladí lidé dostatečnou svobodu i prostor k výraznému požívání alkoholu, a to bez výrazných negativních dopadů. Studenti tedy využívají této příležitosti a užívají si nabízených možností předtím, než budou muset zaujmout svou dospělou roli ve společnosti.

Touto kapitolou bylo představeno téma přechodových rituálů do dospělosti a nabídnuto několik úhlů pohledu i možností, jakými lze na tyto akty pohlížet či v jakých životních událostech je lze nacházet. Tématu přechodu do dospělosti se bude věnovat i kapitola následující, která shrnuje konkrétní výzkumy na toto téma v uplynulých několika letech provedené.

4 Výzkumy provedené na téma přechodu do dospělosti

V následující kapitole bude představeno několik výzkumů provedených v tematické oblasti přechodu a vstupu do dospělosti. První část textu se zabývá výzkumy uskutečněnými v našem prostředí České republiky, část následující se věnuje studiím realizovaným v zahraničí.

4.1 Výzkumy na téma přechodu do dospělosti provedené v České republice

Pro uvedení do problematiky našeho výzkumu by pochopitelně bylo nejvhodnější zabývat se především studii posuzující v kontextu přechodu do dospělosti funkci maturitní zkoušky - v českém prostředí se tímto tématem ovšem zabývají spíše absolventské práce studentů vysokých škol. Uvedme alespoň bakalářskou práci Čižmářové (2009) věnující se tématu maturity z teoretické perspektivy přechodových rituálů.

Cílem výzkumu je zjistit, jak studenti maturitního ročníku maturitní zkoušku vnímají a zda je možné připisovat jí podobný význam, jaký mají iniciační rituály u archaických společností. Autorka zde vychází z Van Gennepy konceptu přechodových rituálů, který aplikovala na model maturitní zkoušky v České republice. Za výzkumnou metodu zde byl zvolen terénní výzkum realizovaný v prostředí pražského gymnázia, kde autorka jako techniku sběru dat volila zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Jako výsledek šetření je uvedeno, že maturitní zkouška pro studenty v našem prostředí není tak výraznou zkušeností při přechodu do dospělosti jako pro jedince v tradičních kulturách, neboť průměrný věk, kdy dochází u mladých lidí k jevům, jako je založení rodiny či odstěhování se od rodičů, se v současnosti posouvá a hranice vstupu do dospělosti je tedy u dnešních mladých lidí nejasná (Čižmářová, 2009).

Pojmeme-li téma přechodu do dospělosti obecněji, je možné uvést projekt provedený v letech 2012 – 2016 kolektivem výzkumníků na Masarykově univerzitě v Brně

s názvem *Cesty do dospělosti: longitudinální výzkum vývojových trajektorií a prediktorů autonomie a identity*. Za cíl výzkumu bylo stanoveno: „*prozkoumat přechod z adolescence do dospělosti se zaměřením na vývoj autonomie a identity v současném společenském a kulturním kontextu*“ (Lacinová, Ježek, & Macek, 2016, 6).

Autoři se opakovaně dotazovali účastníků výzkumu pomocí dotazníků na okolnosti jejich života v oblasti bydlení, vztahů s rodiči i partnery, studia apod. Výsledky výzkumu byly publikovány v mnoha dílčích článcích, obecně lze ovšem shrnout, že byla popsána psychologická i sociologická kritéria dospělosti, společně se sociodemografickými ukazateli vymezující přechod do dospělosti, pohledem na mladou generaci ze strany veřejných médií či výzkumů prováděných v rámci konceptu vynořující se dospělosti. Významným tématem provedeného výzkumu je oblast autonomie a identity, kde bylo popsáno, že úroveň explorace i autonomie jakožto ukazatelů dosažené dospělosti, bývá během třetí dekády života vysoká i poměrně stabilní. Mezi témata výzkumu ovšem patřily i další fenomény mladé dospělosti jako je například hubnutí či život minority Vietnamců v naší společnosti (Lacinová, Ježek, & Macek, 2016). Období vstupu do dospělosti zde bylo tedy zkoumáno opravdu „široce“, což ovšem ukazuje možná východiska, jak na toto období pohlížet. Je možné očekávat, že i maturitní zkouška hraje v životech jedinců významnou roli a k rozvoji výše uvedených aspektů tak může přispívat.

Tématikou vstupu do dospělosti se zabývá i Macková (2011), která upozorňuje na fenomén prodlužujícího se soužití s rodiči a tedy i odkládání dospělosti. V přehledové studii prezentuje data z výzkumů odchodu od rodičů v Evropě, na základě čehož popisuje formy toho, jak tyto odchody vypadají i dva modely tranzice – tedy makrostrukturální a mikrostrukturální faktory mající vliv na rozhodnutí jedince, zda zůstane žít v domácnosti rodičů či nikoliv. Jak bude popsáno v následující části práce, i maturitní zkouška se může stát určitým předělem, který k osamostatnění mladých lidí vede – tuto souvislost tedy považujeme za podstatnou a vhodnou tímto způsobem vyzdvihnout.

Další práci, věnující se období přechodu mezi dospíváním a dospělostí, publikovala Havlíková (2010), která se věnovala přechodu do dospělosti u dlouhodobě nezaměstnaných absolventů učebních oborů z Brna a okolí. Vychází z teorie životního cyklu a poukazuje na to, že ke vstupu do dospělosti může vést hned několik možných cest. Data pro následnou analýzu byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s 14 dlouhodobě

nezaměstnanými absolventy učebních oborů, přičemž do referenční skupiny bylo zařazeno 6 absolventů učebních oborů se stálým zaměstnáním. Na základě kvalitativní analýzy dat byl zjištěno, že dlouhodobá nezaměstnanost odsouvá vstup do dospělosti, a to především z důvodu trvalé ekonomické závislosti na rodičích. Opět se zde tedy otevírá podstatná otázka osamostatnění. Rovněž je možné vyzdvihnout, že cesta do dospělosti může být poněkud „spletitá“ a lze tedy očekávat, že i maturitní zkouška zde bude hrát roli.

4.2 Výzkumy na téma přechodu do dospělosti provedené v zahraničí

Studii zabývající se vstupem přechodem do dospělosti lze v zahraničí nalézt pochopitelně celou řadu – v tomto textu tedy představíme alespoň část z nich. Některé úhly pohledu na přechod do dospělosti byly nastíněny již v podkapitole *Přechodové rituály v moderní společnosti*, v návaznosti na tuto kapitolu ale uveďme dále např. práci publikovanou Grabowskim, Wearingem, Lyonsem, Tarrantem a Landonem (2017) dávající do souvislosti přechod do dospělosti se zkušenostmi získanými studiem v zahraničí. Ve svém teoretickém pojednání upozorňují na to, že již z historie jsou známy tendence mladých lidí cestovat a získávat tak životní zkušenosti vedoucí k rozvoji své osobnosti – studium v zahraničí je tedy možné označit za určitý typ moderního rituálu přechodu do dospělosti. Dále vyzdvihují význam těchto zahraničních cest pro rozvoj globálního občanství, bezpečnosti, mezinárodních vztahů, angažovanosti studentů i pracovní přizpůsobivosti. V kontextu našeho výzkumu tedy tyto studijní cesty do zahraničí představují další z možností, jak vstup do dospělosti nejen ritualizovat, ale nabídnout mladému jedinci i prostor otestovat a rozvinout své osobnostní vlastnosti. Můžeme předpokládat, že podobnou úlohu hraje i maturitní zkouška.

Zajímavou, aktuální studii představili i Becht, Nelemans, Branje, Vollebergh a Meeus (2021), kteří vycházejí z teorie utváření identity a závazku v období vynořující se dospělosti. Již v předchozím textu jsme upozornili, že právě pojem vynořující se dospělost je v současnosti velmi aktuální a my tedy považujeme za důležité představit toto téma blíže. V uvedené práci výzkumníci realizovali longitudinální studii trvající 11 let a zahrnující 494 jedinců, kteří během období trvajícího od dob jejich dospívání až do fáze vynořující se

dospělosti zaznamenávali informace o vývoji své identity. Pro sběr dat byla využita škála U-MICS posuzující stav interpersonální a vzdělávací identity. Studie klade důraz na každodenní změny ve vývoji identity během dospívání, která následně ústí k jejímu dlouhodobému rozvoji v období vynořující se dospělosti. Právě toto postupné utváření identity může její podobu v následujícím období předpovědět. V období vynořující se dospělosti následně byly zachyceny různé stupně rozvoje identity – moratorium, dosažení či uzavřenost identity (Becht, Nelemans, Branje, Vollebergh, & Meeus, 2021). Vývoj identity byl blíže popsán již v předchozích kapitolách této práce a samotné dosažení identity bylo označeno za významný prvek přechodu z období dospívání do dospělosti. Celkový rozvoj a posun jedince i vývoj jeho identity bude tedy zkoumán i v následující části práce - vzhledem k tématu našeho výzkumu pochopitelně ve vztahu k maturitní zkoušce.

Množství výzkumů se v současnosti věnuje i tématu dosažení dospělosti v jiných než západních společnostech. Lze předpokládat, že právě pohled do těchto, pro nás vzdálených kultur, na období vstupu do dospělosti nabízí jiný pohled i zajímavé srovnání s naším prostředím. Jako příklad uvedme studii provedenou týmem autorů Maham, Tackie-Ofosu a Nyarko (2018). Jedná se o popisný výzkum využívající metody standardizovaného dotazníku MAQ a zabývající se tématem vynořující se dospělosti u vysokoškolských studentů ve městě Accra v Ghaně. Cílem studie bylo objasnit kritéria, která pro respondenty znamenají začátek jejich vstupu mezi dospělé. Za hlavní faktor dosažení dospělosti je zde považována finanční nezávislost, která je pro mladé lidi v tomto ohledu důležitější než odstěhování se od rodičů či emoční nezávislost na nich. Ve srovnání se západní společností je zde rovněž patrný větší podíl jedinců, kteří se v tomto věku jako dospělí cítí. Výzkum nám tedy nabízí další kritéria, která je možno při zkoumání přechodu do dospělosti zohlednit.

Poněkud odlišný pohled na vstup do dospělosti nabízí ve svém výzkumu i Cribb, Kenny a Pellicano (2019), jež se zabývají zkušenostmi a specifiky přechodu do dospělosti u jedinců s autismem. Sledován byl nejen proces přechodu, ale i aspirace těchto jedinců do budoucna. Sběr dat byl realizován za využití metody polostrukturovaného rozhovoru, který byl veden s 28 autistickými osobami a jejich rodiči. Ve výpovědích rodičů byly znát obavy týkající se především budoucnosti jejich dětí a nedostatku podpory, které by se jim v dospělosti mohlo dostávat. Mladí lidé ovšem po dosažení dospělosti často uváděli

znatelnější míru pocitu kontroly nad svým životem, rozvoje identity i osobní autonomie. Právě tyto jevy jsou dle autorů klíčové a jejich rozvoj by měl být u autistických jedinců podporován. Opět zde tedy nacházíme klíčovou roli autonomie a identity – lze očekávat, že tyto vlastnosti budou hrát významnou roli i v souvislosti s vývojem jedinců v návaznosti na maturitní zkoušku.

Studii na téma vstupu do dospělosti byla pochopitelně v uplynulých letech v České republice i zahraničí provedena celá řada, tento text měl ovšem za cíl představit pouze některé z nich. Všechny uvedené výzkumy považujeme za aktuální pro naši dobu a relevantní pro výzkum, který jsme realizovali a jemuž se budeme věnovat v následující části. Uvedené studie nám tedy nabízejí určitý vhled do zkoumané problematiky a přivádějí nás k tématu, které budeme otevírat dále, a to roli, jakou při přechodu do dospělosti hraje maturitní zkouška.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Výzkumný problém, výzkumné cíle a otázky

V této kapitole se již budeme věnovat představení samotného realizovaného výzkumu. Nejprve přiblížíme výzkumný problém a východiska, s kterými jsme pracovali – přiblížíme debaty, které lze v současnosti v souvislosti s maturitní zkouškou v našem prostředí zaznamenat a nastíníme i kontext, ve kterém docházelo ke sběru dat. V následujících podkapitolách se již zaměříme na konkrétní formulované cíle a otázky, které sloužily jako základ pro realizaci celého výzkumu.

5.1 Výzkumný problém

Teoretická část popsala aspekty přechodu do dospělosti i současnou podobu maturitní zkoušky v České republice. Výzkumná část tyto dvě oblasti propojí – označení maturity za „zkoušku z dospělosti“ je v našem prostředí běžně používáno a je zde tedy prostor vnímat maturitní zkoušku jako určitý druh přechodového rituálu. Náš výzkum byl proveden za tím účelem, aby prožitky maturantů přiblížil a ukázal různé pohledy, které se k této zkoušce mohou vázat. Provedené šetření na problematiku maturity nahlíží komplexně – nevnímá ji pouze jako jednorázovou zkoušku vědomostí, ale bere v potaz i nejrůznější okolnosti, které tuto událost provázejí.

V různých společenských kruzích lze zaznamenat debaty o tom, jakou podobu by maturitní zkouška měla mít – zda zavést povinnou zkoušku z matematiky, případně jakým směrem zaměřit zkoušky z ostatních předmětů. Patrné jsou i snahy systém maturitního zkoušení změnit razantněji – např. Jiří Drahoš označuje současný model za zastaralý a odmítá podobu maturity jako jednorázové zkoušky (Bartoníček, 2020). Zpracován byl i návrh pro vznik tzv. profesní maturity, která by byla alternativou současné zkoušky, ovšem neumožňovala by vstup na vysokou školu. Tato zkouška by neobsahovala státní část a byla by určena především studentům středních odborných škol a odborných učilišť. Maturitu by navíc žáci mohli absolvovat kdykoliv v průběhu jejich studia na střední škole – jednalo by se tedy o zásadní ideovou proměnu maturitní zkoušky (Mačí, 2022).

Různých návrhů na změnu maturity by jistě byla k nalezení celá řada, avšak námi provedený výzkum v tomto kontextu nabízí na maturitu jiný úhel pohledu, kterým je prožitek studentů a to, co maturita přináší jim konkrétně. Domníváme se, že tento pohled by neměl být opomíjen ani ve veřejných debatách.

Období, ve kterém probíhal sběr dat, bylo ovlivněno četnými protiepidemickými opatřeními, která se výrazně dotkla i oblasti školství. Žáci se museli vyrovnat se zásahy, které nejsou obvyklé, a proto byla do výzkumu i tato oblast zařazena. Přehledu konkrétních opatření, která byla postupně pro maturanty zaváděna, se věnuje kapitola v teoretické části práce. V období na začátku března 2021 byl rovněž ze strany tehdejšího premiéra České republiky vznesen návrh, aby byla maturita přidělována všem žákům úředně. K realizaci tohoto kroku nakonec nedošlo, množství spekulací, které byly kolem tohoto návrhu vedeny, nicméně chod školního roku i přípravu na maturitní zkoušku ovlivnily. Ze strany žáků byl tento návrh přijímán značně variabilně a z toho důvodu jsme se ptali na názor i našich respondentů.

Pro bližší seznámení s tématem v následující podkapitole představujeme stanovené výzkumné otázky i cíle.

5.2 Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumu je popsat, jak studenti závěrečného ročníku střední školy prožívají svůj maturitní ročník, samotnou maturitní zkoušku a jak se cítí po jejím absolvování. Za tímto účelem byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- O1 Jak studenti závěrečného ročníku střední školy prožívají svůj maturitní rok s ohledem na blížící se maturitní zkoušku?
- O2 Vnímají studenti maturitu jako něco významného?
- O3 Cítí studenti po složení maturitní zkoušky ve svém životě nějaký posun?

6 Aplikovaná metodika

V této kapitole blíže představíme metodiku, která byla v našem výzkumu využita. Nejprve definujeme, o jaký typ výzkumu se jedná, následně uvedeme jeho plán a metody sběru dat i metody použité při jejich zpracování a analýze. Tato část rovněž zahrnuje text věnující se reflexi vlastní zkušenosti výzkumnice s tématem - právě tuto kapitolu považujeme za nezbytnou pro kontrolu validity výzkumných dat. Dále se již zaměříme na popis výběru výzkumného souboru i přiblížení jednotlivých participantů a kapitolu uzavřeme částí věnující se etickým aspektům výzkumu.

6.1 Typ výzkumu

Výzkumné otázky a cíle jsou zaměřeny především na prožitek a postoj respondentů k maturitní zkoušce, z toho důvodu byl pro jeho realizaci zvolen **kvalitativní přístup**. Ferjenčík (2010) popisuje kvalitativní výzkum jako přístup holistický, který umožňuje zkoumání problému celostně v celé své šíři včetně různých souvislostí a vzájemných návazností. Právě komplexní popis a analýza výzkumného problému je cílem celé práce. Díky tomu by mělo dojít k bližšímu porozumění celé problematice – i v tomto ohledu je kvalitativní přístup vhodný, neboť je orientován spíše heuristicky a explorativně, nabízí vhled a orientaci a k tvorbě dat i závěrečných výsledků dochází především induktivně (Ferjenčík, 2010).

Jako metoda výzkumu byla zvolena **Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)**. Tato metoda rovněž vede k porozumění zkušenosti daného jedince, události či procesu (fenoménu). Je vhodná v kvalitativně orientovaných výzkumech, které se zaměřují na popis a interpretaci způsobu, kterým daná osoba přisuzuje význam zkoumané zkušenosti (Koutná Kostínková, & Čermák, 2013). Tato metoda tedy odpovídá záměru výzkumu, pro který je porozumění respondentů prožité zkušenosti stěžejním cílem.

6.2 Plán výzkumu a metody sběru dat

Jako výzkumná metoda pro sběr dat byl zvolen **polostrukturovaný rozhovor**. Jedná se o metodu disponující četnými výhodami – umožňuje např. zaměřovat pořadí probíraných témat podle aktuálních potřeb v průběhu interview, díky čemuž lze dosáhnout jeho větší výtěžnosti. Rovněž s sebou nese možnost pokládat doplňující otázky umožňující lepší pochopení respondentovi výpovědi. Tato metoda nevyžaduje předem přesné formulování a strukturování otázek, spíše se jedná o vytvoření jakéhosi „jádra interview“, čili minima, které má být probráno (Miovský, 2006). Za účelem sběru dat byly tedy formulovány základní otázky, které ale zároveň mohly být individuálně obohacovány o otázky doplňující, díky čemuž bylo možné více rozvíjet postupně se vynořující témata. Stanovené otázky vycházely z jednotlivých oblastí, které lze v souvislosti s maturitní zkouškou považovat za podstatné. Kromě dotazů týkajících se prožívání a pohledu na maturitu, byla zahrnuta mj. i témata postihující oblast působení učitelů, rodičů či třídního kolektivu – kompletní struktura jednotlivých rozhovorů je uvedena mezi přílohami práce (*příloha č. 3*). Zde je možné zpozorovat, jak byla jednotlivá témata postupně rozvíjena a jak na sebe navazovala. Z uvedené osnovy je rovněž patrné, že určité otázky byly cíleny pouze na některé participanty - např. probírané téma přijímacích zkoušek na vysokou školu pro některé jedince nebylo aktuální.

Výzkum byl realizován **longitudinálně** v průběhu jednoho školního roku - jednotlivé rozhovory na sebe tedy navazovaly a soubor otázek mohl být vždy upraven „na míru“ danému respondentovi na základě poznatků, které od něho byly dříve získány. Longitudinální forma výzkumu ovšem umožnila především sledování vývoje jednotlivých participantů v čase. Po provedení každého rozhovoru jsem si také písemně zrekapitulovala své pocity i jednotlivé okolnosti, které mohly setkání narušit tak, aby tyto jevy mohly být zohledněny v následné analýze.

Výzkum byl realizován v období od listopadu 2020 do července 2021, kdy byly s každým respondentem realizovány čtyři rozhovory. Předem byl stanoven časový plán, kdy se mají jednotlivé rozhovory uskutečnit, konkrétně se jednalo o listopad 2020, únor 2021, období „krátce před maturitou“ a období „krátce po maturitě“. Poslední dvě setkání byla tedy uzpůsobena jednotlivým termínům maturitních zkoušek, konkrétní časy rozhovorů byly s respondenty postupně individuálně domlouvány. Celkem bylo provedeno 16

rozhovorů. Před každou sérií rozhovorů bylo uskutečněno také pilotní testování na studentovi, který v uvedeném roce rovněž maturoval, ovšem nebyl zařazen do výzkumu jako participant. Díky tomuto testování mohlo docházet ke zpřesnění formulace kladených otázek, změně jejich pořadí, vyřazení některých podotázek či zavedení nových. Na doporučení tohoto spolupracovníky byly rovněž jednotlivé soubory otázek s předstihem respondentům zasílány, což jim umožnilo se na daná setkání lépe připravit.

Vzhledem k epidemiologické situaci byly veškeré rozhovory prováděny **online** využitím programu Skype, případně aplikace Messenger. To umožnilo kvalitní zaznamenání nejen zvukové stopy, ale i nahrání obrazovky, což bylo užitečné ve fázi zpracování dat. Díky této formě rovněž nedošlo k narušení harmonogramu výzkumu z důvodu zavedení opatření, jako byl např. zákaz cestování mezi okresy, stejně tak byla tato metoda epidemiologicky bezpečná. Navíc touto cestou bylo možné i spojení s participantem, který v průběhu celého roku často cestoval z důvodu svých sportovních povinností. Nevýhodou zvolené formy provádění rozhovorů byly ovšem občasné technické problémy způsobené např. nižším signálem či nemožnost navázání osobnějšího kontaktu s respondenty. Tato skutečnost ale byla alespoň částečně vyvážena předchozí osobní známostí s klienty či pravidelným setkáváním v rámci výzkumu, které mezi námi, troufám si říci, jistý vztah vytvořilo. Rovněž nemohly být příliš kontrolovány podmínky na straně participanta, jako např. občasné narušení probíhajícího rozhovoru jiným členem domácnosti. Získaná data ale i přesto považuji za relevantní a dostatečně bohatá pro jejich další zpracování.

6.3 Metody zpracování a analýzy dat

Jak již bylo uvedeno, data byla zaznamenána na **audiovizuální záznam** pomocí funkce v programu Skype, záložní zvukový záznam byl nahrán na mobilní telefon. Záznam byl následně v programu Microsoft Word přepsán do písemné podoby. **Transkripce** byla provedena důkladně a zachytila autentické výrazy použité respondenty tak, aby mohlo dojít k přesné analýze. Tento materiál byl následně vytisknut a v následující fázi bylo zvoleno ruční psaní poznámek. K samotné analýze dat byla využita výše zmíněná **Interpretativní fenomenologická analýza (IPA)**, která detailně zkoumá a snaží se porozumět zkušenostem jedince, jednotlivým událostem i procesům (Kostínková, & Čermák, 2013). V souladu

s touto metodou byly formulovány i výzkumné otázky, které se zaměřují na prožitek respondentů.

K datům získaným od jednotlivých respondentů bylo nejprve přístupováno izolovaně – rozhovory byly opakovaně pročitány, podtrhávány, zvýrazňovány podstatné části a následně tvořeny poznámky ručně vepisované do textu. Na základě četných poznámek vznikaly informace dvojího typu – poznatky popisující prožitek respondentů a myšlenky sloužící k další interpretaci či úvahám. Tímto způsobem vznikl podklad pro následnou analýzu, v rámci které byl nejprve popsán příběh a vývoj každého participanta, poté byla provedena interpretace dat u jednotlivých případů. V průběhu celé práce s daty se postupně rodila témata, která byla následně interpretována v analýze závěrečné. Jedná se o témata, která vyvstala z výzkumných otázek či s dat samotných. Tato témata byla hledána napříč všemi rozhovory plynule během celé fáze zpracování dat. Pro větší přehled byli četné úvahy a informace vztahující se k závěrečné interpretaci sepsány do programu Microsoft OneNote, jenž umožnil jejich přehledné rozčlenění do tematických okruhů a vzájemné propojení. Na základě těchto dílčích poznámek následně vznikl ucelený text, který je prezentovaný níže v kapitole věnující se výsledkům výzkumu.

V průběhu práce s daty byl tedy dodržen postup, který doporučuje Kostínková a Čermák (2013):

0. Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

- této fázi jsem se věnovala již od počátku výzkumu v průběhu formulace výzkumných otázek i následné tvorby struktury rozhovorů

1. Čtení a opakované čtení

2. Počáteční poznámky a komentáře

3. Rozvíjení vznikajících témat

4. Hledání souvislostí napříč tématy

5. Analýza dalšího případu

6. Hledání vzorců napříč případy

6.3.1 Reflexe vlastní zkušenosti s tématem

Maturitní zkouška pro mě byla v průběhu středoškolské studia poměrně zásadní událostí. Pamatuji si několik momentů, které mě vedly k úvahám, jak vlastně na maturitu pohlížet a jaký význam jí připisovat. Předně to byly různé spekulace mezi spolužáky týkající kvality přípravy od učitelů v jednotlivých předmětech, případně obavy, zda nás daný pedagog na zkoušku vhodně nachystá. V těchto chvílích jsem byla vždy poněkud zdrženlivější, neboť jsem se domnívala, že by maturita měla být výsledkem spíše práce studentů než učitelů a obavy některých svých spolužáků jsem příliš nesdílela – snažila jsem se raději zaměřit na svoji přípravu.

Ve svém okolí často vnímám tendenci maturitu po jejím absolvování poněkud shazovat. Nejednou jsem byla svědkem toho, že daný student je před maturitou nejprve značně nervózní, cítí se být ve stresu a má obavy, nicméně jakmile zkoušku splní, je plný nadšení a na předchozí stres jako by ihned zapomněl. S tímto jevem se pojí i sousloví „maturita – formalita“, které ve svém okolí velmi často slýchám, nicméně neztotožňuji se s ním. Domnívám se totiž, že právě úsilí a nervozita, které zkoušce zpravidla předcházejí, toto označení vylučují. Jedná se o téma, které je pro mě ve spojitosti s maturitou velmi důležité a vede mě k tomu, že tuto událost není možné brát izolovaně pouze jako zkoušku, ale dívat si na ni v širším kontextu všeho, co jí předcházelo.

Samotná maturita pro mě byla poměrně příjemným zážitkem, na který dodnes ráda vzpomínám. Nejen maturitní zkoušení, ale i události, které jej doprovázely – stužkovací večírek, předávání maturitního vysvědčení apod. – dodnes vnímám velmi pozitivně. Měla jsem zřejmě štěstí v tom, že na zmíněné „rituály“ doprovázející maturitu byl na mé střední škole kladen poměrně velký důraz, nicméně do té míry, aby nepůsobily strojeně či „kýčovité“, ba naopak si i přes svůj slavnostní nádech uchovávaly osobní ráz. V tomto ohledu na mne zapůsobil především projev pana ředitele při slavnostním ukončení maturitního týdne, kdy mluvil o tom, abychom „*do života vykrčili tou správnou nohou*“. Domnívám se, že i tato slova mě vedla k tomu nahlížet na maturitu jako na určitý typ přechodového rituálu, který může být na konci dospívání významným milníkem.

Od těchto osobních zkušeností bylo ovšem nutné se v průběhu výzkumu poněkud „izolovat“, tak aby nebyla narušena validita dat při jejich sběru i následné analýze. Bylo pro mě tedy důležité, abych své postoje při vedení jednotlivých rozhovorů nedávala nijak

najevo a vždy respektovala zkušenost daného respondenta. Při analýze rozhovorů se stalo užitečným striktně oddělovat objektivní závěry a informace od participantů od mých vlastních pohnutek a interpretací – tímto způsobem je strukturována i část práce, která výsledky výzkumu prezentuje. Při formulaci výzkumného cíle i otázek jsem tedy vycházela ze své vlastní zkušenosti a byla jí ovlivněna i část interpretace výsledků, tyto myšlenky ovšem nebyly respondentům v žádné fázi sběru dat představovány, či dokonce nějakým způsobem vnučovány. To umožnilo získat nezkrasovaný pohled participantů, který byl vždy v plné šíři tolerován a považován za plnohodnotný. Bylo tedy samozřejmostí, že do analýzy výsledků byly zařazeny všechny informace během sběru dat získané – ne tedy jenom ty, které by moji zkušenost, či výzkumné teze, potvrzovaly.

6.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen čtyřmi respondenty – dva z nich jsou mužského a dva ženského pohlaví. Jedná se o studenty závěrečného ročníku různých typů středních škol lokalizovaných v odlišných městech s rozmanitou velikostí. Podobně ani plány života po maturitě nebyly u všech participantů stejné – uvedené jevy shrnuje níže zobrazená tabulka.

Pomocí zmíněných znaků bylo docíleno rozmanitosti souboru, která vedla k zajímavým zjištěním umožňující četná srovnání. Z důvodu zachování anonymity byla v textu jména respondentů změněna. Ze stejného důvodu není uvedeno bydliště ani přesný název školy.

Tabulka č. 3: Výzkumný soubor

	Typ střední školy	Město, ve kterém se SŠ nachází (počet obyvatel)	Plány po maturitě
Vilma	gymnázium	20 tis.	VŠ
Břetislav	gymnázium	10 tis.	VŠ
Amina	střední odborná škola	380 tis.	VŠ
Lumír	střední odborná škola	90,5 tis.	zaměstnání

6.4.1 Výběr výzkumného souboru

Do výzkumu byly zařazovány osoby vybrané z populace studentů středních škol, kteří v době sběru dat navštěvovali závěrečný, tedy maturitní ročník – na základě těchto charakteristik byli tedy participanti do výzkumu vybíráni. Bylo snahou dosáhnout co největší pestrosti souboru, tak aby byl vzhledem ke zkoumané populaci dostatečně reprezentativní – za tím účelem byli oslovováni zástupci obou pohlaví a různých typů škol. Rozsah souboru byl předem stanoven na uvedený počet 4 respondentů. Při stanovování rozsahu byla brána v potaz skutečnost, že se jedná o dlouhodobý výzkum a může tedy docházet k postupnému odstupování účastníků. Díky longitudinálnímu charakteru práce bylo rovněž dosaženo dostatečného objemu dat a nebylo tedy nutné oslovovat větší počet respondentů. K obávanému „odpadávání“ participantů nakonec nedošlo, všichni účastníci tedy výzkumem prošli od začátku až do konce.

V souladu s Miovským (2006) lze zvolenou metodu označit jako metodu záměrného výběru - participanti byli tedy oslovováni na základě výše uvedených charakteristik. Kontaktování i průběžná komunikace s respondenty probíhala prostřednictvím sociálních sítí, oslovení potenciálních respondentů probíhalo na základě předchozí osobní známosti s výzkumníci – pouze v jednom případě se jednalo o kontakt zprostředkovaný.

6.5 Etické aspekty výzkumu

Zvažování etických aspektů pro nás bylo při přípravě výzkumu i při jeho realizaci velmi důležité. Účast všech respondentů ve výzkumu byla zcela dobrovolná. Participanti byli předem informováni o účelu výzkumu i o následném využití dat. Každý účastník poskytl souhlas se zpracováním údajů – souhlas byl vyjádřen pouze ústně, vzhledem k plnoletosti respondentů nebyl požadován písemný informovaný souhlas. Pořizování záznamu bylo rovněž vždy činěno se souhlasem respondentů. Vzniklé nahrávky sloužily pouze k výzkumným účelům, nebyly nikde šířeny ani zveřejňovány, po ukončení výzkumu vč. zpracování a analýzy dat, byly všechny záznamy vymazány z paměti počítače (respektive mobilního telefonu), kde byly do té doby uchovávané, a nadále nejsou nikde dohledatelné.

Získaná data byla anonymizována – jména účastníků byla zcela vypuštěna a nahrazena jmény krycími. V analýze dat byly rovněž vynechány názvy středních škol, pro lepší přehled o složení výzkumného souboru byl ovšem uveden přibližný počet obyvatel obce, ve které se daná škola nachází. Účastníci měli možnost z výzkumu kdykoliv odstoupit, případně neodpovídat na všechny otázky, kdykoliv se také mohli dotazovat na informace, týkající se výzkumu – tyto body jim byly sděleny před započítáním prvního rozhovoru. Respondenti nebyli za účast ve výzkumu nijak finančně odměněni, nicméně výsledky šetření jim byly zaslány, aby měli možnost se z výstupy výzkumu seznámit.

7 Výsledky výzkumu

V nadcházející kapitole již představíme výsledky, ke kterým se nám podařilo v rámci výzkumu dojít. Nejprve budou představeny příběhy jednotlivých respondentů – vývoj jejich přístupu, prožívání i názorů na maturitu během celého školního roku. Poté přejdeme k vytyčení jednotlivých průřezových témat, které byly nalezeny napříč zkušenostmi všech respondentů. Tato témata nejprve popíšeme a následně interpretujeme. V závěrečné části kapitoly uvedeme odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky.

7.1 Analýza jednotlivých respondentů

Tato část práce již představí příběhy a zkušenosti jednotlivých respondentů, které se v průběhu sběru dat podařilo zaznamenat. Text je členěn na jednotlivé podkapitoly věnující se postupně všem respondentům. U každého z nich je zachycen vývoj – podkapitola je tedy členěna na dílčí části představující jednotlivé navazující rozhovory a následně je daný případ interpretován. To umožňuje jasné oddělení toho, co bylo řečeno přímo participantem a kdy se jedná o úvahu danou propojením s tématem práce.

7.1.1 Vilma

V době výzkumu bylo Vilmě 19 let a studovala osmileté gymnázium v okresním městě s počtem obyvatel asi 20 tisíc. Mezi její maturitní předměty patří matematika, čeština, angličtina a němčina. Se svojí střední školou byla dříve velmi spokojená, nyní má ale více kritický pohled, dokonce by možná raději volila jiné gymnázium ve městě. Obecně by se dalo říci, že je poměrně studijní typ, ve škole se snaží a přistupuje k ní poctivě. Větší kázeňské problémy nikdy neměla, ovšem nějaké poznámky během školní docházky přeci jen obdržela – byla velmi čiperné a živé dítě. Nyní už se v tomto ohledu „zklidnila“. Rodiče Vilmu do učení nijak nenutí a nechávají jí volnosti, respondentka nicméně předpokládá, že kdyby se její prospěch razantně zhoršil, zakročili by. Vilma by ráda pokračovala na vysokou školu – konkrétně se chce hlásit na Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity, obory anglický a německý jazyk.

Setkání 1 (16. 11. 2020)

Nacházíme se v období, které je do značné míry spojeno s online výukou. Tu Vilma hodnotí poměrně shovívavě – učitelé se v tomto stylu výuky více „oťukali“ a vše probíhá více systematicky, než tomu bylo v předešlém školním roce. Nachází zde ovšem i záporné body – především pak zkrácení vyučovacích hodin, což se Vilma snaží vyvažovat individuálními konzultacemi s učiteli. Rodiče respondentku k učení ani v maturitním ročníku nijak nenutí – nadále Vilmě věří, že vše zvládne. Respondentka ze strany rodičů tedy necítí tlak, ovšem připouští, že jí na jejich hodnocení záleží a chce, aby na ni byli pyšní. Vilma samotná si s rodiči o maturitě občas ráda popovídá.

V přípravě na maturitu respondentka nechce nic podcenit, aby nemusela dohánět na poslední chvíli. Učení si rozvrhla a snaží se průběžně připravovat. Škole se nyní věnuje více než v předchozích letech, maturitní témata si zpracovává poctivě sama, procvičuje didaktické testy do matematiky, čte povinnou četbu do češtiny. Tématem jsou pro Vilmu i přijímací zkoušky na vysokou školu - poslouchá názor starších kamarádů a příbuzných, kteří přijímací zkoušky oproti maturitě vyzdvihují jako náročnější a důležitější. I přes poctivý přístup k přípravě nicméně Vilma vnímá maturitu spíše prakticky: *„...já od maturity chci jenom ten papír „uspěla“ a potom jít na vysokou, já si od toho víc neslibuju“*. Stejně tak ani z hlediska přechodu do dospělosti nevnímá maturitu jako milník: *„Nečekám, že po maturitě ze mě bude vyžralá, dospělá žena. To si nemyslím, to se říká, že v osmnácti budeš dospělá, ale nepocítila jsem žádnou změnu...“*. Maturita je pro respondentku tedy spíše nutností, klíčem ke studiu na vysoké škole a dalšímu rozvoji. Respondentka zároveň uznává, že pro ni maturita představuje jistou zodpovědnost – byla by škoda zkoušku neudělat, když už do ní investovala tolik úsilí.

Vilma dále připouští, že už nyní začíná pociťovat občasně „návaly“ nervozity, očekává ovšem, že se tyto pocity budou ještě stupňovat - stejně jako tlak ze strany učitelů. Pocit klidu jí dodává především její poctivá příprava. Maturitu jako takovou ovšem zatím nevnímá příliš reálně, je pro ni až moc vzdálená. Vilmin třídní kolektiv je obecně v přípravě na maturitu poměrně individualistický a tato zkouška zde zatím není hlavním tématem. Vilma ovšem očekává, že se tento stav bude postupně měnit. Pro učitele oproti tomu maturita aktuální je – průběžně zařazují do výuky zkoušení na maturitní témata apod. Typická je tendence učitelů mluvit o zkoušce jako o velmi významné, což je ale v kontrastu

s tím, jak Vilmě o maturitě vypráví její starší známí, kteří ji naopak spíše zlehčují. Vilma se snaží dávat spíše na tyto uklidňující rady, ovšem občas se nechá trochu unést a „zastrašování“ učitelů na ni dolehne.

Setkání 2 (12. 2. 2021)

Po krátkém období v prosinci, kdy byl žákům maturitních ročníků umožněn návrat do škol, došlo k obnově online výuky. Vilma s ní je stále poměrně spokojená, vyzdvihuje především její praktický aspekt – může se nadále věnovat svým prioritám a nemusí ztrácet čas vypravováním se a cestou do školy. Požadavky k maturitě nejsou v tuto chvíli úplně jasné, čímž se ale Vilma příliš nezabývá: „*Kdo je připraven, není zaskočen.*“ Připravuje se tedy raději na vše a pokračuje v systému, který si nastavila – procvičuje didaktické testy, má vypracovanou velkou část maturitních otázek a přečtenou většinu četby. Nevytvíjí na sebe ovšem žádný nátlak („*nemám pocit, že je to potřeba*“) a je si vědoma své odvedené práce i úsilí, které do přípravy vkládá. Učení ji navíc baví a věří, že investovaná energie se jí vrátí. Zná své možnosti a netlačí na sebe ani v otázce známek – u maturity od sebe známky spíše lepší, ne ale nutně samé jedničky.

Vilma se snaží nezapomínat ani na přijímací zkoušky, které jsou pro ni aktuálním tématem – před několika dny skládala zkoušku na jazykový certifikát z němčiny, díky kterému by byla na vysokou školu přijata. K jistému posunu došlo i ve výuce, která u respondentky přešla na tzv. „maturitní režim“- studenti už nemusí navštěvovat předměty, z kterých nematurují. Tento krok Vilma hodnotí jako velmi moudrý a oceňuje, že už se může zaměřit pouze na předměty pro ni podstatné. Celkově je výuka k maturitě už více směřována. Ze strany učitelů vnímá respondentka stále větší podporu, navíc si s nimi vytvořila poměrně blízký a přátelský vztah, z kterého těží. Jedinou výtkou, kterou vůči učitelům vznáší, je občasná nevyváženost požadavků: „*někdy si ti učitelé nedovedou představit, jaké množství učení na nás valí...*“.

Rodiče s Vilmou maturitu stále příliš neprobírají – ona se toto téma sice občas snaží otevřít, hovor ale většinou sklouzává jinam. Mezi spolužáky oproti tomu už téma maturita ožívá více – je to ale dáno především změnou rozvrhu a přechodem na maturitní režim. Vilma sama se mezi spolužáky občas cítí jako „černá ovečka“: „*já jsem hodně snaživá, hodně se snažím s těma učiteli, tak potom klesám v očích těch spolužáků*“. Dodává ale, že ji to

nijak netrápí. Vinou současných restrikcí pravděpodobně respondentka přijde o svůj maturitní ples, což jí ale také příliš nevádí a situaci bere s nadhledem. Podobně pro ni není podstatné ani stužkování či šerpování maturantů.

Celkový pohled na maturitu se u Vilmy ovšem trochu změnil – díky nedávné certifikované zkoušce z němčiny s uvědomila, že se nyní začne setkávat s jiným typem zkoušení. Očekává, že maturita pro ni bude jakýsi „zlom“ v učení – bude více anonymní, bude zažívat stres spojený s čekáním na výsledky apod. Podobný přístup očekává i během studia na vysoké škole. S přibývajícím množstvím učení i tím, jak se maturita blíží, už ji navíc Vilma začíná vnímat mnohem reálněji: *„ted' už to cejtim, že to přijde, už si to dokážu představit...“* Nervozita a obavy se nyní rovněž stupňují, přesto by ale Vilma maturitu neodkládala – s přítelem se plánují sestěhovat do společného bytu a právě složení maturitní zkoušky je podmínkou, aby tento krok mohla uskutečnit.

Setkání 3 (20. 5. 2021)

I přes opatření, ke kterým došlo, se toho pro Vilmu moc nezměnilo - nadále jí zůstává ústní zkouška z angličtiny, němčiny i českého jazyka, pro který se rozhodla dobrovolně. Změnami pravidel se Vilma nenechává rozhodit, celou dobu se poctivě připravovala a ani o přidělení úřední maturity nestála. K online výuce si respondentka vytvořila kladný vztah, navíc si uvědomuje, že je schopna se poctivě připravit i bez nátlaku učitelů, který by mohl v případě návratu do školy nastat. Někteří spolužáci stále doufají v uskutečnění maturitního plesu, pro Vilmu ale toto téma není důležité – ač uznává, že vzpomínky na ples mohou být hezké a jedinečné.

Návratem do prostředí střední školy bylo pro Vilmu předávání vysvědčení za druhé pololetí spojené s rozdáváním maturitních stužek. To ale respondentka nevnímá nijak výjimečně: *„...bylo to vysvědčení jako v primě – tady máte víza, tady si vemte stužku...“* Navíc vnímala únavu třídní učitelky, která tedy ani neměla snahu celou událost více „vyšperkovat“. Ve kvalitě výuky vidí respondentka velký rozdíl napříč předměty, nadále se ovšem snaží získat co nejvíce z individuálního přístupu učitelů. V maturitní přípravě Vilma těží z aktivity v průběhu celého školního roku a nyní už spíše doladuje detaily. Nechce nic podcenit, zná svá slabá místa, stále je pro ni co zlepšovat - právě studium a opakování je pro Vilmu nejlepším lékem proti stresu. Přiznává, že v úplném klidu není, i přes blížící se

termín zkoušky Vilmě nepřipadá reálné, že za chvíli skutečně nastane. Učení se snaží prokládat odpočinkem – např. byla se svojí maminkou vybírat maturitní šaty, v čemž ovšem Vilma vidí jistý paradox: „*Já jsem srandovní, já víc řeším, co budu mejt na sobě, než co budu mít v hlavě...*“.

Částečný neúspěch Vilma zaznamenala v přijímacím řízení na VŠ – vlivem nepříjemných okolností nebyla přijata na jeden z oborů, o které stála. Výsledek ji chvíli mrzel, nyní už je ale vyrovnaná. Svoji budoucnost nechává částečně otevřenou, do ničeho se netlačí a na vysokou školu se těší. Vnímání maturity jako přechodu do dospělosti se u Vilmy v jistém směru opět posunulo: „*Dospívání je proces a nemá to žádnéj milník, člověk zraje postupně...*“. Opatrnější je i ve svých ambicích týkajících se známek – připouští, že se nutně nemusí podařit vyznamenání. Ráda by ale během maturity vybočila z řady a komisi něčím zaujala – učí se tedy i informace navíc. Uznává, že z maturitní komise má trochu strach, na druhou stranu ale od zkoušejících očekává podporu. Spoléhá také na to, že ji učitelé znají jako pilnou studentku a tím spíše ji nebudou při zkoušení trápit.

Vilmin vztah s rodiči je nyní rovnocenný – oni sami jí řekli, že už ji berou jako dospělou. Nadále jí důvěřují a přípravu nechávají kompletně na ní - došlo pouze k drobnému ujištění, zda vše zvládá. V třídním kolektivu je stále znát jistý individualismus - dá se předpokládat, že se respondentčini spolužáci na maturitu připravují, společně toto téma ale nesdílí. Emoce oproti tomu vyvolala otázka závěrečného daru pro třídní učitelku, kde došlo k neshodám ohledně hodnoty, jakou by měl dar mít.

Setkání 4 (29. 6. 2021)

Maturita se Vilmě podařila složit na samé jedničky. Vzpomíná na ni s úsměvem a je na ní patrný pocit úlevy. Na samotnou zkoušku vzpomíná jako na příjemné popovídání. Respondentka rovněž vyzdvihuje roli učitelů u maturity – byli příjemní, podrželi ji. V předmětech, kde si byla skutečně jistá, si dovolila i trochu zaimprovizovat a odlehčit atmosféru, čímž maturitní komisi několikrát pobavila. Přiznává, že se před maturitou cítila nervózní, ovšem méně než ostatní spolužáci – neměla např. potřebu si těsně před zkouškou něco opakovat, věřila, že je připravená.

Po složení zkoušky na sebe byla Vilma pyšná, cítila úlevu a radost. Na podobně vlně byli i její spolužáci, s kterými šla po složení zkoušky slavit. Hezké pocity si Vilma odnáší i

z maturitního večírku, který byl pro ni pěknou tečkou za střední školou. Vyjasnila si na něm neshody se spolužáky a odnáší si pěkné vzpomínky. Po maturitě se k myšlenkám na střední školu už ale příliš nevracela – řešila aktuálnější životní otázky. I v tomto shonu na ni ovšem odchod ze střední školy dolehl: „*Po tý maturitě jsem měla pocit – tyjo, a je hotovo. Mám dostudovanej gympl... Ted' to stojí na mně...*“.

První osobou, s kterou respondentka sdílela svůj maturitní úspěch, byla její máma, mezi zkouškami se ale bavila spíše s přítomnými spolužáky. Rodiče byli na Vilmu hrdí - především táta, který sám maturitu nemá. Na oslavu si s Vilmou připili a odměnili ji darem v podobě peněz – ty Vilma z většiny použila k zaplacení nájmu, ovšem odměnila se i koupí nové kabelky. Součástí oslav bylo pochopitelně i předání maturitního vysvědčení spojené s dodatečným šerpováním. Vilma se zde opět setkala s rodinou, v průběhu byla uvolněná a veselá, akce zanechala hezký dojem. Proslovy některých řečníků hodnotí jako „divné“, zážitek jí to ale nezkazilo. Navíc byla oceněná za své studijní úspěchy.

Se splněním maturitní zkoušky získává respondentka náhled na přípravu. Ta je podle ní především o investovaném čase a zdůrazňuje, že se jedná o přípravu v průběhu celého studia. Vilma sama si za svým rozvržením přípravy stojí, i když uznává, že mohla i trochu ubrat - v tu chvíli by si ale už nebyla tak jistá výsledkem a nemuselo by se jí to vyplatit. Dodává také, že mohla více myslet na své psychické zdraví, neboť toto období pro ni bylo, vlivem více okolností, stresující. I na své celkové studium na střední škole má nyní jiný náhled – kdyby jej absolvovala znovu, byla by více ambiciózní, zaměřila by se na dělání kurzů a získávání certifikátů, tak aby měla co nabídnout a nebyla jen „řadovým maturantem“. I ze samotné zkoušky se snaží poučit – uvědomuje si některé chyby, kterých se dopustila a, i když se nimi příliš netrápí, uvádí, že: „*Je dobré se za ně vyfackovat.*“

Maturita je pro Vilmu nadále především vstupenkou na vysokou školu, nicméně odnáší si z ní i mnoho zkušeností – například, že se vyplatí na sobě pracovat a být k sobě přísný. Vnímá také, že u ní během čtvrtého ročníku došlo k vývoji osobnosti - maturita byla ale jen jednou z okolností, které na ni působily. Maturitní zkoušku hodnotí jako jednoduchou – už dříve to tušila, její absolvování je pro ni definitivním potvrzením. Doprovodným ceremoniím (představení se komisi, proslovy, předávání květin,...) nedává příliš velkou váhu: „*Řekla bych, že to k tomu tak jako patří a je to všechno dohromady.*“.

Nyní už je pro Vilmu maturita spíše minulostí, brzy po jejím složení nastoupila na brigádu - nenechávala si čas na odpočinek, případně na velké cestování, spíše je pro ni

důležité uspořádat si svůj současný život. Těší se na vysokou školu, ovšem obává se, že toho bude mít málo. Volný čas tedy plánuje využít produktivně a dále se rozvíjet v oborech, pro které se rozhodla a které ji baví.

Interpretace

Během všech setkání Vilma působila poměrně realisticky. Byl cítit její tah na branku a důležitost, kterou dává oborům, pro něž se rozhodla. Rovněž bylo znát, že o probíraných tématech přemýšlí, často na ně byla schopná nahlížet z různých úhlů. Nebála se ani projevovat kriticky a vyjádřit svůj názor – například v otázce obnovy prezenční výuky těsně před maturitou: „*přišlo mi to jako holej nesmysl, protože když by nás nahnali do školy, tak akorát učitelé budou s hrůzou koukat, co všechno ještě někteří neumí*“.

Sama zmínila, že vlivem různých okolností musí nedobrovolně maturovat z matematiky, podobná situace nastala v průběhu roku i u maturity z němčiny. Ač oba tyto případy mohla vnímat jako „podpásovku“, postavila se k nim čelem a domnívám se, že pro ni byly spíše „hnacím motorem“. Podobné odhodlání čelit výzvám bylo znát i v její touze pokračovat na vysokou školu - na střední škole si již Vilma prošla určitým vývojem, měla zde už vše zvládnuté a mohla ji tedy začít spíše brzdit.

Vnímala jsem, že významným tématem jednotlivých setkání, byl přístup rodičů. Respondentka vícekrát zmínila, že vše nechávají na ní, důvěřují jí apod., na druhou stranu se ale zmiňovala i o tom, že ona sama občas cítí potřebu si s rodiči o maturitě více promluvit. Dokonce to prý i jednou své mámě vyčetla v průběhu hádky. Vilmě mohl tedy větší zájem ze strany rodičů chybět, stejně jako větší porozumění či podpora.

Názor na význam maturitní zkoušky se u respondentky několikrát změnil. Nejdříve jej viděla ryze prakticky, už v průběhu druhého setkání se na něj ovšem podívala z trochu jiného úhlu: „*ta maturita mně přijde jako takovej zlom v tom učení...bude hodnotit jinej člověk a ten výsledek mě nějak ovlivní, budu na něj muset čekat, budu nervózní...*“ Začala tedy vnímat, že maturita má mezi ostatními zkouškami poněkud speciální postavení. Přímou jako o přechodu do dospělosti o ní však nemluvila a nebrala ji tak ani v průběhu třetího setkání.

Velkou zkušeností pro Vilmu bylo sledovat neúspěch své spolužačky, která se na maturitu nepřipravila a v podstatě ji vzdala: „*Díky té spolužačce...to vnímám jako tu zkoušku*

tý dospělosti. Pokavád' člověk je schopnej se zvednout a říct – no tak dneska to nepůjde – tak to vnímám jako obrovskej tah nevyzrálosti.“ Dovoluji si tedy tvrdit, že k jistému uvědomění u Vilmy došlo. I přes nadhled, s kterým se Vilma snažila k maturitě přistupovat, byly patrné známky nervozity i důležitost, kterou zkoušce dává. Do posledních chvil nechtěla polevit v přípravě – i ve chvíli, kdy bylo patrné, že ani učitelé ji do ničeho netlačili a věděli, že je již dostatečně připravená. I v tomto bylo vidět, že si Vilma jde oproti ostatním spolužákům svojí cestou a nechce nic podcenit.

Silným zážitkem pro respondentku jistě byly okamžiky po maturitě, které se typicky nesou v duchu otevření nových možností. Vilma působila připraveně a odhodlaně krok do dalšího životního období udělat, vzít si zkušenosti ze svého dosavadního studia a pokračovat dál.

7.1.2 Břetislav

Břetislav byl v době výzkumu studentem sportovního gymnázia v menším městě s počtem obyvatel cca 10 tisíc a bylo mu 19 let. Za maturitní předměty si zvolil teorii sportovní přípravy, biologii, angličtinu a povinný český jazyk. Tyto předměty si vybíral s ohledem na vysokou školu, kde by rád zůstal sportovně zaměřen – hlásit se chce na obory management sporu a na fyzioterapii. Právě sport je v jeho životě významným tématem – je členem juniorské biatlonové reprezentace. Z toho důvodu má individuální studijní plán. Svoji střední školu hodnotí spíše pozitivně. Ne vše ho sice vždy bavilo, ale respektuje, že se jedná o gymnázium, které je obecně zaměřené. Občasnou nudu si vždycky rád zpestřil zábavou s kamarády. Nikdy nebyl vyloženě problémový student, k předmětům, které ho baví, přistupuje o něco zodpovědněji než k těm, které pro něj nejsou důležité. Znamky pro něj ovšem nejsou příliš podstatné.

Setkání 1 (17. 11. 2020)

Stejně jako ostatní studenti, i Břetislav se nyní potýká s probíhající distanční výukou. Pro něj je ovšem v mnoha ohledech výhodná, neboť tráví většinu času mimo školu a takto má více možností se na hodiny připojovat. Za normálních okolností by ho po návratu do školy čekalo množství doplňování, kdežto: *„ted' nám to naservírujou skoro až pod nos“*. Rodiče na respondenta ohledně maturity nijak netlačí, oproti minulým rokům ovšem na

školu trochu větší důraz kladou: „*vesměs takový přátelský doporučení, že bych tomu měl věnovat víc času, nebo ať to nepodcením*“. Břetislav sám cítí, že nyní je potřeba trochu „zabrat“, aby se mu podařilo střední školu dokončit. Postupně začíná s maturitní přípravou, už nyní má zpracované všechny maturitní otázky - asi půlku si vypracoval sám, zbytek převzal od kamarádů.

Protože výuky se často nemůže účastnit, připravuje se nyní především sám a snaží se držet krok s ostatními spolužáky. I ve škole se ovšem spíše probírá nová látka, na zkoušení maturitních okruhů zatím nedošlo. Přípravu na maturitu respondent řeší především se svými tréninkovými partnery, kteří jsou stejně jako on v maturitním ročníku - například společně procházeli didaktické testy.

Maturitu Břetislav považuje především za nutnost potřebnou k tomu, aby se mohl v životě posunout dál. Již dříve se dokonce byl u maturitní zkoušky podívat a její průběh ho uklidnil: „*zdálo se mi to docela fajn, že i ti učitelé, do kterých by to člověk úplně neřekl, tak byli nápomocní*“. Zatím se tedy necítí nijak ve stresu, dokonce uvádí, že se na maturitu až těší. Již nyní ji vnímá reálně a nedělá mu problém připustit si, že za několik měsíců přijde.

Uklidnění přichází i ze strany starších známých, kteří tuto zkoušku často zlehčují – i toto ale může vést k drobnému znejistění: „*Občas si říkám, že když je to takhle jednoduchý, tak kdybych to náhodou nezvládl, tak budu asi za blbečka*“. I tak ale Břetislav tlak necítí a nepřipouští si jej ani ze strany učitelů, kteří ale kladou na maturitu mnohem větší důraz. Respondent si uvědomuje, že stupňující se nátlak učitelů pro někoho nemusí být úplně příjemný, on sám se jím ale nechce nechat rozhodit.

Setkání 2 (8. 2. 2021)

I v tomto období je ve školách rozhodujícím faktorem pokračující online výuka. Ta u Břetislava probíhá stále stejným způsobem, který mu vyhovuje - se svými kamarády se vídá i mimo školu, má na výuku lepší dosah a stihne toho do školy udělat více. Nevadí mu ani určitá nejistota, s kterou se nyní maturanti musejí potýkat – připouští, že je současná situace trochu zmatená, ale jeho to nijak nezatěžuje. Nejistotu necítí ani ohledně neupřesněné podoby maturitní zkoušky: „*počítám s tím, že to bude normálně, a když se to náhodou nějak změní, tak to bude jedině nějaký ulehčení*“.

Ve své přípravě pokračuje Břetislav plynule dál – postupně si prochází otázky a učí se je na zkoušení ve výuce. Začíná ale tušit, že na svém úsilí bude muset ještě přidat. Protože

nemá tolik času věnovat se studiu, dostal se už do mírného skluzu - vnímá ale dostatečnou časovou rezervu a nijak nepanikaří. Nicméně uznává také, že látky k maturitě je poměrně velké množství: „*není to zas žádná procházka růžovým sadem*“, ale vzhledem k významnosti zkoušky mu požadavky připadají adekvátní. Ve výuce už delší dobu probíhá průběžné zkoušení, které je ale v respondentově případě často spíše individuální. Látku se Břetislav snaží učit poctivě, tak aby si ji do maturity zapamatoval a mohl svoji práci zúročit. Učitelům věří a spoléhá na to, že jejich požadavky jsou dostatečné k tomu, aby maturitu zvládl. Přijímacím zkouškám na vysokou školu se zatím věnovat nestihl, navíc cítí jistotu v jednom z oborů, kam by měl být přijat automaticky.

Přístup učitelů nyní Břetislav vnímá především jako podporující. Maturita je ve výuce konstantně poměrně důležitým tématem: „*trošku nějaký motivační proslovy...snaží se nás podpořit, namotivovat*“. Břetislav nemá nic, co by učitelům vytkl. Celkově si jejich přístup prošel vývojem od direktivnější formy, která panovala na začátku studia, až k přístupu více přátelskému a rovnocennějšímu. Postoj rodičů zůstává stále stejný – nechávají Břetislavovi ve studiu volnost, za což je rád. Navíc se domnívá, že by stejně nemělo smysl, aby ho do přípravy nutili – je to jeho zodpovědnost. Ani respondent sám nemá potřebu s rodiči téma maturita otevírat, pouze si k nim například jde pro radu ohledně didaktického testu či vysoké školy. Rodiče mu vždy rádi pomohou.

Nervozita ve třídním kolektivu se začíná stupňovat, ovšem pouze u části spolužáků, s kterými Břetislav není příliš v kontaktu. Jejich třída navíc zřejmě bude ochuzena o maturitní ples, na což respondent pohlíží poměrně pragmaticky: „*Je to určitě škoda, ale abych pravdu řekl, tak si myslím, že bychom si ho stejně neužili tolik, jak kdybych šel třeba na ples svých kamarádů. Je tam velká zodpovědnost s tím pořádáním.*“

Maturitu respondent stále vnímá jako nutnost do života, vedoucí např. k lepšímu uplatnění. Nepřipouští si ani zvýšenou nervozitu, spíše se těší, až bude mít vše za sebou. Ani kvůli maturitním známkám na sebe nevyvíjí tlak, nejsou pro něj podstatné a předpokládá, že ani v budoucnu nebudou důležité. Rovněž neočekává, že by k němu po maturitě začalo jeho okolí přistupovat jinak, či že ho bude brát jako dospělejšího – v tomto směru je podle Břetislava rozhodující spíše chování.

Setkání 3 (28. 5. 2021)

Uplynulé období bylo pro Břetislava hektické – stále trávil většinu času na závodech a soustředěních, a nezbývalo mu tedy tolik času na školní přípravu. I proto ocenil, že nemusí povinně skládat ústní zkoušku z českého a anglického jazyka. Dokonce uvažoval o tom, že by odložil část zkoušek až na podzimní termín – situace se mu tedy nyní velmi usnadnila. Z možnosti úředního uznání maturity, ovšem tolik nadšený nebyl – vystávalo zde pro něj mnoho otázek týkajících se přístupu vysokých škol.

Břetislav má již za sebou písemnou část z angličtiny a češtiny. Test z anglického jazyka hodnotí jako jednoduchý, upozorňuje pouze na zdlouhavé vysvětlování, které jej provázelo: „*připadal jsem si jako totální hlupák, ten didakták je fakt na nízké úrovni...než se člověk dostane k té podstatné části, tak tam bylo 5 minut nějakýho povídání...strašně mě to iritovalo*“. Oproti tomu po dopsání testu z češtiny takovou jistotu necítil - některá cvičení ho překvapila. I tak by ovšem měl testem projít.

Distanční výuku respondent stále chválí, drobný handicap začíná pociťovat pouze v tom, že neměl možnost absolvovat individuální konzultace, což nyní musí dohánět samostudiem. Velkým ochuzením je pro Břetislava poslední zvonění, které letos neměl jeho ročník možnost zorganizovat. Oproti tomu událostí, o kterou nepřišel, bylo předávání vysvědčení za 4. ročník. Třídní učitelka zde připomněla i blížící se maturitu a snažila se studenty povzbudit - Břetislava a ostatní ovšem její řeč spíše rozhodila: „*Řekla, že už by všichni měli mít minimálně jednou projeté ty otázky, což dost lidí nemá, takže to nedodalo na jistotě.*“

Břetislav si nyní začíná uvědomovat, že maturitní přípravu značně podcenil – otázky se učí na poslední chvíli a přiznává, že začíná být unavený a otrávený: „*to učení nejde úplně tak, jak bych si představoval*“. I přesto se ale snaží udržet jasnou mysl a nepanikařit - věří, že se na zkoušku stihne připravit. Oporou jsou pro něj nyní především kamarádi, ovšem do velké míry si vystačí sám. I vlivem absolvovaných didaktických testů maturitu vnímá jako realitu, kterou se ale nechce nechat zastrašit a spoléhá na pomoc učitelů. I školní výuka poslední dobou směřovala k maturitě čím dál více.

Zklamáním byla pro respondenta vysoká škola - vinou své nepozornosti zapomněl včas podat přihlášku. I přesto, že ho tato situace mrzela, nijak se v ní už neutápí a má náhradní plán – nastoupí na vysokou školu v Liberci a na plánovanou Masarykovu univerzitu

se přihlásí příští rok. Břetislavovy pomaturitní plány se týkají opět především sportu – čeká ho několik soustředění a závodů.

Maturitu respondent sále vnímá jako předpoklad do budoucnosti. Za zkoušku z dospělosti ji označují pouze jeho učitelé, ale ani oni tomuto pohledu nedávají větší váhu. Přístup učitelů je vůči Břetislavovi vstřícný, i on sám si uvědomuje, že udržovat s nimi dobré vztahy, se mu u zkoušky jistě vrátí. Rodiče na respondenta ani nyní nevyvíjí nátlak, snaží se mu ale toto období ulehčit a být nápomocní. Břetislav jejich tichou podporu cítí, zároveň ji ale trochu odlehčuje: „*Máma mi nachystala, když jsem šel na didaktáky, snídani do postele, tak jsem říkal, že to schválně posezu, abych tak mohl snídat i na podzim.*“, uvádí s úsměvem. Dále připouští, že občas mu je vhod za rodiči přijít a ulevit si, když už ho učení nebaví. Je přesvědčen, že i všichni jeho spolužáci se nyní věnují přípravě a k maturitě se staví zodpovědně.

Setkání 4 (28. 6. 2021)

Maturita se Břetislavovi podařila složit s vyznamenáním, což pro něj bylo velmi příjemné překvapení. Ještě před první zkouškou pociťoval nejistotu a otázky si na poslední chvíli opakoval. Byl si vědom svých mezer: „*...počítal jsem s tím, že to bude tak pade na pade...*“, nakonec ale vše proběhlo bez problému a maturita pro něj byla příjemným zážitkem. Čas mezi zkouškami trávil Břetislav se spolužáky, s kterými si vzájemně sdělovali své zážitky a zkušenosti. Oblečení ke zkoušce nijak nepodcenil: „*Měl jsem sako a polobotky. Říkal jsem, že aspoň v něčem to zkusím nahnat.*“ Byla dokonce i témata, s kterými by Břetislav prospět nemusel – takovou otázku si ale nevytáhl a u zkoušky, i za cenu strategického natahování času, obstál. Nerozhodila ho ani přítomnost poměrně rozsáhlého publika, které se na jeho zkoušku sešlo - příliš se na něj nesoustředil: „*Já jsem byl rád, že jsem rád.*“.

Maturitního zahájení ani ukončení se respondent neúčastnil, není si ani jistý, zda vůbec proběhlo – ani v jednom z případů ho ale absence nemrzí. Přítomen byl alespoň na slavnostním vyřazování. Na této akci se mu nejvíce líbil proslov třídní učitelky – Břetislav oceňuje, že byl propracovaný, nápaditý a byl pro něj hezkým zážitkem. Oproti tomu negativně hodnotí proslov ředitele, jehož řeč působila kýčovitě. Ve chvíli, kdy bylo Břetislavovi předáváno vysvědčení, musel se smát. Podobně reagovala i jeho máma, která se byla na akci podívat – překvapilo ji, že se mu podařilo získat vyznamenání.

Jeho třída uspořádala i maturitní večírek, respondent se na něm ale dlouho nezdržel a příliš se na něm nebavil. Třídní kolektiv jako takový mu chybět nebude, neboť očekává, že s kamarády zůstane v kontaktu. Střední škola byla pro Břetislava příjemným místem s přátelským prostředím, oceňuje soudržnost kolektivu mezi sportovci i hezkou atmosféru. Nijak ale kvůli odchodu z této školy nesmutní: „*Spíš jsem to bral tak, že to tak má být... Když se mi bude stýskat, tak se můžu kdykoliv stavit.*“.

Respondent nepopírá, že letošní úlevy mu přišly vhod, ovšem zpětně by si třeba ústní zkoušku z angličtiny k maturitě přidal. Z odstupem hodnotí i svoji přípravu: „*Byl to takový rychlokurz...kdybych se měl učit podruhé, tak bych začal o něco dřív...mentálně mě to totálně zdevastovalo*“. Jedinou změnu po maturitě tedy vnímá v tom, že má nyní více volného času. Přístup učitelů u maturity Břetislav hodnotí jako lidský a dojem z maturity mu nejvíce kazí historky z jiných škol, kde se k maturitě nepřistupuje příliš zodpovědně a dochází zde k podvodům. Stále více si uvědomuje, že je možné maturitu získat „téměř zadarmo“ a nemá v tomto ohledu už žádné iluze.

Rodiče s Břetislavem do jisté míry cítili a prožívali s ním nervozitu, kterou následně vystřídala radost a úleva. Po maturitě ho odměnili drobným dárkem, který byl ale spíše symbolický. Na oslavu spolu chvíli doma poseděli a popovídali si. Přístup rodičů k Břetislavovi se po maturitě nijak nezměnil – již dříve k němu přistupovali jako k dospělému a nechávali ho samostatně se rozhodovat. Úspěšnost Břetislavových spolužáků u maturity byla vysoká, kolektiv fungoval soudržně – studenti se vzájemně uklidňovali, podporovali a spolupracovali spolu.

I nyní je maturita pro Břetislava především nutností do budoucna, uznává ovšem, že pro někoho může tato zkouška znamenat hranici, kdy se osamostatní – u respondenta tento stav ovšem nastal už dříve. Z maturity si rovněž odnáší zkušenost, kterou popisuje takto: „*co člověk dá, to se mu vrátí*“. Naučil se tedy, že se vyplatí být k ostatním vstřícný a vycházet s nimi. Podstatná je pro něj také vůle: „*Když chci, tak to jde.*“. Rovněž vnímá, že není radno maturitu úplně podcenit, ale když jí jedinec něco obětuje, tak ji zvládne - nijak by ji ale nezveličoval: „*Nedělat z komára velblouda.*“. Přesah zkoušky vnímá především ve formální stránce maturitního výstupu – právě kvalitní ústní projev může být přidanou hodnotou.

Interpretace

V průběhu celého výzkumu bylo pro Břetislava příznačné dilema škola versus sport. Celý rok se pohyboval v prostředí, ve kterém maturita nebyla hlavním tématem – i z toho důvodu mohl mít tendenci tuto zkoušku spíše podceňovat. Bylo zřejmé, že škola není jedinou náplní jeho života a že v mnoha ohledech musí fungovat samostatně, což mohlo vést k tomu, že mu v přípravě na maturitu trochu „ujel vlak“. Jeho volnější přístup k přípravě v průběhu roku byl dán jistě i tím, že se sám považuje spíše za pohodáře, za člověka, který se nestresuje a nebývá nervózní. Podobný přístup mají i jeho kamarádi, s kterými se zřejmě v tomto rozpoložení mohli vzájemně udržovat. Oproti tomu patrný byl jeho distanc od části třídy, který maturitu řešil více: *„Pár jedničkářek říká, že nic neumí a vlastně ve finále dostanou jedničky...ale to je asi klasika.“*

Maturitu během celého roku považoval především za nutný vklad do budoucnosti - jako přechodovou událost ji nechápal. Troufám si ale tvrdit, že jeho pohled byl v tomto ohledu až moc přímočarý – odmítal názor, že by udělal maturitu, v tu chvíli se s ním něco stalo a najednou byl dospělý. Takto ale samozřejmě celá událost fungovat nemůže a dle mého názoru je nosnější dívat se na ni komplexněji. Jak Břetislav sám přiznal, nějaké zkušenosti si z maturity i z přípravy na ni odnáší: *„když se člověk snaží být vstřícněj, tak se mu to vrátí...když se naopak chová jak hulvát, tak mu to akorát uškodí“*. I přesto, že respondent popírá, že by u něho došlo k jakékoliv změně, určitý myšlenkový posun zde patrný je. Navíc sám musel prokázat cenné vlastnosti jako je vytrvalost, vůle či psychická odolnost, aby ustál náročné období těsně před maturitou a zkoušku zvládl - což já osobně nepovažuji za samozřejmost.

Rovněž si dovoluji poznamenat, že způsob, jakým jsou ústní maturity vedeny, může být Břetislavovi blízký: *„v biologii jsem těch 15 minut vlastně mluvil skoro jen já...v té teorii sportovní přípravy to bylo spíš formou diskuze“*. Zřejmě mu tedy vyhovovalo, že měl možnost nechat zde vyniknout své komunikační dovednosti. Navíc se vše odehrávalo v přátelské atmosféře, což mohlo v respondentovi dotvořit příjemný pocit, který si ze zkoušky odnesl a který je dle mého názoru velmi důležitý. Podobný zážitek mu dodal jistě i proslov třídní paní učitelky, který Břetislav s obdivem popisoval. Všechny tyto faktory v něm mohli zůstat a dát impulz do dalšího životního období.

7.1.3 Amina

V průběhu celého výzkumu bylo Amině 19 let a byla studentkou střední pedagogické školy v krajském městě s počtem obyvatel více než 380 tisíc. Jejími maturitními předměty byla čeština, matematika, výtvarná výchova, pedagogika s psychologií a dodatečně se rozhodla i pro nadstavbovou zkoušku ze speciální pedagogiky. Součástí rovněž byla praktická zkouška. Po maturitě by ráda pokračovala na vysokou školu. Svoji střední školu hodnotí velmi kladně: *„Je tam takové přátelské a rodinné prostředí...“* - jedná se o církevní školu. Během studia byla respondentka ve svém přístupu k učení poctivá, dělala i dobrovolné aktivity, záleželo jí na známkách. Kázeňské problémy Amina nikdy neměla, k odpovědnému přístupu ji vedli i její rodiče: *„Snažili se nás dovést k tomu, abychom byli pořádní a učili se.“*

Setkání 1 (18. 11. 2020)

Ani Amině se pochopitelně v tomto období nevyhnulo zavedení online výuky. V rozvrhu má nyní jen část předmětů - ty zbývající si musí doplňovat studenti sami. Obecně má respondentka pocit, že musí nad prací do školy trávit více času, než kdyby ji běžně navštěvovala: *„Mám pocit, že pořád sedím u počítače a dělám věci do školy, že se z toho nemůžu vyмотat.“* Snaží se být nadále poctivá a učivo co nejvíce dohánět, aby neměla mezery, až se vrátí do školy.

Rodiče na Aminu ohledně maturitní přípravy nevyvíjí žádný nátlak, snaží se pro ni být oporou – dávají jí čas a prostor, aby se mohla učení v klidu věnovat. Respondentka sama k přípravě přistupuje poctivě – postupně zpracovává maturitní otázky a již nyní má hotovou podstatnou část. Přípravu na maturitu kombinuje s ostatními povinnostmi do školy. Snaží se co nejvíce čerpat ze zkušeností, které během studia nasbírala a přípravu si rozvrhnout, protože učení se na poslední chvíli pro ni nemá smysl. Podobně přistupuje i k samotnému vypracovávání otázek: *„Člověk tím, že si to vypracovává, tak se už něco naučí. Třeba i tím, že přečítá něco v knížce...Pak si na to zas jenom vzpomenout.“*

Maturitu Amina vnímá jako určitý milník, kdy se jí podaří dosáhnout jistého vzdělání, s kterým bude mít i nějaké pracovní uplatnění a její život se tím posune dál. Představa samotné maturitní zkoušky je ovšem pro respondentku spíše děsivá: *„Zatím je to docela noční můra...“*. Amina je až překvapená, že se jí stále daří zachovávat klid – očekává, že u

maturity tomu tak nebude: „*Jsem strašný nervák, takže mně jakékoliv větší zkoušky dělají problémy.*“. Již nyní vnímá maturitu poměrně reálně – věří, že čas uteče rychle a zkouška zde brzy bude.

Ve výuce je maturita často zmiňována a Amina předpokládá, že se to bude ještě stupňovat. Stejně tak je toto téma občas rozebíráno a mezi spolužáky. Ve třídním kolektivu nyní respondentka vnímá především podporu, studenti sdílí podobné pocity - snaží se přípravě věnovat, naráží ale na pochyby, zda si vše zapamatují. Poněkud smíšené pocity má Amina z výpovědí starších známých, kteří již úspěšně odmaturovali – ti tuto zkoušku poněkud zlehčují. Respondentku tento postoj na jednu stranu uklidňuje, na druhou stranu jí ale dodává na obavách: „*Jako takový ten klid nemám se čeho bát, nějak to dopadne, ale pak ty nervy – oni to dokázali, co když to neudělám.*“. Jisté „zastrašování“ ze strany učitelů vnímala Amina spíše v minulém roce, nyní se už i oni snaží studenty spíše uklidňovat a volit pozitivní přístup.

Setkání 2 (10. 2. 2021)

Ohledně maturity v uplynulém období došlo k několika změnám, se kterými se Amina se nyní musí potýkat. Respondentce nejvíce vadí nejistota o podobě zkoušky, změny jako takové jí ale přijímá dobře, i když v některých případech je úplně nechápe. Neustálenost jí vadí i v případě krátkého návratu do školy v prosinci - více by ocenila jednotný režim, z kterého by nemusela vybočovat.

Ve výuce se nyní k maturitě už poměrně výrazně směřuje - probíhá zkoušení a probírání maturitních okruhů. I Amina v přípravě pokračuje dále – má zpracovanou velkou část otázek a postupně se je učí. Necítí se zatím pod žádným časovým tlakem, problém vnímá spíše v množství látky: „*Největší problém nebude si to stihnout připravit, ale spíš se to pak všechno naučit a dostat do té hlavy.*“. Nadále se snaží věnovat i nematuritním předmětům - zde ovšem již dochází k různým úlevám. Respondentku v průběhu jara čekají i přijímací zkoušky na vysokou školu. Vzhledem k jejich charakteru ale Amina nepovažuje za nutné se na ně nyní učit a svůj čas tak může věnovat maturitní přípravě.

Přístup učitelů je i nadále přátelský – své studenty se snaží držet v klidu a nestresovat je. Amina oceňuje jejich vstřícnost a ochotu se maturantům skutečně věnovat. I když jejich požadavky nyní nejsou malé, respondentka je považuje za adekvátní: „*Zvykáme si tím na nějaký systém, rytmus, který se nám bude hodit v učení na maturitu samotnou.*“.

Učitelé navíc berou v potaz i psychické rozpoložení studentů - Amina např. vyzdvihuje přístup učitele v matematice, který umožňuje studentům své pocity sdílet a je ochotný se s nimi o maturitě rovnocenně a přátelsky bavit. Jediná vyučující, jejíž přístup respondentce příliš nevyhovuje, je učitelka češtiny.

Podobně i přístup rodičů zůstává stejný – do přípravy Aminu nenutí, občas ale společně probírají např. nově nastavená opatření apod. I respondentka sama má někdy potřebu za rodiči přijít a na toto téma si postěžovat. V tomto kontextu jí chybí osobní kontakt se spolužáky ve škole: *„Člověk probral všechno, co se dělo a mohl se vzájemně podpořit.“*. Stejně tak respondentku mrzí, že nebylo možné uskutečnit stužkovací večírek. Ne jen ve stužkování, ale i v předávání maturantských šerp vnímá skrytý význam a osobní důležitost: *„Pro některé to má takový ten zásadnější význam, že teď se něco děje, že už se to pomalu blíží...že už jsme nejstarší na té škole...Je to nějaký zlom v tom vývoji, v životě.“*. Podobně i maturitu samotnou nadále vnímá jako milník – spíše ale z hlediska navazujících možností.

Obecně se u Aminy střídají náročnější období, kdy je požadavků ze strany učitelů hodně s týdny, kdy naopak téměř není, co dělat. V jistém ohledu by ocenila, kdyby měla maturitu už za sebou, celý kolotoč týkající se přípravy už pro ni skončil a mohla se věnovat aktivitám, na které nyní nemá čas. Uvádí také, že pro svůj osobní dobrý pocit by ráda dosáhla u maturity na vyznamenání – i přesto, že počítá s tím, že známky z maturity pro nikoho v budoucnu důležité nebudou. Neočekává, že by ji okolí po maturitě začalo vnímat jinak – již nyní cítí ve svém životě dostatečnou svobodu, navíc dodává, že vzdělání není rozhodující.

Setkání 3 (4. 6. 2021)

Amina má nyní za sebou písemnou část maturity. Didaktický test z češtiny jí nedělal žádný problém, oproti tomu matematiku hodnotí jako překvapivě náročnou. Před sebou má tedy nyní ústní část, kde se rozhodla, že si raději ponechá i zkoušku z českého jazyka. Obecně považuje ústupky ohledně maturity za zbytečné – online výuka jí přišla v její škole plnohodnotná. Neschvalovala ani návrh na udělování maturity úředně: *„člověk se tady na něco chystal a potom přišli oni a – chceme vám dát úřední maturitu... to jsem chtěla vzít všechny věci a hodit to do koše.“*

Oproti tomu obnovení prezenční výuky Amině nechybělo - v domácím prostředí si zvykla a návrat do školy by sebou nesl řadu nepříjemností. Možnost setkat se spolužáky tedy respondentce přineslo alespoň předávání vysvědčení za čtvrtý ročník. To bylo spojené se školní mší a díky iniciativě studentů a vstřícnosti učitelů i se stužkováním a šerpováním maturantů. Celou akci Amina hodnotí jako slavnost a vzpomíná na ni v dobrém.

Respondentka stále pokračuje ve své maturitní přípravě. Učí se nyní především na zkoušku z češtiny a výtvarné výchovy, do zbývajících předmětů už spíše opakuje. Oceňuje měsíc navíc, který získala díky posunutí termínu maturity. Zpestření nyní Amina nachází především v organizačních záležitostech s maturitou spojených – např. zajistit květiny, občerstvení či pozvánky na maturitní večírek. Mnoho z těchto činností padlo právě na respondentku: *„On se o to nikdo nechce starat. Do tohohle týdne se nic neřešilo, pak jsem to nakousla a už mi to zase zůstalo.“* Maturitní večírek se tedy třída rozhodla uspořádat, oproti tomu o organizaci posledního zvonění se ani neuvažovalo, což respondentku poměrně mrzí. Za sebou má Amina už také přijímací zkoušky na VŠ. Již dříve byla přijata na MU do Brna, nyní čeká na výsledek z UP v Olomouci.

Čím více se maturita blíží, tím reálněji ji Amina vnímá. Začínají se objevovat i přívaly nervozity a nejistoty: *„Je to takovéto, že se blíží něco velkého a že se může stát, že třeba vytáhnu otázku, která mi nesedne, nebo můžu mít prostě okno.“* Věří ovšem, že se jí podaří zkoušku zvládnout. Největší strach má nyní ze zkoušky z českého jazyka – v tomto školním roce jim byla přidělena nová učitelka, s kterou se studenti tolik neznají a nevědí, co od ní mají čekat. Amina nicméně doufá, že je i ona, stejně jako ostatní učitelé, u maturity podrží. Oporu nyní Amina nachází především v odpočinku, možnosti vyrazit ven či se zdržovat v příjemném chládku. Ráda by už ale měla od učení klid a začala se věnovat něčemu jinému: *„člověk už toho má plné zuby“*. Prázdniny po maturitě si chce především užít a již nyní má představu o svém programu – jsou v něm zahrnuty aktivity s rodinou či činnost ve farnosti.

Pohled na maturitu se u respondentky příliš nezměnil. Stále ji vnímá jako mezník, který umožňuje například nástup do zaměstnání. Ve svém okolí ale slýchá i jiný názor: *„Někteří říkali, jakože prožili poslední dětský den, že odtud už budou dospělí.“* S tím se Amina ale nestotožňuje. Podobně i její rodiče si svůj přístup udržují – dávají jí prostor na učení, respondentce ale důvěřují a přípravu nechávají na ní. Menší význam nyní přikládá známám z maturity – hlavně ji chce splnit, známky tolik podstatné nejsou. Učitelé byli i v závěrečné části přípravy ochotní, studentům se snažili vycházet vstříc, uklidňovat je a

maturitu příliš nezveličovat. Vzájemná spolupráce nyní funguje i ve třídním kolektivu. Osobní kontakt nahrazují sociální sítě, kde Amina vnímá, především v okruhu svých kamarádek, oporu a soudržnost.

Setkání 4 (28. 6. 2021)

Maturitní zkouška se Amině podařila úspěšně složit. Ústní zkoušení proběhlo lépe, než čekala a vše jí připadalo velmi rychlé. Největší nervozitu pociťovala před slavnostním zahájením: „*V den, kdy o nic nešlo, tak jsem byla hrozně nervózní, pak ale v to úterý už jsem vlastně byla v klidu.*“. Po maturitě se dostavil pocit úlevy. Celkově maturitní zkoušku hodnotí jako příjemnou a neformální, učitelé byli většinou podpurní. Nejtěžším momentem byla pro respondentku situace při zkoušce z výtvarné výchovy, kdy se jí informace začaly plést dohromady - i zde ji ale zkoušející podrželi.

Amině se podařilo získat celkem 3 jedničky, pouze z českého jazyka odmaturovala na trojku. Zde vznikla nepříjemná situace, kdy zkoušející učitelka měla jiné nároky, než na jaké byla respondentka nachystána a i když věděla množství informací, vyučující se stejně rozhodla pro tuto známku. Amině se tedy její aktivita v podobě absolvování i této nepovinné zkoušky příliš nevyplatila: „*Zpětně mě čím dál víc vytáčí, že mně to vlastně pokazilo vysvědčení.*“. Oproti tomu úspěch se dostavil v podobě přijetí na Univerzitu Palackého, kam se tedy respondentka rozhodla nastoupit. Doufá, že i vysokou školu zvládne, stále ale úplně neví, co přesně od ní čekat.

V úvodu maturitního týdne proběhlo slavnostní zahájení s předáváním květin a několika promluvami - v podobném duchu se neslo i slavnostní ukončení, kde Aminu dojal proslov spolužáka. Další z ceremonií bylo předávání maturitního vysvědčení spojené se mší svatou, na níž se byli podívat i Amininy rodiče. Akce se jí líbila, zcela jí ale nedocházelo, co se právě odehrává, zážitky postupně vstřebávala. Úvahy se ale začaly postupně dostavovat: „*Říkala jsem si – hmm je to za mnou...konec mého studia...*“. I maturitní večírek respondentce utekl a vyvolal v ní různorodé pocity a myšlenky: „*V hlavě se mi honilo tak nějak všechno možné...člověk uvažoval, co bude dál...spíš tak bezmocně seděl a hleděl z okna*“. S rodinou respondentka úspěšnou maturitu oslavila formou společného oběda. Toto období Amině ovšem narušila přírodní katastrofa v podobě tornáda, které zničilo několik vesnic v blízkosti jejího domova. Respondentka měla po této události smíšené pocity: „*Člověk nemyslí na to, co bylo předtím, že dokončil tu školu, ale tak nějak myslí na*

to, co ho ovlivňuje teď aktuálně...když člověk mohl tak nějak vydechnout, tak se stalo tohle...“.

Rodiče byli s Aminou v průběhu zkoušek v kontaktu, stejně jako její blízké kamarádky. Zdroj opory našla i ve farnosti. Po maturitě na ni padla únava, odpočinek si ale příliš nedopřála - začala se věnovat dalším aktivitám: *„Byla to neskutečná úleva to mít za sebou. Můžu dělat něco jiného, na co nebyl čas.“*. Při ohlédnutí za maturitní přípravou Amina hodnotí, že si ji rozvrhla dobře. Občasné výčitky měla, když se místo učení věnovala zařizování květin apod. - nyní už je ale za toto rozptýlení ráda. Dostalo se jí v této souvislosti i veřejného ocenění od spolužáků, což ji velmi potěšilo. Obecně ale třídní kolektiv během zkoušek fungoval soudržně, 3 studentky ale neudělaly test z matematiky.

Amina nevnímá, že by ji maturitní zkouška nějak změnila či posunula, připouští ale, že určité pocity hrdosti se dostavily. Maturitu i nadále vnímá jako mezník, díky kterému může pokračovat dále. Zároveň nemá pocit, že by se její život po maturitě v něčem změnil. Z celého čtvrtého ročníku si odnáší několik cenných zkušeností týkajících se metod při učení, ovšem i určitou motivaci: *„Když to šlo jednou, tak to půjde znova.“* Maturitní zkoušku nyní respondentka nehodnotí jako úplně lehkou, ovšem pokud je přípravě věnován čas, dá se zvládnout. Jádro zkoušky podle Aminy tkví v tom, že zde student předvede, co se zvládl naučit a navíc dodává: *„Je to vlastně zkouška, u které už se nedá podvádět.“* Student je zde tedy skutečně už jen sám za sebe.

Interpretace

Výrazným prvkem, kterého jsem si u Aminy všímala, byl její silný vztah ke své střední škole. Bylo patrné, že učitelé zde o studenty skutečně projevují zájem a že nechtějí zůstat jen u předávání znalostí, ale jít i na emocionální úroveň, což mohlo u studentům pomoci maturitní ročník po psychické stránce lépe zvládnout. Podpora navíc byla vyjádřena i od širšího okruhu osob – maturitního zahájení se účastnili mimo jiné i zástupci ze ZŠ, s kterými třída spolupracovala a od kterých studenti dostali malé osobní dárky. I toto gesto maturanty zcela jistě povzbudilo.

Pouto, které si Amina ke střední škole utvořila, pochopitelně nezaniklo ani maturitní zkouškou: *„Já bych se tam klidně vrátila ještě tak na pět, deset let.“* Na druhou stranu si ale brzy začala vyhledávat informace ohledně vysoké školy a plánovala si svůj další život, takže věřím tomu, že je na nové výzvy připravena a na svoji střední školu už bude spíše jen

s radostí vzpomínat. Je patrné, že i ve vztahu k vysoké škole si chce udržet zodpovědný přístup, který se jí doposud osvědčil. Právě poctivost je z mého pohledu u Aminy charakteristickou vlastností. Měla pochopení i pro množství požadavků, které na ně vyučující v průběhu roku kladli – věděla, že je tato příprava před maturitou nutná. O to smutnější je dle mého názoru poměrně nespravedlivá situace, kdy při maturitě z češtiny respondentka na svoji aktivitu doplatila. Amina zde cítila jistou ukřivděnost, pro kterou mám já osobně pochopení.

Velký význam pro respondentku i její spolužáky měly různé ceremonie v podobě stužkování či šerpování maturantů. Amina zde navíc neopomíjela ani skrytou hodnotu těchto událostí: „...pro některé to má takový ten zásadnější význam, že teď se něco děje, pomalu už se to blíží...“. Myslím si, že tento postoj je dán osobnostním, ale i celkovým laděním školy - studenti zde našli pochopení, byla patrná snaha vyjít jim vstříc a o zmíněné rituály je neochudit. Tento přístup považuji za velmi cenný.

Respondentka sama nemá pocit, že by ji maturita v nějakém ohledu změnila a odmítá, že by se díky zkoušce stala dospělejší. Ohledně významu maturity uvedla ovšem také: „...člověk zapře sám sebe...vydrží u toho nějaký ten čas“. Zmiňuje tedy vůli a vytrvalost, což jsou dle mého názoru podstatné znaky vyspělosti, které Amina v uplynulém roce předvedla. Je si vědoma, že do přípravy musela vložit nemalé úsilí – to jí ale dodalo na jistotě, že když se zvládla připravit nyní, zvládne podobnou to i příště. I toto považuji za významný prožitek, který maturitní zkouška může přinést. Závěrem bych ráda shrnula, že samotná maturita sice zřejmě Amině do života viditelné změny nepřinesla, k jistému zlomu u ní ovšem po prázdninách dojde v podobě nástupu na vysokou školu. Maturita tedy z mého pohledu odrazila její vnímání zkoušky, které sama zmínila v průběhu druhého setkání: „Je to takový vstupní klíček do mnoha branek.“.

7.1.4 Lumír

V době započetí výzkumu bylo Lumírovi 18 let, v lednu roku 2021 ale oslavil své 19. narozeniny. Studoval obor mechanik elektrotechnických a instalatérských zařízení v krajském městě s cca 90,5 tisíci obyvateli. Již ve třetím ročníku získal výuční list, využil ale možnosti, kterou škola nabízí a rozhodl se pokračovat i k maturitě. Mezi jeho maturitní předměty patřila čeština, angličtina, elektrotechnická zařízení budov a technická zařízení

budov, součástí maturity byla i praktická zkouška. Po maturitě už další studium neplánuje a raději půjde pracovat. Se svým studijním oborem je spokojený, střední školu by si ale příště vybral jinou tak, aby byl blíže k domovu a nemusel být na internátu. Jeho přístup ke škole byl někdy více, jindy méně poctivý, obecně se dá říci, že studijní typ spíše nebyl. Větší kázeňské problémy v průběhu střední školy nemíval, pro usnadnění studia ovšem občas použil např. tahák. Rodiče se o jeho studium zajímali především v 1. ročníku, poté se jejich zájem postupně snižoval.

Setkání 1 (19. 11. 2020)

Změnou oproti běžnému stavu je i pro Lumíra v tomto období online výuka. Ta se v jeho případě skládá pouze z maturitních předmětů, ve kterých hodiny probíhají jako ve škole. Již nyní jsou zde upřednostňovány jednotlivé maturitní okruhy: *„Někteří učitelé se nás ptají, jestli k těm maturitním otázkám potřebujeme něco vysvětlit, tak třeba nic neprobíráme.“*. Respondent přiznává, že je nyní jeho příprava na maturitu slabší, než kdyby výuka probíhala ve škole, doma si ale zvykl a je spokojený. Má jasno také v tom, že už by rád školu skončil a nemusel se dál učit.

Rodiče se Lumíra začínají na školu více ptát a zajímat se, což mu občas trochu vadí. Dříve měl tendenci si maturitu spíše nepřipouštět: *„Ted' už jsme s tím smířenej, ale předtím jsem to pořád oddaloval, že je to ještě daleko...“*. Nyní už si tedy blízkost maturity uvědomuje a začíná ji brát jako nevyhnutelnou realitu. Začíná se i více učit – do předmětu elektrotechnická zařízení budov má vypracované všechny maturitní otázky, které převzal od bývalých maturantů. S kamarády si je ale prošli a nechali schválit učitelem. Na maturitu se učí spíše průběžně. Složení maturitní zkoušky respondent chápe především jako cestu k lepšímu uplatnění. Za zkoušku z dospělosti ji nepovažuje a neshledává zde ani žádný jiný skrytý význam. Počítá s tím, že pro něj maturita bude náročná – i přesto, že učitelé studenty nyní spíše motivují a uklidňují: *„Říkají nám, že to bude normálně jakobysme seděli ve škole...“*. Neznámou pro respondenta zůstává maturitní komise - neví přesně, co od ní očekávat.

Se spolužáky respondent maturitu zatím příliš nerozebírá, spíše se vzájemně informují, zda se učí, jak jsou na tom s přípravou apod. Lumír očekává, že se situace změní s návratem do školy a maturitu spolu budou studenti probírat více. Někjaké informace o maturitní zkoušce respondent získal i od svých starších známých, kteří již maturitou prošli:

„Většinou říkají, že to není nic tak hrozného, že většina lidí to dá...“. I v těchto svědectvích tedy Lumír nachází uklidnění.

Setkání 2 (9. 2. 2021)

Po krátkém návratu maturantů do škol, i do tohoto období zasahuje online výuka, která ale Lumírovi už moc nevyhovuje - doma se toho tolik nenaučí, ocenil by spíše kontakt s učiteli, kteří by mu látku ve škole mohli lépe vysvětlit. Na změny týkající se maturitní zkoušky nemá respondent ucelený názor – nejvíce by mu ulehčilo zrušení ústních částí, rozumí ale tomu, že právě ty jsou nejdůležitější. Současnou úpravu maturity považuje za definitivní, nejistotu vnímá jinde: „*Spíš mě štve, že nevíme, kdy půjdeme do té školy...*“. Svoji přípravu Lumír stupňuje a více se učí – především na odborné předměty. Učitelé studentům při návratu do školy vycházeli vstříc a ochotně jim vysvětlovaly problematické maturitní okruhy. Nyní se tak ale neděje: „*Ted' jenom vždycky probereme otázku a píšeme z toho test...*“. Podobně mu ve škole vyhovoval systém „maturity na nečisto“ - i toto ovšem online výuka přerušila.

Respondent zpracovává maturitní otázky do dalšího předmětu, učí se na hodiny podle požadavků učitelů, ale i přesto, že věří, že stále s přípravou stíhá, začíná pociťovat zvyšující se stres. Látky k maturitě je dle jeho názoru poměrně hodně – především v odborných předmětech. Nematuritním předmětům se nyní Lumír moc věnovat nemusí, dochází zde s ohledem na maturitu k ústupkům. Učitelé se snaží být studentům i nadále nápomocní, někdy je ovšem nutné vyvinout z jejich strany větší tlak: „*Ted' už na té distanční výuce vidí, že hodně lidí na to kašle...tak na nás víc tlačí, abysme se učili...*“ Lumír pojedí i na konzultaci do školy, aby zde s vyučujícím projednal projekt k praktické části maturity. S přístupem učitelů je spokojený, pouze jeden je v jeho očích poměrně zmatený a chaotický.

Zájem rodičů o maturitu se postupně zvyšuje, respondent ale jejich častější dotazování nepovažuje za přehnané a nevdí mu. Jeho spolužáci se začínají více učit, a nervozita u nich začíná narůstat - jsou zde ale výjimky: „*Někdo to má na párku, to jsou takoví kluci, který toho od prváku moc neřeší.*“. Již dlouho má Lumírova třída zaplacenou zálohu k pronájmu sálu na maturitní ples, který se ale nakonec, stejně jako stužkovací večírek, konat nemůže. To respondenta mrzí: „*Na to jsme se těšili z celého čtvrtáku*

nejvíc...“, v kolektivu je nicméně snaha alespoň stužkování maturantů uskutečnit - podporu nacházejí i u třídní učitelky.

Názor na maturitu a její význam se u respondenta nijak nezměnil – stále ji vnímá jako zkoušku, která mu pomůže k lepšímu uplatnění. Těší se, až bude mít maturitu za sebou, na druhou stranu jsou zde obavy, aby ji zvládl. Termín zkoušky by ovšem oddálil pouze v případě obnovení prezenční výuky, kdy by měl více času věnovat se přípravě přímo ve škole. Na známkách z maturity Lumírovi nezáleží - především ji chce splnit. Neočekává, že by k němu ostatní lidé začali po maturitě přistupovat jiným způsobem: *„Doufám, že mé okolí moc nevnímá lidi podle toho, jestli mají maturitu...“*, připouští ale, že mu může pomoci např. ke vzbuzení lepšího dojmu při seznamování. Podobně ani u svých rodičů respondent nepředpokládá, že by k němu po maturitě změnil přístup.

Setkání 3 (5. 6. 2021)

V uplynulém období se opět změnila podmínky a došlo k úlevám v rámci ústní části maturity, což Lumír přivítal a rozhodl se, že z češtiny ani z angličtiny ústně maturovat nebude. Z obou předmětů už ovšem psal didaktické testy, které předpokládá, že zvládl. Test z angličtiny, pro něj byl poměrně náročný, oproti tomu čeština mu větší problémy nedělala. Komplikací pro respondenta je fakt, že již nedošlo k obnovení prezenční výuky: *„...to učení doma moc nedá, spíš se mi to úplně znechutilo...“*. Tomu jistě napomohla i podoba distanční výuky, neboť výuka většiny odborných předmětů byla nahrazena online kvízy a výklad od učitele zde chybí. Úroveň a respekt u studentů si udrželi už pouze vyučující v češtině a angličtině, které tedy Lumír chválí, ti ostatní výuku zřejmě poněkud vypustili a rezignovali na ni. Respondent ocenil možnost udělení maturity úředně a spíše ho mrzelo, když k tomuto kroku nakonec nedošlo. Dokonce podepsal asi dvě petice.

Předávání vysvědčení za čtvrtý ročník se u Lumíra nekonalo, je už ale plán dodatečného stužkování maturantů, které se uskuteční po maturitě. Naopak uspořádání posledního zvonění ani zvažováno nebylo. Tyto dny jsou pro Lumíra poměrně stresující – přiznává, že přípravu během roku podcenil a musí nyní dohánět: *„Snažím se to nějak stíhat, ale je toho dost.“*, objevují se u něj i drobné výčitky: *„...nevím, jestli jsem tomu neměl obětovat víc, tomu učení.“* Jednotlivé otázky si postupně pročítá, příprava je ale náročná a musí učením trávit většinu času – odpočinek si dopřává např. ve formě procházky. Úlevou pro něj mohlo být, že se již nemusel účastnit nematuritních předmětů.

Prozatím Lumír nemá žádné konkrétní plány, jakým způsobem bude po maturitě odpočívat, již nyní má ale rozjednané pracovní místo, kam by mohl hned nastoupit. I přesto, že se velmi těší, až bude mít zkoušky za sebou, nevadilo by mu, jejich termín ještě posunout a získat více času: „*Dal bych ještě tejdén, dva.*“. Jeho pohled na maturitu zůstává neměnný a za zkoušku z dospělosti ji nepovažuje, i když z úst učitelů toto označení několikrát slyšel. Význam tomu ale nepřikládal. Stejně tak pro něj stále není důležité, jaké z maturity dostane známky. Respondent nepředpokládá, že by mu učitelé během maturitních zkoušek přímo radili, spíše že budou studenty navádět a nebudou se je snažit nějak „potopit“: „*...oni taky budou chtít, abychom to udělali...*“.

Rodiče se postupem času Lumíra na maturitu stále více dotazují a ptají se ho, jestli se učí. Respondent nemá pocit, že by to se zájmem nějak přeháněli, uznává ale, že občas mu to nepříjemné je: „*...taky mě to někdy otravuje, protože jsem ve stresu a oni se vyptávají pořád...*“. Snaží se u ale i ulevovat od domácích povinností a dopřát mu čas na učení. Respondent nemá přesnou představu o tom, jak toto období prožívají jeho spolužáci, uvádí ale, že před didaktickými testy maturitu příliš neřešili: „*...měli to spíš na háku...*“. Nyní ale Lumír očekává, že tíha blížící se maturity dolehla již na všechny.

Setkání 4 (6. 7. 2021)

Maturita se Lumírovi podařila úspěšně zvládnout a celé zkoušení pro něj bylo mnohem příjemnější, než čekal. Z jednoho odborného předmětu získal trojku, z druhého jedničku. Trochu hůře pro něj dopadla praktická část, kterou udělal na čtyřku – i když v tomto ohledu nemá žádné výčitky, uznává, že se mohl snažit více. Největší nervozitu pociťoval před losováním otázek, při přípravě na potítku už se postupně uvolňoval: „*...už jsem tak nějak věděl, že to nebude tak hrozný*“. Obával se také otázek, které by mu mohl klást předseda komise – ten byl ale shovívavý a jeho otázky byly pouze doplňující. Obecně se Lumír snažil během zkoušení mluvit co nejvíce sám a učitelé se ho spíše doptávali.

Na začátku každého maturitního dne probíhalo zahájení, na kterém se zkoušení studenti představili předsedovi komise, na konci dne se studenti před komisí sešli znovu a byly jim sděleny výsledky zkoušek. V tuto chvíli Lumír pociťoval úlevu a byl rád, že maturitu zvládl. Největší ceremonií bylo slavnostní předávání maturitního vysvědčení, které se konalo na menším náměstí ve městě. Následovalo i neformální posezení s učiteli a rozloučení se spolužáky. Předávání vysvědčení se neobešlo bez pár kratších proslovů.

Moment, kdy Lumír obdržel vysvědčení, pro něj byl hezký a pocítil v tu chvíli i určitý sentiment: „...věděl jsem, že už to končí, tak jsem si říkal, že to bylo celkem fajn, ty čtyři roky...“. V rámci akce studenti dodatečně obdrželi i maturitní stužku a šerpu, které si respondent následně doma vystavil. Jiný maturitní večírek už si studenti neuspořádaly.

Respondent má nyní možnost ohlédnout se za uplynulým rokem a zhodnotit např. opatření, která průběh maturity ovlivnila – jeho názor zde ale není ucelený: „...bylo to fakt zjednodušení...ale zas na druhou stranu jsme nebyli víc než rok ve škole...třeba bych to nedal, kdybysme měli ty ústní...nevím“. Naopak jasně vidí, že přípravu na maturitu si měl rozplánovat lépe a ušetřit si stres, který se před zkouškami vystupňoval. Maturita samotná už ale probíhala poměrně v klidu - i učitelé se snažili podporovat, radit, navádět, před zkouškou namotivovat a uklidnit. Ještě těsně před zkouškou měl Lumír potřebu si látku opakovat: „Měli jsme skripta těch otázek a listovali jsme v tom...stejně jsme se asi nic nenaučili, že jo...“. Studenti se mezi zkouškami vzájemně uklidňovali a snažili se odvádět svoji pozornost k jiným tématům.

Po složení maturity si respondent nechal nějakou dobu volno, od 1. července už ale nastoupil do práce. Změny ve svém životě nicméně nepozoruje, pouze je rád, že už se dál nemusí učit. Dokonce připustil možnost, že by v dalším roce mohl pokračovat ve studiu: „...říkal jsem si, že to nebylo zas tak těžký, tak bych mohl ještě někam jít...“. Je patrné, že celý maturitní proces s Lumírem prožívali i jeho rodiče: „Byli dost nervózní, abych to dal, když viděli, že té přípravě tolik nedávám, jak by si asi představovali...“. Nakonec se jim ale ulevilo a měli ze svého syna radost. Po Lumírově návratu z maturity domů s ním poseděli a následně v pátek uspořádali grilování i se zástupci z širší rodiny. Jako odměnu za zkoušku dostal respondent od rodičů peníze. Byli se podívat i na předávání maturitního vysvědčení, kde se – především u mámy – dostavily pocity hrdosti: „Mamka to dost prožívala, tu maturitu...“. Respondent ovšem nemá pocit, že by se přístup rodičů k němu nějak změnil.

Mezi Lumírovými spolužáky je hned několik studentů, kteří maturitu neudělali – v některých případech nezvládli didaktické testy, jindy praktickou část. Přístup těchto studentů k přípravě byl variabilní, u spolužáka, který neprošel z praktické části, ovšem respondent připouští, že nezdar byl jistým způsobem zasloužený: „...on na těch praxích fakt nezářil...spíš to flákal...pokud se na to takhle podruhé vykašle, tak to určitě nedá...“. Lumírův pohled na maturitu jako na zkoušku z dospělosti se ani po jejím absolvování nijak nezměnil: „...myslím si, že je to taková kravina...moc mi to tak nepříjde“, nemá ani pocit, že by ho nějak

proměnila. Zkušenosti, které si z maturitního ročníku odnáší, se týkají především jeho přístupu k učení: „*O sobě jsem se naučil, že studijní typ moc nejsem. Že jako doma to učení moc nedávám...*“. Maturitu nyní nevnímá nijak katastroficky, zároveň ji ale nepovažuje za úplnou formalitu a dodává, že alespoň nějakou váhu stále má. Myslí si, že je vhodné přípravu úplně nezanedbat, na druhou stranu ale nemá smysl se zkoušky příliš obávat.

Interpretace

U Lumíra bylo patrné, že skutečně není příliš studijně orientován a na učení doma nebyl úplně zvyklý. Rád využil příležitostí, kdy si mohl přípravu trochu ulehčit – např. některé maturitní otázky přebral od starších studentů. I během studia si občas pomáhal psaním taháků – o to větší výzvou pro něj mohla maturita být, neboť zde se u zkoušky musel spolehnout pouze na své vlastní znalosti. Na druhou stranu bylo ale patrné, že mu na získání maturity záleží: „*Na brigádu jsem chodil minulej rok do jedne instalátérské firmy a tam mi řekli, že mě klidně hned vezmou...už jsem měl výučňák, ale říkal jsem si, že si ještě dodělám tu maturitu*“.

V období těsně před maturitou jsem pozorovala skutečný zájem látku pochopit – respondent stál o dobrovolná doučování, vyhledával si vysvětlující videa apod. Zároveň se domnívám, že je ale Lumír typ studenta, který ocení pevnou ruku a vedení ze strany učitelů - i proto pro něj samostatná příprava mohla být nevyhovující. Právě u Lumírova přístupu k přípravě bylo možné pozorovat zajímavý vývoj. V průběhu našich setkání vždy tvrdil, že se na maturitu připravuje - nebylo to ale zřejmě příliš intenzivní. Respondent sám měl těsně před maturitou výčitky, že se více neučil, po jejím složení už ale opět působil suverénněji a uvolněněji: „*Ted' vím, že to stačilo, ta má příprava ale asi zpětně bych se připravil víc...ale tak stačilo to.*“ Nicméně to, že se Lumír v tomto ohledu poučil, dle mého názoru patrné je a troufám si tvrdit, že i tato zkušenost pro něj může být do budoucna užitečná.

Lumírovi učitelé z mého pohledu kladli na maturitu poměrně velký důraz a bylo možné pozorovat jejich ochotu studentům pomoci – nabízeli dobrovolná doučování, konzultace k praktické části apod. Respondentův pohled na učitele (konkrétně na vyučující odborných předmětů), ovšem také prošel proměnou – nejdříve je především chválil, když už ale byl maturita blízko, začal být kritičtější: „*...v těch odborných předmětech se mně zdá, že už to vypustili...*“. Domnívám se, že jejich chyby si začal uvědomovat více i proto, že už se skutečně potřeboval látku naučit a od učitelů v tomto ohledu nedostal to, co potřeboval.

Oporu měl jistě ve své třídní učitelce, která se studenty během výuky probírala např. jednotlivá opatření nebo se jim snažila vyjít vstříc ohledně stužkování.

Maturitě po celou dobu respondent zásadnějším význam či přidanou hodnotu nepřipisoval. Stěžejní pro něj byl spíše její praktický dopad, který je ovšem logický – v rámci kariéry má jisté ambice: „*Já chci dělat tu instalatériinu a do budoucna mít svoji firmu...*“. To, že má složenou maturitu, může mít tedy na jeho život reálný dopad a s ohledem na pracovní uplatnění má díky ní větší možnosti. Právě v tomto aspektu ovšem jakousi skrytou hodnotu nacházím – zisk maturity Lumíra posouvá na „další úroveň“, otvírá mu jiné možnosti. Zároveň právě u něho (alespoň prozatím) ukončuje školní docházku a „vrhá ho“ do dospěláckého života. Nyní tedy bude moci ze zkoušky těžit – odnést si pocit hrdosti i sebevědomí, že se dokázal naučit nemalý obnos informací, a to i přes to, že situace pro něj nebyla jednoduchá. Právě toto je dle mého názoru projevem vyspělého počínání.

7.2 Průřezová témata

Dopad online výuky na průběh školního roku

Celý školní rok pochopitelně velmi ovlivnila zavedená distanční výuka. Maturanti neměli takovou možnost procvičovat požadované praktické dovednosti, které od nich byly vyžadovány: „*My jsme ve škole dělali takovou maturitu nanečisto...Bylo to dost dobrý, protože jsi prostě věděla, jak to bude asi probíhat...*“ (Lumír). Dalším jevem, který distanční výuka přinesla, bylo jakési "odtržení" studentů, kteří bez každodenního osobního kontaktu se spolužáky byli na všechno více sami. Školní kolektivy obecně byli vlivem distanční výuky poměrně individualizovány - respondentům sociální opora v podobě každodenního kontaktu se spolužáky ale obvykle příliš nechyběla: „*Spíš možná naopak by to člověka znervózňovalo...*“ (Břetislav). Významnou úlohu zde sehrály sociální sítě. Maturanty nicméně často mrzelo neuskutečnění maturitního plesu, stužkovacího večírku či posledního zvonění.

Dopad protiepidemických opatření na podobu maturity

I maturity samotné se dotklo několik opatření - někteří respondenti je ocenili více, jiní méně, většina se ale shodla, že distanční výuka byla plnohodnotná a zavedené úlevy

nebyly nutné. Pro část respondentů se jednalo o skutečně výraznou pomoc, zavedená opatření přinesla ale i poměrně paradoxní situace, jak tomu bylo u Aminy, která z nepovinné zkoušky z češtiny odmaturovala za tři: „Z češtiny mám trojku, kdy vlastně učitelka moc nepodržela, i když jsem měla pocit, že jsem mluvila těch 15 minut a odpovídala jsem na ty její otázky správně... Ta byla teda dobrovolně, ale i tak jsem si ji vlastně vzala... zpětně mě čím dál víc vytáčí, že mně to vlastně pokazilo vysvědčení... spolužačka...tu češtinu neudělala a to vysvědčení jí to nepokazilo, protože to byla dobrovolná zkouška, takže i když z ní dostala pětku, tak ji tam napsanou neměla a prospěla s vyznamenáním." (Amina).

Jako kontraproduktivní se mohlo ukázat i odložení termínu maturity - respondenti jej ve většině případů ocenili, neboť měli díky tomu na přípravu více času, kvalita výuky mohla ale být poznamenána i negativně: „Přijde mi, že ti učitelé jsou z té online výuky zničení...Možná i tím, že tu maturitu posunuli, tak ti učitelé, kteří stíhali to, co měli v plánu, tak potom už to byl hroznej opruz" (Vilma).

Průběh přípravy na maturitu

Mezi respondenty byla patrná značná variabilita v tom, kolik času a úsilí před maturitou věnovali přípravě i jak jednotlivá období prožívali. Obojí shrnuje následující tabulka:

Tabulka č. 4: Průběh přípravy respondentů na maturitu

	listopad		únor		květen/červen	
	příprava	pocity	příprava	pocity	příprava	pocity
Vilma	samostatné zpracování okruhů, aktivita, konzultace s učiteli	nervozita v "návalech", maturita vzdálená, nevnímá ji moc reálně	systematická a poctivá, vypracovaná většina otázek, přečtená většina četby	nervozita se stupňuje, maturitu vnímá reálněji	dolaďuje detaily, zlepšuje svá slabá místa, opakuje	slabá nervozita, vnímaná nereálnost zkoušky

Břetislav	začíná s přípravou, zpracované maturitní otázky - polovina převzatá	stres necítí, na maturitu se až těší, vnímá ji jako blížící se realitu	prochází si mat. otázky, učí se na zkoušení ve výuce, vnímá mírný skluz	uvědomění: " <i>není to až taková procházka růžovým sadem</i> "	na poslední chvíli přípravu dohání - podcenil ji, učí se v rychlosti, tráví tím většinu času	únava, cítí se učením otrávený, nervozita, nejistota
Amina	poctivá, rozvržená příprava, samostatné zpracování okruhů	poměrně v klidu, maturitu vnímá reálně - věří, že za chvíli bude tady	zpracovaná většina otázek, postupně se je učí	obavy spíše z množství látky než z toho, že by nestíhala	učí se hl. do češtiny, jinak spíše opakuje, čas i na zařizování organizačních záležitostí	"přivaly" nervozity a nejistoty, věří ale, že maturitu zvládne
Lumír	začíná s přípravou, do 1 předmětu hotové všechny mat. otázky - převzaté	začíná si uvědomovat nevyhnutelnost maturity, nevykazuje zvýšenou nervozitu	učí se podle požadavků učitelů, se spolužáky vypracovává jí otázky do dalšího předmětu	obavy z množství látky, zvyšující se stres	přípravu podcenil - musí dohánět, pročítá si maturitní otázky, příprava pro něj náročná, tráví tím většinu času	pociťuje stres, rád by maturitu ještě odložil

Uvedené poznatky lze shrnout tak, že Vilma a Amina volily poctivý přístup v průběhu celého roku a těsně před maturitou své znalosti spíše doplňovaly a opakovaly. Oproti tomu Lumír a Břetislav, ač to v průběhu roku příliš nepříznávali, těsně před maturitou začali pociťovat, že přípravu podcenili a toto období se tak pro ně stalo velmi náročným a stresujícím. I jim se ale nakonec podařila zkouška úspěšně složit. Žádný přístup nemusí být vyloženě špatný - když porovnáme např. maturitní výsledek Vilmy a Břetislava, zjistíme, že oba odmaturovali s vyznamenáním, jen k jejich výsledku vedly rozdílné cesty.

Obecně všichni respondenti hodnotili maturitní zkoušení jako poměrně příjemný zážitek, což ovšem může nabádat k pokušení věnovat se přípravě během roku méně. Nacházíme zde nicméně riziko, které vystihla Amina: *„Já mám pocit, že kdybych se připravovala trochu míň, tak bych si třeba v některých věcech nebyla tak jistá a nebyla bych tak klidná.“* Jak lze vidět ve výše uvedené tabulce, právě nižší aktivita v průběhu roku může vést ke zvýšenému stresu těsně před maturitou. Na základě toho lze vyvodit, že jistá nervozita, stres či obavy k maturitě patří a dostavují se běžně.

Kontakt se spolužáky

Jak je již výše uvedeno, vinou distanční výuky došlo mezi spolužáky k jisté individualizaci, kdy studenti byli na vše mnohem více sami. Oproti tomu maturitní zkouška se ukázala jako moment, který třídní kolektiv sjednotil a spojil: *„Všichni jsme se navzájem podporovali. I když jsme se vlastně do té doby nijak extra nebavili, tak jsme si stejně byli oporou...“* (Amina). Právě tato sociální opora pomáhá maturantům zvládat stres a nervozitu před zkouškou a ukazuje se tedy jako velmi přínosná.

Vztah studentů s učiteli

Jak je z výpovědí respondentů patrné, významným faktorem v maturitním ročníku je vztah s učiteli. Ten se u většiny participantů (Lumír tento jev neuvedl) v průběhu let vyvíjel a ve čtvrtém ročníku už měl podobu spíše partnerského a rovnocenného přístupu. To se projevilo i u maturity samotné: *„Všichni, co mě zkoušeli, tak jsem s nima vycházel, ten vztah mezi náma byl, si myslím, dobřej. Takže se to určitě projevilo, že se snažili být nápomocní“* (Břetislav). To, že učitelé své studenty znají a mají k nim blízko, tedy může odlišovat maturitu např. od zkoušek na vysoké škole, kde bývá zpravidla studentů v ročníku větší množství a jsou více anonymní. Jak výzkum ukázal, u maturity tento vztah hraje podstatnou roli, neboť učitelé, kteří své studenty dobře znali, byli při zkoušení více nápomocní, než např. vyučující, která zkoušela Aminu z českého jazyka, ovšem příliš osobně se s ní neznala a u maturity ji „nepodržela“.

Rozpor v pohledu na maturitu

Zajímavý rozpor lze pozorovat u toho, jak maturitu podávali respondentům učitelé a jak starší známí, kteří ji již mají za sebou - učitelé měli tendenci klást na zkoušku poměrně

velkou váhu, oproti tomu známí maturantů prezentovali postoj, že tato zkouška není nic těžkého. Právě toto „uklidňování“ ale může být i kontraproduktivní a vyvíjet na maturanty jistý tlak: *„Trošku to uklidní, ale i znervózní. Jako takový ten klid, že se nemám čeho bát...ale pak ty nervy - oni to dokázali, co když to neudělám“ (Amina)*. Většina respondentů byla nicméně za tato uklidňování spíše ráda. Je vhodné uvést také to, že ani učitelé „nezastrašovali“ pořád a postupně je studenti vnímali jako skutečnou oporu.

Doprovodné akce vztahující se k maturitě

Rituály, jako je stužkování či šerpování maturantů, mají podstatný symbolický význam a za běžných okolností hezky dokreslují celý maturitní ročník. Právě absence či odložení těchto aktů bylo pro maturanty v tomto roce velkým ochuzením a přišli o mnoho důležitých vzpomínek. Respondenti nicméně tyto akce berou spíš jako zábavu a významnější skrytý význam v nich většinou nevidí - Amina nabídla ale i jiný úhel pohledu: *„Třeba ta stužka, že už bude na konci 1. pololetí pomalu dostávat do toho maturantského, že už jsme ti nejstarší na škole...“* Tyto názory jsou zřejmě dány osobností a situací daného studenta - například pro Vilmu maturitní ples příliš důležitý nebyl: *„Pro mě je důležitá ta maturita, udělat ji a pak jestli bude nějaký ples, to je druhořadý...“*

K maturitě se vážou i další ceremonie, jako je např. přivítání komise, ukončení maturitního týdne či předávání maturitního vysvědčení. Všichni respondenti tyto akty měli nějakým způsobem provedeny, bylo ovšem patrné, že prožitek studentů značně souvisel s tím, jaký význam těmto formalitám přikládá škola a jak moc byly jednotlivé akce propracovány. U každého respondenta se nicméně alespoň při některém z těchto aktů dostavily pocity hrdosti, úlevy či radosti.

Další stránkou těchto ceremonií je množství organizačních záležitostí i jisté napětí, které ve třídním kolektivu může v návaznosti na jejich zařizování vznikat. Pro některé jedince tato stránka maturity není podstatná, někomu dalšímu může ale na těchto aktech poměrně záležet: *„...nějaká část lidí si ty šerpy objednala...já jsem neměl potřebu si to nějak dokupovat“ (Břetislav)*. Podobné neshody ohledně organizačních záležitostí mohou vyústit až v hádku: *„...kvůli čemu jsme se pohádali, tak byl dárek pro paní učitelku...já bych jim koupila dary za čtyři tisíce...a to jsem narazila, protože spolužáci potřebují ušetřit na ten*

večírek..." (Vilma). Tyto situace se ale pochopitelně dají řešit i v klidu a bez napětí - např. u Aminy pomohlo, když se zařizování květin na závěrečné ceremonie ujala ona sama.

Význam a hodnota maturity

Respondenti většinou odmítali názor, že by se v případě maturity jednalo o zkoušku z dospělosti a jako významné se u nich obvykle objevovaly spíše praktické aspekty: „*Možná je to takový milník, že mám nějaké vzdělání, se kterým už se můžu uplatnit...*" (Amina). Častým termínem, kterým jedinci maturitu popisují, je označení maturity za pouhou formalitu – nemusí to ale být jednoznačné: „*No tak formalita jak pro koho...pro někoho, kdo tomu studiu moc nedal, tak si nemyslím, že to bude formální záležitost*" (Vilma.) Pro toho, kdo se na maturitu poctivě připravuje, zkouška může být opravdu bezproblémová - nicméně předchází tomu náročné období. Může být dlouhodobé (případ u Aminy a Vilmy) či krátkodobé, ale o to intenzivnější, jak bylo možné pozorovat u Lumíra a Břetislava: „*Mentálně mě to totálně zdevastovalo*" (Břetislav).

Respondenti si z maturitní zkoušky často odnášeli své vlastní příhody, na které poté s úsměvem vzpomínají: „*...mám takový historky, co si pamatuju, to asi nikdy nezapomenu...*" (Vilma). Dojmy a události z maturity tedy ve studentech dále přetrvávají a stávají se součástí jejich osobního příběhu. Respondenti odmítali, že by je maturita nějakým způsobem změnila či poznamenala, nicméně každý z nich objevil alespoň nějaké faktory či zkušenosti, díky kterým pro ně byla zkouška obohacující.

7.2.1 Reflexe a interpretace průřezových témat

Dopad online výuky na průběh školního roku

V průběhu přípravy na maturitu došlo vlivem online výuky k určitému odtržení a individualizaci třídního kolektivu. Domnívám se tedy, že v tomto roce byli studenti nuceni prokázat větší míru osobní odpovědnosti, angažovanosti a disciplíny, než bývá zvykem. To pro některé respondenty mohlo být poněkud problematické, nicméně se domnívám, že právě určitá autonomie je podstatným znakem vyspělosti studenta a považuji za užitečné, aby byla u maturity prověřována.

Dopad protiepidemických opatření na podobu maturity

Jisté úlevy studentům, které se v tomto ohledu dostavily, dle mého názoru přinesly i určité negativní dopady. Například se jedná o absenci znalostí, která se logicky dostavila v situacích, kdy respondenti nemuseli povinně ústně maturovat ze všech předmětů. Třeba v případě zkoušky z českého jazyka může jít o deficit skutečně značný, který zřejmě nebude mít na život studentů nijak tíživý dopad, nicméně z mého pohledu se jedná o podstatné ochuzení.

Za velmi výstražný moment považuji situaci, kdy Amina poměrně diskutabilním způsobem doplatila na svoji aktivitu a práci navíc. K podobným situacím by z mého pohledu nemělo v žádném případě docházet a různé dopady, které mohly nastat vinnou úpravou maturitních požadavků, měly být lépe podchyceny.

Průběh přípravy na maturitu

Bylo zjištěno, že i přesto, že studenti volí v přípravě na maturitu rozdílné strategie, každého v nějaké fázi postihne určitá míra stresu či nervozity. Právě to je z mého pohledu důvodem, proč maturitu nelze považovat za naprosto pohodovou a bezproblémovou zkoušku, jejíž složení je samozřejmé. Jistě, samotné zkoušení obvykle probíhá bez větších potíží, nicméně tomu předchází náročné období, na které by se dle mého názoru nemělo zapomínat: *„Každý z toho má strach. Každý asi jinak...ale ten strach je asi správný - kdyby se toho nikdo nebál, tak se to ani nenaučí“ (Lumír).*

I označení maturity jako “formalita” z mého pohledu do značné míry pramení právě z rychlého zapomínání stresu, který maturitě předchází. Nesmíme zapomínat také na to, že množství studentů na svoji nečinnost během přípravy doplatí a u maturity neuspěje.

Velkou roli v průběhu zkoušení hraje i to, jakým způsobem se studentům podaří své znalosti prezentovat. Tato oblast např. Břetislavovi nedělala žádné potíže a u zkoušky se mu dařilo zachovat klid: *„Já jsem si nachystal, co jsem dobře věděl, o čem jsem dokázal mluvit a prostě jsem se toho držel a bylo to fajn...“* Do jisté míry zřejmě hraje roli i štěstí - například v tom, jakou si zrovna student vylosuje otázku: *„Kdybych si vylosoval nějaký otázku z tej električky...tam bych měl fakt problém...“ (Lumír).*

Kontakt se spolužáky

Za významný moment považuji chvíle před maturitou, kterou skupinka zkušených studentů tráví zpravidla pohromadě a sdílí své pocity či si vzájemně pomáhá na poslední chvíli doladit přípravu. Podobně i momenty po maturitě, kdy studenti oslavují a loučí se spolu, bývají velmi radostné. Právě tyto chvíle, dle mého názoru, mohou pomoci tomu, aby studenti následně na maturitu i na celou střední školu vzpomínali v dobrém.

Rozpor v pohledu na maturitu

Již výše bylo popsáno, že se ve výpovědích respondentů obvykle objevoval rozpor mezi tím, jak maturitu podávali jejich starší známí, kteří ji absolvovali a jak vyučující. Ze strany kamarádů přicházelo zpravidla uklidňování – to je zcela jistě užitečné slyšet, dle mého názoru je ale vhodné se do role maturantů více vcítit a vzít v potaz to, že pro ně je maturita novou situací. Při jejím popisu mladším studentům, kteří se na ni připravují, považuji za důležité na to nezapomínat: *„Mě třeba taky štválo, že každéj, kdo má maturitu, tak řekne, že to nebylo vůbec tak hrozný, ale když člověk má před tou maturitou, tak každéj má strach...“ (Lumír).*

Rovněž mám jisté námitky k tomu, jak maturitu obvykle podávají učitelé – mám pochopení pro to, že se snaží přivést studenty k tomu, aby se učili, nevím ale, zda je nutné maturitu v průběhu studia prezentovat jako „strašáka“ či životně důležitou, těžko zvládnutelnou zkoušku. Nebylo by vhodné klást větší důraz na osobní odpovědnost maturantů? Proč „nepřiznat“ už v prvním ročníku, že není tak náročné maturitu splnit, ale každý je zde svého štěstí strůjcem. Myslím si, že je zde prostor podávat maturitu jako výzvu, jako možnost posunout se dál a nebát se vložit větší tíhu na záda studentů - ne ve formě většího objemu učiva, ale spíše v tom, že toto je jejich zkouška a jejich odpovědnost. Tak si budou maturity více vážit a bude pro ně mít vyšší hodnotu. Nevidím takový problém v tom, když na maturitu dosáhne „kdekdo“, ale splnění zkoušky by dle mého názoru mělo být výsledkem vynaloženého úsilí a osobní snahy.

Doprovodné akce vztahující se k maturitě

Za velmi významné považuji pocity úlevy, hrdosti a radosti, které se v rámci různých doprovodných aktů po složené maturitní zkoušce objevují. Jedná se z mého pohledu o

důležité prožitky, které přidávají maturitě na významnosti a na kterých mohou absolventi stavět a vracet se k nim.

Význam a hodnota maturity

Velký význam maturity spatřuji už v samotném prožitku, který tuto zkoušku provází - nervozitu střídají pocity úlevy a radosti po jejím složení. Období po úspěšném složení maturity je z mého pohledu skutečně krásným časem, plným radosti: *„Kdybych věděla, že mě čeká něco tak hezkýho, jako jsou ty chvílky po maturitě, tak bych se na to těšila...je to fakt odměna za tu snahu, za tu dřinu“ (Vilma)*. Souhlasím s tím, že tyto pocity mohou být tou největší odměnou a právě v tomto prožitku vnímám velkou sílu maturity – má potenciál ukázat studentům pocit hrdosti z dobře odvedené práce.

S respondenty jsme se průběžně dotýkali i úvah o tom, jakou má vlastně maturita úroveň – zda je to zkouška jako každá jiná nebo se od běžného zkoušení přeci jen v něčem liší. Souhlasím, že je na místě maturitu příliš nezveličovat, na druhou stranu ale lze najít několik ukazatelů, které na její výjimečnost poukazují - ať už je to atmosféra, která u maturity panuje, či formální záležitosti, jako je přítomnost komise. Bezesporu se jedná o událost, která by jistou úroveň a respekt mít měla, domnívám se ovšem, že je poněkud spekulativní, zda tomu tak v současnosti skutečně je. Pověst maturitní zkoušky z mého pohledu bohužel mnohdy kazí i přístup samotných učitelů: *„...mí vrstevníci, který taky letos maturovali, tak říkají, že to bylo v pohodě...že na potítku jim tam chodili radit a takhle...“ (Lumír)*. Osobně si myslím, že podobné praktiky jsou u maturity nepřijatelné – ze zkoušky se tak může stát skutečně „fraška“.

Při pohledu na maturitu jako určitou formu přechodového rituálu nelze samozřejmě očekávat, že by tato zkouška ze studentů „lusknutím prstu“ udělala rázem dospělé jedince - jak šlo ale vyzorovat, celý proces dal respondentům řadu nových zkušeností. Domnívám se, že právě zkušenosti jsou významnou hodnotou, kterou může maturita nabídnout. To, že se jedinec zvládne na zkoušku připravit, naučit se určitý obsah vědomostí, ukáže svoji vůli, samostatnost, určitou psychickou odolnost, vytrvalost či schopnost souvislého ústního projevu. Toto všechno jsou vlastnosti, které jsou dle mého názoru znakem vyspělého jedince a které by měla maturita prověřovat. Na základě provedeného výzkumu si troufám tvrdit, že alespoň do určité míry, tomu tak v současnosti skutečně je, bylo by ovšem možné

debatovat nad tím, zda je to dostatečné, případně jak je možné tento jev ještě zvýšit a jak pomoci tomu, aby prožitek maturity byl pro absolventy hodnotnější a přínosnější.

7.3 Odpovědi na výzkumné otázky

1. Jak studenti závěrečného ročníku střední školy prožívají svůj maturitní rok s ohledem na blížící se maturitní zkoušku?

Prožívání maturitního ročníku bylo mezi respondenty poměrně variabilní, ovšem je možné najít zde jisté vzorce.

Polovina respondentů volila v průběhu školního roku poctivou přípravu, kdy si rozvrhli maturitní témata a postupně se jim věnovali. Jednotlivé maturitní otázky si zpracovávali sami, neboť očekávali, že jim tato aktivita pomůže v přípravě na samotnou zkoušku. Tito respondenti neprožívali v průběhu roku trvalou, významně zvýšenou nervozitu – ta se dostavovala spíše v jakýchsi „návalech“. Období krátce před maturitní zkouškou pro ně bylo především ve znamení doladování přípravy, a i když bylo s určitou mírou nervozity spojeno, neuváděli, že by pro ně bylo s ohledem na maturitu příliš náročné či vysilující, naopak byli schopni věnovat se i jiným činnostem, než je učení se maturitních témat.

Zbývající dva respondenti volili v průběhu školního roku přístup volnější. I oni se na maturitu postupně připravovali, ovšem zřejmě v poněkud nižší míře, neboť v období krátce před zkouškou přiznávali, že přípravu podcenili a litovali toho, že se jí v průběhu roku věnovat více. O rozdílu v jejich přístupu k přípravě svědčí i fakt, že maturitní témata si nezpracovávali sami, nýbrž převzali (alespoň částečně) materiály od starších studentů. Nejvíce stresující a náročné pro tuto část participantů bylo tedy uvedené období krátce před maturitou, kdy se intenzivně věnovali přípravě na zkoušku. V jiných obdobích zvýšenou nervozitu či obavy příliš neuváděli, i když zaznamenat alespoň drobné náznaky možné bylo.

Lze tedy shrnout, že všichni studenti měli snahu si maturitní přípravu rozložit a věnovat se jí, nikdo z nich ji úplně neopomíjel, avšak jsou zde patrné rozdíly v tom, s jakou intenzitou a v jakém období se respondenti na zkoušku připravovali nejvíce. U maturantů

se střídala období klidu s obdobími, kdy pociťovali vyšší nervozitu a stres - u každého byla tato křivka do jisté míry individuální, ovšem je možné vyzorovat, že pokud aktivita daného respondenta v přípravě na maturitu byla v průběhu školního roku intenzivní a vytrvalá, mohli z ní následně „těžit“ a období krátce před maturitou pro ně bylo méně náročné než pro studenty, jejichž přístup k maturitní přípravě byl v průběhu školního roku poněkud volnější. Jistá nervozita je u maturantů tedy zřejmě nevyhnutelná a přirozená - i studenti, kteří se snaží udržovat v průběhu školního roku v klidu, v nějaké fázi maturitního ročníku stres či obavy pociťují.

2. Vnímají studenti maturitu jako něco významného?

Pro respondenty byla maturita především povinností, nutností k tomu, aby získali středoškolské vzdělání a to jim zajistilo další životní posun – ať už na vysokou školu či do zaměstnání. S označením maturity za zkoušku z dospělosti příliš nesouhlasili a uváděli jiné aspekty, které podle nich o dospělosti vypovídají mnohem více, než splnění maturity. Neměli pocit, že by jim maturita měla něco dát, kromě toho, že získají potvrzení o jejím absolvování. Například u Vilmy ovšem došlo v jejím pohledu na maturitu k určitému vývoji, kdy při druhém setkání uvedla, že pro ni tato zkouška zřejmě bude jakýmsi zlomem v učení, neboť nadále ji na vysoké škole bude čekat zkoušení podobného typu.

Postoj respondentů se příliš nezměnil ani po složení maturity. Maturitní zkoušku hodnotili spíše jako jednoduchou - ovšem s vědomím, že je vhodné ji nepodcenit, věnovat přípravě určitý čas i úsilí a nějakým způsobem se na ni připravit. Část respondentů dokonce zažila určitou „deziluzi“, kterou v nich vyvolalo vyprávění o průběhu maturitní zkoušky na jiných školách – docházelo zde k situacím, kdy učitelé studentům u zkoušky radili apod. V závěrečných rozhovorech nicméně zaznívaly i názory hodnotící maturitu poněkud shovívavěji – ať už jako výpověď o určité vyspělosti studenta, či jako hranici, která vede k většímu osamostatnění. Význam maturity respondenti našli také v tom, že se jedná o typ zkoušky, kde je student skutečně už jen sám za sebe a nemůže zde tedy podvádět, případně označili za hodnotnou formální stránku zkoušky, neboť od maturantů se očekává i jistá úroveň verbálního projevu a vystupování obecně.

Maturitní zkoušku tedy respondenti zkoumaný přechod do dospělosti nevnímají, určitý význam ve spojitosti s ní jsou ovšem ve většině případů schopni nalézt. Hodnotu pro ně maturita má především jako určitý předpoklad do budoucna.

3. Cítí studenti po složení maturitní zkoušky ve svém životě nějaký posun?

Respondenti nijak explicitně neuváděli, že by maturita přímo změnila jejich život nebo je samotné, případně že by je někam posunula - jistý přerod bylo ovšem možné zpozorovat v tom, jaké zkušenosti si z maturity odnášejí.

Jednalo se o situace, kdy si respondenti uvědomili a dokázali si, že se vyplatí na sobě pracovat, mít v sobě řád a disciplínu, být k sobě přísný. Další ze získaných poznatků se týkal vztahu s lidmi – maturita ukázala, že je výhodné s ostatními dobře vycházet a být k nim vstřícný. Jako významná zkušenost se ukázala i samotná konfrontace s množstvím látky, kterou bylo nutné si k maturitě projít – respondenti si zde měli možnost osvojit různé metody učení a ujistit se v tom, že jsou schopni zkoušky podobného typu zvládat, ovšem i v tom, že dlouhé a náročné studium by pro ně nebylo příliš vhodnou životní cestou.

Respondenti uváděli, že se v průběhu čtvrtého ročníku posunuli i např. ve směru většího osamostatnění a v tomto ohledu už se tedy cítili dospělejšími, méně závislími na rodině – nejednalo se ovšem o přímý vliv maturitní zkoušky. Podobně respondenti uváděli, že již dříve k nim jejich rodiče začali přistupovat jako k dospělým jedincům a maturita tedy v tomto ohledu nepřinesla příliš velké změny.

8 Diskuze

Provedený výzkum byl zaměřen na porozumění zkušenosti respondentů s absolvováním maturitní zkoušky i přípravou na ni. Bylo tedy zkoumáno množství oblastí, které se s výzkumným cílem pojí, díky čemuž se podařilo dojít k mnoha zajímavým závěrům. Respondenti obvykle příliš nesouhlasili s tím, že by je maturita s ohledem na jejich vstup do dospělosti nějak zásadně „proměnila“ či by pro ně znamenala určitou formu přechodového rituálu.

Ve svých odpovědích participanti obvykle uváděli, že pro ně maturita znamená spíše určitý předpoklad a nutnost pro další vývoj jejich života. Tento poznatek lze dát do souvislosti s postojem Fasicka (1988), dle něhož samotná docházka na střední školu představuje určitou formu přechodového rituálu mezi dospíváním a dospělostí. V této souvislosti by tedy bylo možné absolvování maturitní zkoušky považovat za ukončení tohoto procesu, který mladé lidi „vypouští“ do světa dospělých a dává jim důležitý životní základ, díky kterému budou moci najít v této nové fázi uplatnění.

O důležitosti ritualizaci závěrečných zkoušek mluví především Říčan (2014), který maturitu považuje za jeden z milníků při přechodu do dospělosti. Dle našeho výzkumu nelze tato jeho slova úplně potvrdit, lze se ovšem domnívat, že kdyby byl ve školním prostředí na ritualizaci této události kladen větší důraz, situace by se mohla změnit. Blumenkrant a Goldstein (2014) ve své práci věnující se ritualizaci přechodu do dospělosti v prostředí vysokých škol mj. uvádějí, že samotné školy na tyto rituály příliš velký důraz nekladou a studenti si tedy jejich prvky musejí nacházet sami. Tak je tomu i v našem prostředí ve spojitosti s maturitní zkouškou – jak ukázal výzkum, učitelé obvykle (alespoň v určité fázi studia) vyzdvihují důležitost maturity, jako o cestě do dospělosti o ní ovšem příliš často nemluví. Pokud se tomu tak děje, probíhá to obvykle zažitým označením maturity za „zkoušku z dospělosti“, což na studenty v dnešní době příliš velký dojem nedělá. Lze se tedy domnívat, že kdyby se přístup učitelů v tomto ohledu změnil a stal se poněkud vynalézavějším, i pro žáky samotné by měla maturita při jejich přechodu do dospělosti větší význam.

S myšlenkou ritualizace maturitní zkoušky ovšem příliš nesouzní představy odborníků zmíněné v kapitole věnující se popisu výzkumného problému. Podle návrhu, který má být v nadcházejícím období projednáván na úrovni Ministerstva školství, by se forma maturitní zkoušky poněkud odklonila od své současné „iniciační“ podoby. Byly by zavedeny dvě úrovně zkoušky a žáci by ji navíc mohli skládat kdykoliv v průběhu středoškolského studia (Mačí, 2022). Tyto myšlenky tedy na první pohled s přístupem, který je nabízen v této práci, příliš nesouzní, lze se ovšem domnívat, že právě tyto změny by posílily možnosti autonomie i osobní zodpovědnosti žáků, neboť by měli více možností rozhodovat o způsobu skládání zkoušky. Právě autonomie a zodpovědnost se ukázala v našem výzkumu jako významný prvek pojící se nejen s úspěšným složením maturitní zkoušky, ale i rozvojem osobnosti jako celku, který by měl být přípravou na maturitu posilován. Na význam autonomie při vstupu do dospělosti navíc poukazují ve svém výzkumu např. i Lacinová, Ježek a Macek (2016).

Během sběru dat byla rozvíjena témata věnující se významu maturity a zkušenostmi s ní spojenými v poněkud obecnějším měřítku. To korespondovalo s výzkumnými otázkami – tyto otázky ovšem mohly být zformulovány konkrétněji tak, aby se více dotýkali samotného vstupu do dospělosti. Samotné prvky dosažení dospělosti by tedy mohly být v průběhu sběru dat rozváděny detailněji. Jako cenný lze naopak hodnotit longitudinální charakter výzkumu, díky čemuž bylo možné sledovat vývoj prožitků, postojů k maturitní zkoušce i k přípravě na ni v čase. Právě tento vývoj a změny, které byly v průběhu zaznamenány, bylo možné považovat za podklad, který nastínil roli maturitní zkoušky v životě jedinců i její úlohu při samotném přechodu do období dospělosti.

K určitému zkreslení dat mohlo docházet jak ve fázi jejich sběru a tak i během následné analýzy. Jak již bylo uvedeno v části práci věnující se metodologii výzkumu, ke sběru dat docházelo pomocí rozhovorů vedených v online prostředí. I v této formě se podařilo uchovat osobní přístup, je ovšem pravděpodobné, že rozhovory konané při setkání v „reálném světě“ by tento vztah mezi respondentem a výzkumníkem prohloubily a rozhovory by se tak mohly stát ještě otevřenějšími. Během následné analýzy mohlo pochopitelně dojít ke zkreslení dat přímo výzkumníci, pro kterou je téma maturitní zkoušky poměrně „živé“ a musela tedy dbát na důkladné oddělování svého názoru od názorů respondentů. To samé činila samozřejmě i během vedení samotných rozhovorů. Oddělení

těchto pohledů je patrné i z rozdělení kapitoly věnující se závěrům analýzy na část uvádějící jednotlivá průřezová témata nejprve objektivně a nestranně a poté v rámci jejich reflexe a interpretace. Kontrola validity byla v tomto směru zajištěna rovněž provedením sebereflexe zkušenosti výzkumnice s tématem.

Výpovědi respondentů byly jistě do značné míry ovlivněny i probíhající epidemií covidu-19, v reakci na niž byla učiněna četná opatření, která podobu maturitní zkoušky i celého školního roku ovlivnila. Jako důsledek těchto opatření např. nedošlo k událostem jako je maturitní ples či stužkovací večírek, které by bylo možné označit za důležité milníky doplňující význam celého závěrečného ročníku. Vlivem zavedené online výuky bylo rovněž patrné poněkud omezené působení třídního kolektivu i učitelů a v neposlední řadě byla upravena i podoba samotné zkoušky - lze tedy předpokládat, že za jiných okolností by se výpovědi participantů v některých tematických oblastech lišily. Na druhou stranu je možné v tomto aspektu najít i jistý přínos, neboť díky zaznamenání vývoje jednotlivých opatření i reakcí na ně je možné nabídnout doklad o tom, jak na studenty tyto změny působily.

Je patrné, že význam maturitní zkoušky je v naší společnosti stále velmi aktuálním tématem. Náš výzkum nastínil cesty, kterými by se přístup k maturitě mohl dále ubírat tak, aby absolvování zkoušky i celé předmaturitní přípravy bylo pro žáky co nejpřínosnější. Touto prací chceme upozornit na slabiny, které současná maturita v České republice má, na druhou stranu bychom ovšem rádi zdůraznili i její potenciál a vyzvali k tomu, aby se při debatách o podobě maturitní zkoušky nerozebírala pouze procenta neúspěšnosti, nýbrž byl brán v potaz i význam, který by mohla pro osobnostní rozvoj žáků i jejich vstup do dospělosti tato událost mít.

Jedná se o kvalitativní studii, bylo by tedy jistě vhodné dále ji rozpracovat na větším souboru participantů tak, aby výsledky mohly být lépe aplikovány na celou populaci. Přínosné by rovněž mohlo být obohacení souboru participantů o jedince, kterým se u maturitní zkoušky na první pokus nepodařilo uspět. To by mohlo vést k nosné debatě o tom, co jejich neúspěch zapříčinilo a díky porovnání s výpověďmi ostatních respondentů bychom jistě došli k mnoha zajímavým zjištěním. V neposlední řadě by bylo možno zvažovat rovněž rozvinutí našeho výzkumu do dalších let, kdy by byl život participantů dále longitudinálně sledován a my bychom tedy mohli vidět, jaký význam pro ně na cestě do jejich dospělosti maturita skutečně měla.

9 Závěry

Na základě provedeného výzkumu bylo popsáno, jakým způsobem žáci závěrečného ročníku střední školy tento školní rok s ohledem na blížící se maturitní zkoušku prožívají. Bylo zjištěno, že i když se přístupy k přípravě na maturitu mezi jedinci liší, u každého z nich je v některé fázi tohoto období možno registrovat zvýšený stres či nervozitu. Samotné rozvržení přípravy poté nemá na výkon či úspěšnost u zkoušky přímý vliv – hrají zde roli spíše osobnostní faktory jedince či jeho vztah s učiteli. I přes napětí, které respondenti před maturitou pociťovali, ji po jejím složení hodnotili spíše jako jednoduchou. Participantů příliš nesouhlasili s tvrzením, že by maturita hrála významnou roli při jejich vstupu do období dospělosti, považovali ji spíše za nutný předpoklad pro své další studijní či profesní směřování. Význam maturity jako přechodové zkušenosti nebyl žákům příliš zdůrazňován ani ze strany jejich učitelů. Na základě získaných dat dále upozorňujeme na negativní vliv aktivit ze strany učitelů na některých školách, jako je např. neskrývané razení žákům během vykonávání zkoušky. Nelze říci, že by u žáků absolvováním maturitní zkoušky došlo k zásadní přeměně jejich osobnosti, potvrdilo se ovšem, že si jedinci z tohoto období odnášejí cenné zkušenosti i osobní vzpomínky, které se stávají součástí jejich osobního příběhu a tímto způsobem tedy mohou jejich následný život příznivě ovlivnit.

10 Souhrn

Práce pojednává o významu maturitní zkoušky jako faktoru při přechodu jedinců z období dospívání do dospělosti. Zjišťuje, jakým způsobem jedinci prožívají maturitní ročník střední školy, jak maturitní zkoušku vnímají a zda po jejím složení pociťují nějaký posun s ohledem na vstup do období dospělosti. K tomuto tématu byly nejprve zpracovány teoretické podklady a následně provedeno longitudinální šetření sledující průběh přípravy i samotné maturitní zkoušky u žáků středních škol.

Teoretickému ukotvení tématu se věnuje první část práce. Nejprve jsou zde popsána jednotlivá pravidla nastavená pro konání maturitní zkoušky ve školním roce 2020/21 – tedy v době, kdy byl uskutečňován sběr našich dat. Dle struktury maturity zde byla nejdříve popsána její společná část a následně část profilová. Rovněž byly uvedeny úpravy zkoušky, které byly zavedeny v reakci na probíhající epidemii covidu-19. Dále jsme se již věnovali aspektům vstupu do dospělosti z pohledu různých autorů.

Charakteristiky pojící se s počátkem dospělosti byly uvedeny nejprve obecněji a poté jsme se jim věnovali z pohledu několika vývojových teorií. Jako první z nich byla uvedena teorie psychosociálního vývoje Erika Eriksona (1971), který období přechodu do dospělosti vymezil vyřešením konfliktu dosažení identity vs. zmatení rolí. Uvedli jsme rovněž propojení této teorie s jinými koncepty – tedy s konceptem existenciálně-analytickým (Erikson, 1976, in Clark, 2010) či s teoriemi věnujícími se kariéernímu rozvoji (Wallace-Brosious, Felicisima, Serafica, & Osipow, 1994).

Další z představených teorií byla koncepce Jamese Marcii popisující vývoj identity v adolescenci a dospělosti. Dle autora (1993) lze utvoření osobní identity považovat za významný faktor značící počátek dospělosti. V naší práci jsou blíže charakterizována 4 stádia, která Marcia (1980) popsal – tedy dosažení identity, přejatá identita, rozptýlená identita a moratorium.

Poslední z koncepcí, na kterou jsme se v rámci vývojových teorií zaměřili, je téma vynořující se dospělosti. Zde byla představena základní východiska, která vedla k zavedení tohoto pojmu a vyzdvihnuta jeho aktuálnost pro současnou společnost i prostředí České

republiky. Uvedeno bylo také pět oblastí, které Arnett (2014) vyzdvihuje v období vynořující se dospělosti jako charakteristické – tedy objevování identity, nestálost, zaměření na sebe, pocit „mezi“ a možnosti, optimismus. Nastíněna byla rovněž možnost propojení konceptu vynořující se dospělosti s psychologií celoživotního vývoje. V následující kapitole jsme už ovšem téma vývojových teorií opustili a věnovali se období vstupu do dospělosti v kontextu přechodových rituálů.

Přechodové rituály jsme zde opět nejprve obecně vymezili a charakterizovali. Vyzdvihli jsme rovněž funkci, kterou tyto rituály mohou ve společnosti zastávat. Upozornili jsme i na možné spojení, které, jak uvedl Markstrom, Berman, Sabino a Turner (1998), lze nalézt mezi přechodovými rituály a jednotlivými vývojovými teoriemi. Následně jsme se již zaměřili na uvedení konkrétních příkladů prováděných rituálů. Pro přehlednost jsme nejprve představily rituály známé z tradičních kultur a poté i rituální činnosti, které lze z přechodem do dospělosti spojit v prostředí moderní společnosti.

Uvedená teoretická východiska byla následně doplněna výčtem několika relevantních výzkumů provedených na téma přechodu do dospělosti. Zaměřili jsme se zde na výzkumy provedené v uplynulých letech jak v prostředí České republiky, tak i v zahraničí. Jako zástupce studie věnující se spojitosti maturitní zkoušky s přechodem do dospělosti, jsme uvedli bakalářskou práci Čížmářové (2009). Následně byl představen longitudinální výzkum týmu z Masarykovy univerzity v Brně s názvem Cesty do dospělosti (Lacinová, Ježek, & Macek, 2016), studie Mackové (2011) upozorňující na fenomén prodlužujícího se soužití mladých lidí s rodiči spojeného s odkládáním vstupu do dospělosti a výzkum Havlíkové (2010) věnující se přechodu do dospělosti u dlouhodobě nezaměstnaných absolventů učebních oborů. Ze zahraničních studií byla vybrána teoretická práce publikovaná Grabowskim, Wearingem, Lyonsem, Tarrantem, & Landonem (2017) vystihující v souvislosti s přechodem do dospělosti význam studia v zahraničí i longitudinální výzkum Bechta, Nelemanse, Branje, Vollebergha a Meeuse (2021) vycházející z teorie utváření identity a závazku v období vynořující se dospělosti. Zmínili jsme rovněž kolektiv autorů Maham, Tackie-Ofosu a Nyarko (2018), který ve svém popisném výzkumu otevírá téma vynořující se dospělosti u vysokoškolských studentů v Ghaně a výzkumný tým Cribb, Kenny a Pellicano (2019) věnující se specifikům vstupu do dospělosti u osob s autismem.

Uvedené teoretické podklady nám umožnili provedení našeho vlastního výzkumu, jehož cílem bylo popsat, jak studenti závěrečného ročníku střední školy prožívají svůj maturitní ročník, samotnou maturitní zkoušku a jak se cítí po jejím absolvování. Dle těchto cílů byly formulovány tři výzkumné otázky:

O1 Jak studenti závěrečného ročníku střední školy prožívají svůj maturitní rok s ohledem na blížící se maturitní zkoušku?

O2 Vnímají studenti maturitu jako něco významného?

O3 Cítí studenti po složení maturitní zkoušky ve svém životě nějaký posun?

Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup a metoda Interpretativní fenomenologické a analýzy. Data byla sbírána longitudinálně v průběhu jednoho školního roku za využití metody polostrukturovaného rozhovoru. Jednotlivé rozhovory byly uskutečňovány v online prostředí a jejich obsah byl nahráván na audiovizuální záznam, který sloužil jako poklad k následné transkripci. Tato forma záznamu již byla využita jako materiál pro analýzu dat, která byla provedena v souladu s výše uvedenou metodou. Pro kontrolu validity zpracování dat byla rovněž provedena reflexe vlastní zkušenosti výzkumnice s tématem. Výzkumný soubor tvořili čtyři respondenti, kteří byli v době sběru dat žáky závěrečného ročníku střední školy. Vybráni byly metodou záměrného výběru. V průběhu celého výzkumu bylo důsledně dbáno na dodržování etických standardů.

Výpovědi jednotlivých respondentů byly nejprve analyzovány individuálně a vývoj každého z nich byl tedy v práci blíže popsán. Rovněž ovšem byla nalezena četná průřezová témata, která byla dále rozpracována – nejprve objektivně popsána a představena, následně pak reflektována a interpretována. V této části byla uvedena četná zajímavá zjištění, hlavní výsledky výzkumu jsou ovšem shrnuty v odpovědích na výzkumné otázky. Zmiňujeme zde variabilitu, s kterou žáci k přípravě na maturitu přistupovali, ale vystihujeme i jisté vzorce, které je možné v tomto ohledu vyzorovat. Dále pojednáváme o významu, který maturita pro respondenty má. Jak jsme zjistili, maturanti považují tuto zkoušku především za nutný předpoklad do budoucna, byly ovšem nalezeny oblasti, jako je např. formální stránka maturity, které jí vymezují určitou ojedinelost. Respondenti rovněž neuváděli, že by maturita zásadním způsobem proměnila jejich životy, bylo ovšem možné

vystopovat významné zkušenosti, které během celého čtvrtého ročníku získali. V tomto ohledu byl tedy určitý přerod osobnosti zaznamenán.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469 – 480. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469

Arnett, J. J. (2006). The Psychology of Emerging Adulthood: What Is Known, and What Remains to Be Known? In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (303–330). Získáno 7. února 2022 z APA PsychNet.

Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 111 – 123. doi: 10.1080/13676260500523671

Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68 – 73. doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x

Arnett, J. J. (2014). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. New York: Oxford University Press Inc.

Bartoníček, R. (květen, 2020). *Zírám, jak jsou rodiče konzervativní, říká Drahoš. Chce změnu maturit a méně známek*. Získáno z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ziram-jak-jsou-rodice-konzervativni-rika-drahos-chce-zmenu-m/r~5dd518c299c611ea80e60cc47ab5f122/>

Beccaria, F., & Sande, A. (2003). Drinking Games and Rite of Life Projects: A Social Comparison of the Meaning and Functions of Young People's Use of Alcohol during the Rite of Passage to Adulthood in Italy and Norway. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 11(2), 99 – 119. doi: 10.1177/1103308803011002001

Becht, A. I., Nelemans, S. A., Branje, S. J. T., Vollebergh, W. A. M., & Meeus, W. H. J. (2021). Daily Identity Dynamics in Adolescence Shaping Identity in Emerging Adulthood: An 11-Year Longitudinal Study on Continuity in Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 1616 – 1633. doi: 10.1007/s10964-020-01370-3

Bilu, Y. (2008). From Milah (Circumcision) to Milah (Word): Male Identity and Rituals of Childhood in the Jewish Ultraorthodox Community. *ETHOS: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 31(2), 172 – 203. doi: 10.1525/eth.2003.31.2.172

Blatným M. (2017). Úvodem aneb ke struktuře knihy. In M. Blatný (Ed), *Psychologie celoživotního vývoje* (11 – 13). Praha: Karolinum.

Blumenkrantz, D. G., & Goldstein, M. B. (2014). Seeing College as a Rite of Passage: What Might Be Possible. *New Directions for Higher Education*, 2014(166), 85 – 94. doi: 10.1002/he.20098

Bossard, J. H. S., & Boll, E. S. (1948). Rite of Passage: A Contemporary Study. *Social Forces*, 26, 247 – 255. Získáno 10. února 2022 z <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/josf26&i=288>

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2020). Maturitní zkouška ve školním roce 2020/21. *Maturitní zpravodaj*, (53). Získáno 20. ledna 2022 z https://maturita.cermat.cz/files/files/zpravodaj/Cermat_MZ_53_20.pdf

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. (2021). *Maturitní zkouška 2021*. Získáno z <https://maturita.cermat.cz/archiv-maturitni-zkousky/maturitni-zkouska-2021-archiv>

Clark, J. J. (2010). Life as a Source of Theory: Erik Erikson's Contributions, Boundaries, and Marginalities. In T. W. Miller (Eds.), *Handbook of Stressful Transitions Across the Lifespan* (59 – 83). Získáno 1. února 2022 z SpringerLink.

Crawford, L. A., & Novak, K. B. (2006). Alcohol Abuse as a Rite of Passage: The Effect of Beliefs about Alcohol and the College Experience on Undergraduates' Drinking Behaviors. *Journal of Drug Education*. 36(3), 193 – 212. doi: 10.2190/F0X7-H765-6221-G742

Cribb, S., Kenny, L., & Pellicano, E. (2019). 'I definitely feel more in control of my life': The perspectives of young autistic people and their parents on emerging adulthood. *Autism*, 23(7), 1765 – 1781. doi: 10.1177/1362361319830029

Crowley, I. P., & Kesner, K. M. (1990). Ritual Circumcision (Umkhwetha) amongst the Xhosa of the Ciskei. *British Journal of Urology*, 66(3), 318 – 321. doi: 10.1111/j.1464-410X.1990.tb14936.x

Čižmářová, H. (2009). *Maturita z teoretické perspektivy přechodových rituálů*. (Nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Karlova v Praze.

Doyle, D. (2005). Ritual Male Circumcision: A Brief History. *Royal College of Physicians of Edinburgh*, 35, 279 – 258.

Edu.cz. (nedat.). *Hlavní body úprav maturit, závěrečných zkoušek a absolutoríí ve školním roce 2020/2021*. Získáno z: <https://www.edu.cz/hlavni-body-uprav-maturit-zaverecnych-zkousek-a-absolutorii-ve-skolnim-roce-2020-2021/>

Erikson, E. H. (1971). Notes on the life cycle. *Ekistics*, 32, 260 – 265. Získáno 31. ledna 2022 z <http://www.jstor.org/stable/43619203>

Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. Praha: Portál.

Farková, M. (2009). *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada Publishing.

Fasick, F. A. (1988). Patterns of Formal Education in High School as Rites de Passage. *Adolescence*, 23(90), 457 - 468.

Ferjenčík, J. (2010) *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.

Garwood, P. (2011). Rites of Passage. In T. Insoll (Ed.), *The Oxford Handbook of The Archaeology of Ritual & Religion* (261 – 280). New York: Oxford University Press.

Grabowski, S., Wearing, S., Lyons, K., Tarrant, M., & Landon, A. (2017). A rite of passage? Exploring youth transformation and global citizenry in the study abroad experience. *Tourism Recreation Research*, 42(2), 139 – 149. doi: 10.1080/02508281.2017.1292177

Havlíková, J. (2010). Přejít do dospělosti dlouhodobě nezaměstnaných absolventů učebních oborů z Brna a okolí. *Sociologický časopis*, 46(1), 73 -100. doi: 10.13060/00380288.2010.46.1.03

Holm, J., & Bowker, J. (1994). *Rites of Passage*. Londýn: Pinter Publishers Ltd.

Ježek, S., Macek, P., & Bouša, O. (2016). Cesty k nezávislosti: Jak se vyvíjí autonomie s identitou. In L. Lacinová, S. Ježek, & P. Macek (eds.), *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků* (25 – 38). Brno: Masarykova univerzita

Ježek, S., Macek, P., Bouša, O., & Kvitkovičová, L. (2016). Přejít do dospělosti. In L. Lacinová, S. Ježek, & P. Macek (eds.), *Cesty do dospělosti: Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků* (9 - 22). Brno: Masarykova univerzita

Knudsen, D. D. (1968). Socialization to Elitism: A Study of Debutantes. *The Sociological Quarterly*, 9(3), 300 – 308. doi: 10.1111/j.1533-8525.1968.tb01122.x

Kosová, M. (2021). *Logoterapie v životním cyklu*. Praha: Triton.

Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, R. Hytych et al. (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (9–43). Brno: Masarykova univerzita.

Lacinová, Ježek, & Macek (Eds.). (2016). *Cesty do dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita.

Macková, A. (2011). Prodlužující se soužití s rodiči jako odkládání dospělosti? *Sociální studia*, 8(4), 13 – 28. doi: 10.5817/SOC2011-4-13

Mačí, J. (únor, 2022). *Rodí se nová maturita. Pomůže studentům učilišť a odborných škol*. Získáno z <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-rodí-se-nova-maturita-pomuze-studentum-ucilist-a-odbornych-skol-187964>

Mahama, S., Tackie-Ofosu, V., & Nyarko, N.Y. (2018). Conceptions of adulthood : perspectives from Ghana. *IFE Psychologia: An International Journal*, 26(1), 234 – 250. Získáno 22. února 2022 z <https://hdl.handle.net/10520/EJC-db4a549bd>

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551 – 558. doi: 10.1037/h0023281

Marcia, J. E. (1980). Identity in Adolescence. In L. Shacklett, *Handbook of Adolescent Psychology* (109 – 137). Získáno 2. února 2022 z Academia.edu.

Marcia, J. E. (1993). The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, J. L. Orlofsky, *Ego Identity* (3 – 21). Získáno 2. února 2022 ze SpringerLink.

Markstrom, C. A., Berman, R. C., Sabino, V. M., & Turne, B. (1998). The ego virtue of fidelity as a psychosocial rite of passage in the transition from adolescence to adulthood. *Child and Youth Care Forum*, 27, 337 – 354. doi: 10.1007/BF02589260

Maturita z češtiny. (nedat.). *Ústní zkouška*. Získáno z <https://www.statnimaturita-cestina.cz/ustni-zkouska>

Meissner O., & Buso, L. (2007). Traditional male circumcision in the Eastern Cape - scourge or blessing? : original article. *South African Medical Journal*, 97, 371 – 372. Získáno 12. února 2022 z <https://hdl.handle.net/10520/EJC68998>

Millová, K. (2017). Mladá dospělost. In M. Blatný (Ed), *Psychologie celoživotního vývoje* (117 – 140). Praha: Karolinum.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Metodika k novele vyhlášky č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů*. Získáno z <https://www.msmt.cz/file/56283/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (nedat.). *Aktualizováno: MŠMT představilo další úpravy maturitních zkoušek*. Získáno z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-predstavilo-dalsi-upravy-maturitnich-zkousek?highlightWords=maturita+2021>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

- Munley, P. H. (1977). Erikson's theory of psychosocial development and career development. *Journal of Vocational Behavior, 10*(3), 261 – 269. doi: 10.1016/0001-8791(77)90062-8
- Nour, N. M. (2008). Female Genital Cutting: A Persisting Practice. *Obstetrics & Gynecology, 1*, 135 – 139. Získáno 12. února 2022 z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2582648/>
- Owens, D., & Hayden, B. (1997). Prehistoric Rites of Passage: A Comparative Study of Transegalitarian Hunter – Gatherers. *Journal of Anthropological Archaeology, 16*(2), 121 – 161. doi: 10.1006/jaar.1997.0307
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Schouten, J. W. (1991). Personal Rites of Passage and the Reconstruction of Self. *Advances in Consumer Research, 18*, 49 – 51.
- Soukup, V. (2011). *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Praha: Portál.
- Stokrocki, M. (1997). Rites of Passage for Middle School Students. *Art Education, 50*(3), 48 – 55. doi: 10.1080/00043125.1997.11652864
- Syed, M., & McLean, K. C. (2017). Erikson's Theory of Psychosocial Development. In E. Braaten, & B. Willoughby (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Intellectual and Developmental Disorders*. Získáno 1. února 2022 z PsyArXiv Preprints.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Tupý, J. (2009). Cíle a obsahy středního všeobecného vzdělávání. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (159 – 164). Praha: Portál.
- Van Gennep, A. (1997). *Přechodové rituály*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

Wallace-Brosious, A., Felicisima, C., & Osipow, S. H. (1994). Adolescent Career Development: Relationships to Self-Concept and Identity Status. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 127 – 149. doi: 10.1207/s15327795jra0401_7

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2022). Získáno z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Abstrakt bakalářské práce v českém jazyce

Příloha č. 2: Abstrakt bakalářské práce v anglickém jazyce

Příloha č. 3: Plán struktury jednotlivých rozhovorů

ABSTRAKT

Název práce: Maturita jako přechod do dospělosti

Autor práce: Pavlína Kabrdová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Müllerová

Počet stran a znaků: 100, 201 099

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 63

Abstrakt:

Práce se zaměřuje na problematiku přechodu do dospělosti v kontextu maturitní zkoušky. Byly formulovány 3 výzkumné otázky: *Jak studenti závěrečného ročníku střední školy prožívají svůj maturitní rok s ohledem na blížící se maturitní zkoušku? Vnímají studenti maturitu jako něco významného? Cítí studenti po složení maturitní zkoušky ve svém životě nějaký posun?* Jedná se o kvalitativní výzkum provedený za znalosti předpisů upravujících ve školním roce 2020/21 podobu maturitní zkoušky. Rovněž se opíráme o teoretické koncepty zabývající se vstupem do dospělosti – o teorie E. Eriksona a J. Marcii i koncept vynořující se dospělosti. Podstatnou oporou jsou i východiska spojená s výzkumem přechodových rituálů v tradičních kulturách a moderní společnosti. Výzkumný soubor je tvořen 4 maturanty, jejichž vývoj byl longitudinálně sledován. Respondenti byli vybráni metodou záměrného výběru, pro získání dat byla využita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Provedením Interpretativní fenomenologické analýzy byl popsán vývoj žáků během maturitního ročníku a nalezena propojující témata. Rovněž byl shrnut význam, který maturita pro účastníky má.

Klíčová slova: maturita, dospělost, přechod do dospělosti, přechodový rituál

ABSTRAKT

Title: High School Graduation as a Rite of Passage

Author: Pavlína Kabrdová

Supervisor: Mgr. Zuzana Müllerová

Number of pages and characters: 100, 201 099

Number of references: 63

Abstract:

The thesis is focused on the topic of transition into adulthood in the context of high school graduation in the Czech republic. We constructed three research questions: How do students of the graduation year experience this time in the context of the graduation exams? Do students perceive graduation as something important? Do students feel any advance in their lives after passing these exams? Our longitudinal qualitative study was realized with the knowledge of regulations of the graduation valid in the school year 2020/21. To introduce the topic, we explained theoretical concepts of transition into adulthood - the theories of E. Erikson, J. Marcia, and the concept of emerging adulthood. Also, we mentioned some rites of passage from traditional and modern cultures. The research sample consists of four high school students which were selected by the non-random method. For the data collection, we used the method of a semi-structured interview. The research results were achieved by using the Interpretative Phenomenological Analysis - we described the development of our respondents during the graduation year and found common topics. The importance of graduation was discussed as well.

Key words: graduation, adulthood, transition into adulthood, rite of passage

Příloha č. 3: Plán struktury jednotlivých rozhovorů

Setkání 1 (16. 11. – 19. 11. 2020)

1. představením sebe, výzkum, etická pravidla + souhlas s nahráváním a se zpracováním údajů

2. obecné info: věk

studovaná škola a obor

maturitní předměty (jaké si zvolil, kdy a proč se pro ně rozhodl)

plánuje jít na VŠ? (popř. na jakou, příp. jiné plány do budoucna)

3. online výuka (jak probíhá, jak je ovlivňuje)

4. hodnocení střední školy

- Jsi tam spokojený? – s čím ano, s čím ne
- Těšíš se, až školu opustíš?

5. přístup ke školním povinnostem během studia

- Jsi studijní typ? Byli pro tebe důležité známky? Jakým způsobem ses připravoval? Měl jsi kázeňské problémy?

6. přístup rodičů – Ptají se hodně na školu? Zajímají je známky/vysvědčení?

- Je to ve čtvrtáku jiné než v minulých letech?

7. přístup ke škole ve čtvrtáku

- Změnil se v něčem?
- Už se na maturitu aktivně připravuje? Má např. nějaký plán přípravy?

8. pocity a očekávání od maturity

- Co si myslíš, že by ti maturita měla dát? K čemu si myslíš, že je dobrá?
- Jak podle tebe maturita proběhne? – Bude to v klidu? Bude to stres? Bojíš se něčeho? Proč?
- Vidíš maturitu jako něco reálného?

9. vliv okolí

- Bavíš se o maturitě se spolužáky? Jak ji vidí oni?
- Máš starší kamarády/sourozence, kteří maturitu už mají za sebou? Bavíte se o ní někdy? Co říkají? – Jak to na tebe působí? (stresuje tě to, uklidňuje...)

10. jak maturitu podávají učitelé

11. konec – poděkovat, rozloučit se, avizovat příští setkání

Setkání 2 (8. 2. – 12. 2. 2021)

1. Jak pokračuje výuka – online/osobně?

- Chybí/chyběla jim škola?
- Jaký to na ně má vliv, že se online výuka takhle protáhla?
- Zatím není jasné, jak bude maturita letos vypadat – jak to vnímají?

2. Přístup ke škole

- Jak pokračuje jejich příprava? Stíhají? Co už mají vypracované?
- Zvládnou se to všechno naučit? Mají pocit, že je toho učení hodně?
- Jak je teď připravují ve škole?
- Jak přistupují k nematuritním předmětům? Rozlišují to nějak?
- Důležitost maturita x přijímačky na VŠ
- Snaží se na maturitu připravovat spíš samostatně, nebo dají hodně na učitele a na to, co po nich chtějí oni?

3. Jak maturitu podávají učitelé

- Začínají třeba víc strašit? Víc uklidňují?
- Dají víc na učitele nebo na starší kamarády, kteří maturitu zlehčují?
- Jak s žáky spolupracují? – Snaží se pomáhat? Necháávají to spíš na nich? Jsou jejich požadavky adekvátní? Řeší s žáky i jejich obavy?
- Co by na jejich přístupu změnili? Čeho si na učitelích cení?

4. Jak byla maturita podávána během celého jejich studia?

- Kdy zhruba začali učitelé o maturitě mluvit? Připravovat je? „Strašit s ní?“ Jak to na ně působilo/co si mysleli, když o tom učitelé mluvili v minulých letech, kdy třeba maturita ještě nebyla tak aktuální?
- Je zbytečné o maturitě mluvit dřív než ve čtvrtáku?

5. Přístup rodičů

- Řeší už maturitu třeba víc?
- Mají oni sami potřebu to s rodiči řešit? Otevírat téma maturita?

6. spolužáci

- Řeší se maturita už víc? Jak to na celou jejich třídu doléhá?

7. maturitní ples, stužkovák apod.

- Mají to letos? Pokud ne – mrzí je to? Co si od těchto událostí slibovali? (Pokud náhodou ano – jak to vnímají?)

8. Pocity a očekávání od maturity

- Změnilo se něco? – Vnímají ji jinak? Jsou už víc nervózní?
- Těší se, až to budou mít za sebou nebo se spíš bojí?
- Záleží jim na známkách?
- Jakého předmětu se nejvíc bojí?
- Pomůže jim maturita k tomu, aby je okolí vnímalo jinak? Aby byli např. samostatnější?

Setkání 3 (20. 5. – 5. 6. 2021)

Online výuka, opatření vlády, změny maturity

- Maturuješ z češtiny nebo angličtiny ústně, když teď nemusíš? Co vedlo k tvému rozhodnutí?
- **R2, R3, R4:** Co už máš za sebou? Jaké to bylo?
- Co si myslíš o změnách kolem maturity?
- Co říkáš na to, že jste se vůbec nevrátili do školy?
- Jak jsi to vnímal/a, když se spekovalo, že byste mohli mít maturitu uznanou úředně? *(řešilo se to na začátku března)*

Stužky, šerpy

- Řešili jste nějak dál stužky, šerpy nebo pod.?
- Jakým způsobem byla ukončena vaše docházka do školy? (jeli jste si pro vysvědčení nebo pod.) – bylo to nějak slavnostní?
+ Co poslední zvonění? (těšili se na něj)

Příprava na maturitu

- **R1:** Jak to dopadlo z certifikátem z němčiny? *(pokud by udělala → nemusela by z ní maturovat)*
- **R3:** Jestli tomu dobře rozumím, má 5 maturitních předmětů... Je to náročné? Nezměnila by rozhodnutí?
- Jakým způsobem se teď připravuješ?
- Na jaký předmět se učíš nejvíc?
- Stojí tě příprava hodně času? Je to náročné?
- Zvládáš se to naučit?
- Věnuješ se kromě přípravy na maturitu i něčemu jinému?
- Jak vás připravovali poslední dobou ve škole?
- Jak je to ze školou? (kdy jim skončila, měli to ke konci nějak uzpůsobené?)
- Máš s takovýmto typem zkoušení už nějaké zkušenosti? Víš, do čeho jdeš? *(R1 už měla zkoušku na certifikát → Jak tu zkušenost teď vnímá?)*
- Měl/a jsi možnost si tu maturitu nějak nanečisto vyzkoušet? **(ne R3)**

Vysoká škola (ne R4)

- Mají už za sebou přijímačky?
 - Jaké to bylo?
- Co přijímačky na VŠ? Chystáš se? Jaké z toho máš pocity? **(ne R4, u R2 zjistit jak to má)**
- **R3:** Je tedy přijata do Brna bez přijímaček?

- V Olomouci „takovej test osobnosti“ (jak to nazvala) → moc se na to nemůže připravit... Vyhovuje ti to? Nedala bys přednost tomu, kdyby to bylo něco, na co by ses mohla naučit?
- **R2:** Zapomněl si podat přihlášku na VŠ... Jak k tomu došlo?
 - Zlobil se na sebe? Nedoplátil na svůj pohodovej přístup?
 - Co na to řekli rodiče?

Pocity před maturitou

- Jaké máš z maturity pocity?
- Vnímáš už plně, že je to realita? Že za chvíli budeš maturovat?
- Co ti teď nejvíc pomáhá? Nejvíc tě uklidňuje? V čem máš oporu?
- Chceš to už mít za sebou? Oddálil/a bys to ještě?
- Máš už plány, co po maturitě? Něco, k čemu by ses upínal/a?
- Změnil se nějak tvůj postoj k maturitě jako „zkoušce z dospělosti“? Mluví takhle o maturitě někdo ve tvém okolí?
- Změnily se nějak tvoje priority ohledně známek?
- **R4:** Víš už, do jaké nastoupíš práce?
 - Těšíš se na to?

Učitelé

- Jak k vám během posledních měsíců přistupovali učitelé? Byli spíše „partáci“ nebo „autoritářští“?
- Jak o maturitě mluvili?
- Co od nich čekáš u maturity? („potopí“ tě/podrží tě)

Rodiče

- Jak maturitu teď řeší rodiče?
- Jak k tobě doma přistupují? (odpouštějí ti třeba nějaké povinnosti, aby ses mohl/a učit?)
- Otvíráš ty sám/sama před nimi téma maturita? Máš potřebu si o tom s nimi povídat?

Spolužáci

- Jak maturitu teď řeší spolužáci? (alespoň přes soc. sítě)
- Dolehlo to na jejich kolektiv? (i třeba na ty, kt. se před tím tolik nepřipravovali?)
- Nechybí ti soc. opora? Možnost víc sdílet pocity? apod. (vlivem online výuky)

Setkání 4 (28. 6. – 6. 7. 2021)

Dojmy z maturity

- Jaká maturita byla? Jaké jsou tvé dojmy?
 - Jaké byly první pocity po maturitě?
- Jak to probíhalo?
 - Jak vás u maturity přivítali? Jaké bylo zahájení? - Jak ses u toho cítil/a?
- Jaké jsou tvé výsledky? Jsi s nimi spokojený/á? (a se svým výkonem celkově?)
 - Jaké to bylo čekat na výsledky? (i třeba z písemné části)

Příprava na maturitu

- Máš teď zpětně pocit, že tvoji maturitu nějak zásadně poznamenaly změny, které byly během roku zavedeny?
- Jak bys zpětně zhodnotil/a svoji přípravu na maturitu?
 - Učil/a ses hodně/málo? Udělal/a bys něco jinak?
- Hodnotíš zpětně přípravu na maturitu jako náročnou?

- Cítíš se být připravený pokračovat do zaměstnání?
- Připadáš si teď „dospělejší“?

Učitelé

- Jací byli u maturity? (podrželi/potopili)
- Jak na tebe působila komise? – Zapojovala se?

Rodiče

- Prožívali to s tebou? (čekání na výsledky apod.?)
 - Co ti po maturitě řekli?
- Oslavili jste to nějak? Dostal/a jsi od nich něco za maturitu?
- Byli se podívat na předávání vysvědčení?
- Přistupují k tobě teď nějak jinak?

Spolužáci

- Jak váš kolektiv během maturitního týdne fungoval? (podpora, uklidňování, někdo to hrotil, stresoval,...)

Maturitní oslavy

- Měli/budou mít maturitní večírek? – Jak jsi ho případně prožíval/a?
- Jaké bylo předávání maturitního vysvědčení? Jak ses u toho cítil/a?

Význam maturity

- Jaký je to pocit mít za sebou maturitu? Co to pro tebe znamená?
- Změnil se vlivem maturity nějak tvůj život? Očekáváš, že jiný začne být?
 - Změnila maturita v něčem přímo tebe? V kterých oblastech?
 - Posunula tě maturita v něčem? Naučila tě něčemu novému?
- Změnil se nějak tvůj pohled na maturitu?
 - Co si o maturitě teď, když ji máš za sebou, myslíš?
- Řekl/a bys: „maturita formalita“?
 - Dáváš za pravdu starším kamarádům a těm, kteří říkali, že je to úplně v klidu?
- Je maturita hlavně o učení a zkouška znalostí, nebo i něco jiného? Je to zkouška jako každá jiná?
- Uvědomil/a sis po vykonání maturity něco nového?