

MUNI
FILOZOFICKÁ
FAKULTA

Petr Novotný
Martin Majcík
Katarína Rozvadská
Tereza Vengřinová
Miroslava Dvořáková

Životní dráhy opakovaně neúspěšných maturantů a maturantek

Závěrečná výzkumná zpráva

Životní dráhy opakovaně neúspěšných maturantů a maturantek

Závěrečná výzkumná zpráva

Autorský tým:

Petr Novotný
Martin Majcík
Katarína Rozvadská
Tereza Vengřinová
Miroslava Dvořáková

Další členové výzkumného týmu:

Lenka Hloušková
Klára Záleská
Václav Vydra

Zahraniční expertka:

Claudia Schuchart

Odborní recenzenti:

Doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.
Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.
Doc. PhDr. Petr Hladě, Ph.D.

Výstup z projektu

Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek
CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016377



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

OBSAH

Výběr výzkumných zjištění	4
1 Úvod	5
1.1 Metodologie výzkumného šetření	7
2 Organizace maturity v České republice v období výzkumu	16
3 Klíčová zjištění výzkumu	19
3.1 Vnímaná (ne)spravedlnost v přípravě k maturitní zkoušce	20
3.2 Prediktory neúspěchu u maturity a hrozba předčasného odchodu ze vzdělávání	22
3.3 Specifika přípravy k opakovaným pokusům u maturitní zkoušky	25
3.4 Pocitované bariéry v procesu získávání maturity	27
3.5 Další životní dráhy neúspěšných maturantů	30
3.6 Identita neúspěšných maturantů a jejich biografické učení	32
4 Životní příběhy neúspěšných maturantů	35
4.1 Dominikův příběh: Maturita na pokračování	38
4.2 Danušin příběh: Příliš složitá cesta za snem	41
4.3 Dařin příběh: Úspěch díky tetinu vedení	44
4.4 Ditin příběh: Míjení osobních akademických zájmů a školních povinností	47
4.5 Damiánův příběh: Střídající se učitelé	50
5 Návrhy opatření	51
5.1 Uznávání výsledků učení a flexibilní vzdělávací dráha	53
5.2 Kariérové poradenství jako nástroj podpory	54
5.3 Podpora při zvládnání individuálních potřeb studenta u maturitní zkoušky	55
5.4 Alternativní vstup do terciárního a pomaturitního vzdělávání	57
5.5 Informační podpora maturantů po neúspěšném pokusu	58
5.6 Vzdělávací podpora maturantů po neúspěšném pokusu	59
5.7 Podpora kvality a kontinuity pedagogické práce školy ve výuce maturitních předmětů	60
5.8 Sjedení přístupu učitelů maturitních předmětů	61
5.9 Zvýšení pocitu odpovědnosti učitelů za přípravu studentů k maturitní zkoušce	62
6 Shrnutí	64
Zdroje	67

VÝBĚR VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

I.

Výsledky neúspěšných maturantů během studia na střední škole neodrážely jejich připravenost k maturitní zkoušce.

II.

Současná praxe přidávání více času studentům se speciálními vzdělávacími potřebami není považována za dostatečnou.

III.

Někteří učitelé maturitních předmětů odrazují studenty od složení samotné zkoušky nebo neumožňují volbu mezi předměty.

IV.

Nedostatečná informovanost studentů a problematické iniciativy učitelů při zkoušce jsou překážkou úspěchu u maturity.

V.

Podpora neúspěšných maturantů by se neměla omezovat pouze na přípravu na maturitní zkoušku, ale měla by probíhat i mezi jednotlivými pokusy.

VI.

Životní příběhy neúspěšných maturantů se vyznačují snahou proměnit neúspěch u maturitní zkoušky v úspěch v životě.

VII.

Ztráta institucionální podpory a statusu studenta vede k obsazení nových rolí, které vzdalují neúspěšného maturanta od úspěchu u zkoušky.

1 ÚVOD



Výzkumný projekt Životní dráhy neúspěšných maturantů a maturantek reagoval na výzvu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Inovace v pedagogice, která upozornila na chybějící informace o studentech, kteří neuspějí u maturitní zkoušky, a o jejich dalších osudech. Výzkum se zabýval pouze podskupinou neúspěšných maturantů, pro které neúspěch u maturitní zkoušky představuje bariéru v další vzdělávací či profesní dráze. Pominul tedy ty maturanty, kteří u maturity uspějí nejpozději v prvním opravném termínu. To znamená maturanty, kteří k maturitě přistoupili v řádném termínu, kdy selhali v libovolné části maturitní zkoušky, nicméně po přihlášení na nejbližší opravný termín a po následné úspěšné opravě, případně po podání žádosti o přezkoumání průběhu a výsledků maturitní zkoušky a jejím kladném vyřízení, mohou pokračovat ve studiu na vysoké škole nebo vstoupit na trh práce.

Od roku 2011, kdy byla zavedena společná část maturitní zkoušky, se neúspěšnost u společné i školní části maturitní zkoušky s dílčími výkyvy postupně zvyšuje. Hrubá neúspěšnost u maturitní zkoušky (tedy počet těch, kdo u zkoušky neuspěli nebo ji nekonali / počet přihlášených) činila v roce 2019 34,2 % (v roce 2020 29,8 % a v roce 2021 22,7 %), čistá neúspěšnost (tedy počet těch, kdo u zkoušky neuspěli / počet zkoušku konajících) pak byla 26,9 % (v roce 2020 27,4 % a v roce 2021 18,4 %). Hrubá i čistá míra neúspěšnosti se každým rokem (s výjimkou v roce 2013 a 2021, kdy došlo u maturitních zkoušek ke změnám, a u hrubé neúspěšnosti i s výjimkou roků 2018, 2020 a 2021) zvyšovala (CERMAT, n.d.-b). Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání tedy zná potenciální a reálnou neúspěšnost, přesto je obtížné usuzovat na počty neúspěšných maturantů, kteří již na maturitu rezignovali, a těch, kteří se o složení zkoušky ještě hodlají pokusit. Chybí hlubší analýzy toho, co vede mladé lidi k tomu, že někteří se i s odstupem času vrací do vzdělávání, zatímco jiní ne. Další životní a vzdělávací dráha neúspěšných maturantů tedy představuje neprozkoumaný fenomén. Jako nejzávažnější se jeví problém u podskupiny neúspěšných maturantů, u kterých vzdělávací dráha vyústí v konečný neúspěch u maturitní zkoušky. Ti zůstávají pouze se základním vzděláním a nemohou tedy pokračovat v terciárním vzdělávání, jejich vstup na trh práce je tím také problematizován. Tato situace pak může být podhoubím pro vznik skupiny ekonomicky neaktivních jedinců (tzv. NEETs).

¹ V roce 2021 byly provedeny výrazné změny v souvislosti s pandemií covidu-19

1.1 Metodologie výzkumného šetření

1.1.1 Cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem projektu bylo získání hloubkového vhledu do nedostatečně prozkoumaného jevu neúspěšnosti u maturitní zkoušky a jeho následků pro další životní dráhu dotyčných studentů, a na základě toho formulovat doporučení pro vzdělávací politiku. Předmětem zkoumání tak byla jednak percepce důvodů neúspěchu u samotné maturitní zkoušky, tedy co k neúspěchu vedlo, ale také další životní dráha neúspěšných maturantů po dobu dvou let, zvláště s ohledem na vzdělávací dráhu. Při psaní výzkumného záměru byla hlavní výzkumná otázka zformulována takto: Jak se psychosociální zátěž a sociální vyloučení v institucionálních podmínkách projevuje v tom, jak se vyvíjí další životní a vzdělávací dráha neúspěšných maturantů po dobu dvou let od této zkušenosti? V logice kvalitativního výzkumu byla tato otázka průběžně kriticky přehodnocována na základě dat a transformována do dílčích a upřesňujících specifických otázek.

SVO 1

Jaké prediktory signalizují budoucí neúspěch u maturity?

SVO 2

Jak neúspěšní maturanti vnímají spravedlnost v nastavení maturitní zkoušky?

SVO 3

Jaké bariéry pro úspěšné složení maturity se z pohledu maturantů objevují v čase mezi opravnými pokusy?

SVO 4

Jaké jsou vztahy mezi narativními identitami neúspěšných maturantů?

SVO 5

Co se neúspěšní maturanti učí z překonávání svého neúspěchu?

SVO 6

Jaké jsou další profesní a vzdělávací dráhy neúspěšných maturantů?

SVO 7

Jaké jsou životní příběhy neúspěšných maturantů?

Výzkum byl realizován prostřednictvím kvalitativního šetření. Za výzkumný design byla s ohledem na cíl výzkumu a výzkumné otázky zvolena kombinace vícepřípadové studie (case study) a biografického designu (life history), přičemž v případě propojení daných dvou designů je možné mluvit o specifickém výzkumném designu case history (Thomson, 2007), který bývá využíván především v longitudinálních studiích. Jelikož šlo o sledování informantů a vývoje jejich životní historie v průběhu času, byť pouze dvou let, je možné výzkum označit také za quasi-longitudinální šetření.

Výzkum byl zahájen v lednu 2020. Jelikož v zadání výzvy byl požadavek dvouletého sledování informantů, tomuto období odpovídaly kohorty 2018 při retrospektivním zkoumání, 2020 při prospektivním zkoumání, a kohorta 2019 při jejich kombinaci. Základním plánem bylo z každé zkoumané kohorty 2018, 2019 a 2020 do výzkumu zahrnout minimálně 10 informantů. Jelikož se u kohort 2019 a 2020 jednalo o vícenásobné rozhovory, počáteční vzorek byl orientačně stanoven na 20 informantů, aby bylo možno kompenzovat případnou ztrátu informantů ze vzorku. Tabulka č. 1 ukazuje celkové počty informantů v rámci jednotlivých kohort a jejich další charakteristiky. Dostupná statistická data ukazují, že míra neúspěšnosti maturantů ve zkoušce se výrazně liší mezi typy středních škol, mezi kraji ČR i mezi jednotlivými skupinami oborů. V celkovém vzorku se výzkumníci snažili o co možná nejrovnoměrnější zastoupení mužů a žen vzhledem k horizontálním principům výzvy, dále o rozložení do tří krajů ČR. Vedle toho bylo žádoucí, aby byly zastoupeny všechny typy středních škol s maturitou, respektive skupiny oborů. Logicky se počítalo s vyšším počtem maturantů ze středních odborných škol vzhledem k jejich zastoupení v rámci středního školství i vyšší neúspěšnosti u maturitní zkoušky.

Potenciální respondenti byli průběžně a opakovaně oslovováni prostřednictvím pracovních portálů a sociálních sítí. V inzerátu byl uveden kontaktní formulář, přes který se mohli do výzkumu přihlásit a na základě kterého je pak kontaktoval člen výzkumného týmu. Potenciální respondenti byli motivováni odměnou za rozhovor. I přesto výzkumníci naráželi na potíže s konstrukcí vzorku a neochotou informantů zapojovat se do výzkumu. Jedním z možných vysvětlení může být, že neúspěch u maturity je nepříjemný zážitek, a ne každý je ochoten jej znovu prožívat tím, že o něm bude mluvit. Tyto obtíže byly prohloubeny pandemickou situací, která panovala po větší část doby realizace sběru dat a která značně zredukovala možnosti osobního kontaktu s informanty. V této komplikované situaci výzkumný tým rozhodl o vyplácení alespoň symbolické odměny informantům. Odpadání ze vzorku se objevovalo už při navazování kontaktu, kdy se informanti sice přihlásili do výzkumu, vyplnili úvodní dotazník, ale poté někteří přestali komunikovat. Zapojení informantů dostali k podpisu s dohodou o provedení práce také informovaný souhlas s detailními informacemi o výzkumu a o možnosti z výzkumu v kterémkoliv fázi odstoupit. Motivační odměna byla vyplácena za uskutečněný rozhovor, takže měla sloužit i pro udržení informantů v dlouhodobém zkoumání. Přesto se však našli informanti, kteří už neměli zájem realizovat navazující rozhovory, takže s nimi byl pořízen jenom jeden rozhovor a vzorek bylo nutno průběžně doplňovat. Konečný stav vzorku ukazuje tabulka 1. V jednotlivých případech se podařilo obnovit kontakt s informantem i po jednom vynechaném rozhovoru. V tom případě byly otázky z předchozího rozhovoru vloženy do následného. Datový korpus, který byl k dispozici k analýze, obsahuje 111 rozhovorů s celkem 52 informanty. Přičemž průměrný rozhovor dosahoval délky 1 hod. 45 min. Kolik rozhovorů bylo provedeno s informanty z různých kohort, sumarizuje tabulka 2.

TABULKA 1: Charakteristiky vzorku

Rok	N	JMK	MSK	Praha	Muži	Ženy	SOŠ	Gymnázium	Nástavby
2018	11	8	2	1	4	7	9	2	0
2019	17	9	0	8	4	13	13	2	2
2020	22	6	10	6	12	10	14	2	6
2021	2	1	1	0	1	1	2	0	0
Celkem	52	24	13	15	21	31	38	6	8

TABULKA 2: Počty realizovaných rozhovorů u informantů z jednotlivých kohort

	1 rozhovor	2 rozhovory	3 rozhovory	4 rozhovory	Celkem informantů
2018	10	1			11
2019	3	5	9		17
2020	5	7	2	8	22
2021	2				2

Informantům byly přiděleny pseudonymy podle příslušnosti k dané kohortě: 2018 – jména začínající na písmeno A (tabulka 3), 2019 na písmeno B (tabulka 4), 2020 na písmeno D (tabulka 5) a 2021 písmeno E (tabulka 6). V tabulkách je vždy zaznačeno, ve které části byli maturanti neúspěšní (DT = didaktický test; ÚČ = ústní část; PP = písemná práce; ProfilČ = profilová část) a ze kterého kraje pochází (JMK = Jihomoravský kraj a MSK = Moravskoslezský kraj). Rodinné zázemí respondentů je jedním z důležitých činitelů ve zkoumání jejich životních drah. Nejvyšší dosažené vzdělání u matky bylo nejčastěji středoškolské s maturitou (viz graf 2), u otce středoškolské s výučním listem (viz graf 3).

TABULKA 3: Kohorta 2018

Pseudonym informanta/informantky	Kraj	Typ studované školy	První pokus: jaro 2018	Pokus: podzim 2018	Druhý opravný pokus byl:
Adam	JMK	Gymnázium	Matematika DT	Matematika DT	Neúspěšný
Adéla	JMK	Lyceum	Matematika DT	Matematika DT	Neúspěšný
Agáta	Praha	Střední odborná škola	Český jazyk: DT, ÚČ; Anglický jazyk: DT	Český jazyk: DT	Neúspěšný
Alena	MSK	Střední odborná škola	Anglický jazyk: PP, ProfilČ	ProfilČ	Úspěšný
Alex	JMK	Střední odborná škola	ProfilČ	ProfilČ	Úspěšný
Alice	MSK	Střední odborná škola	Matematika DT; Český jazyk: PP, ÚČ	Matematika DT; Český jazyk: ÚČ	Úspěšný
Amálie	JMK	Střední odborná škola	Matematika DT; Český jazyk: DT, ÚČ	Matematika DT	Neúspěšný
Aneta	JMK	Střední odborná škola	Německý jazyk: DT, ProfilČ	Německý jazyk: DT	Úspěšný
Arnold	JMK	Střední odborná škola	Anglický jazyk: DT	Anglický jazyk: DT	Úspěšný
Arnošt	JMK	Střední odborná škola	Matematika DT; Český jazyk: PP	Matematika DT, Český jazyk: PP	Úspěšný
Astra	JMK	Gymnázium	Matematika DT	Matematika DT	Úspěšný

TABULKA 4 Kohorta 2019

Pseudonym informanta	Kraj	Typ studované školy	První pokus: jaro 2019	Pokus: podzim 2019	Druhý opravný pokus byl:
Bára	JMK	Střední odborná škola	Matematika DT	Matematika DT	Neúspěšný
Bartoloměj	Praha	Střední odborná škola	Český jazyk PP	Český jazyk DT, PP; ProfilČ	Úspěšný
Beáta	Praha	Gymnázium	Neúčastnila se	ProfilČ	Úspěšný
Běla	JMK	Střední odborná škola	Nepřipouštěna k celé maturitě	Nepřihlášena k celé maturitě	Úspěšný
Benjamín	JMK	Gymnázium	Matematika DT	Matematika DT	Neúspěšný
Berenika	Praha	Střední odborná škola	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Úspěšný
Bětko	JMK	Střední odborná škola	ProfilČ	ProfilČ	Úspěšný
Bibiana	JMK	Nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou	Matematika DT; Český jazyk DT	Matematika DT; Český jazyk DT	Neúspěšný
Blanka	JMK	Střední odborná škola	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Neúspěšný
Bohumil	Praha	Střední odborná škola	Neúčastnil se	Český jazyk ÚČ; Anglický jazyk ÚČ	Úspěšný
Bohuslava	Praha	Střední odborná škola	Český jazyk ÚČ	Český jazyk ÚČ	Úspěšný
Bořek	Praha	Střední odborná škola	Český jazyk PP; Anglický jazyk PP; ProfilČ	Český jazyk PP; Anglický jazyk PP; ProfilČ	Neúspěšný
Božena	Praha	Střední odborná škola	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Neúspěšný
Brenda	JMK	Střední odborná škola	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Neúspěšný
Brigita	JMK	Střední odborná škola	Matematika DT	Matematika DT	Neúspěšný
Bronislava	JMK	Lyceum	Matematika DT; Český jazyk DT; ProfilČ	Matematika DT	Neúspěšný
Břetislava	Praha	Nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou	Český jazyk DT, PP; Anglický jazyk DT, PP	Český jazyk DT, PP; Anglický jazyk DT, PP	Neúspěšný

TABULKA 5 Kohorta 2020

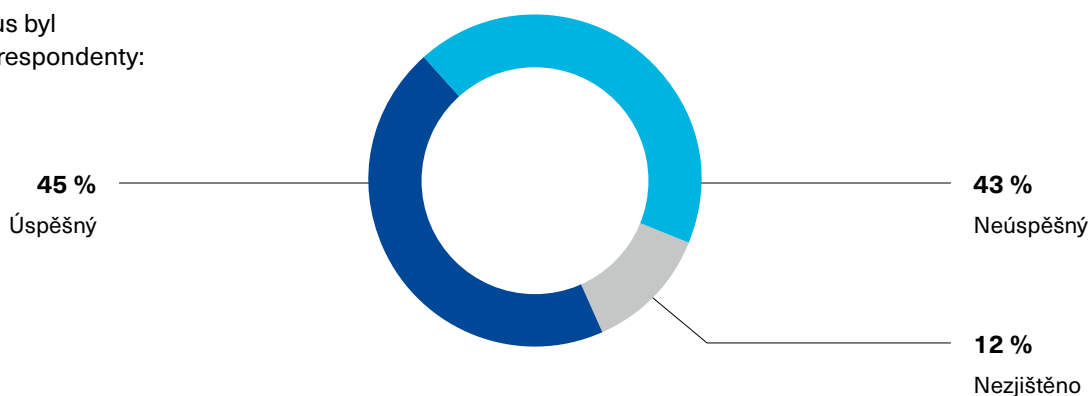
Pseudonym informanta	Kraj	Typ studované školy	První pokus: jaro 2020	Pokus: podzim 2020	Druhý opravný pokus byl:
Dalibor	JMK	Gymnázium	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Úspěšný
Dalimil	MSK	Střední odborná škola	ProfilČ	ProfilČ	Úspěšný
Damián	MSK	Střední odborná škola	Matematika DT; ProfilČ	Matematika DT	Neúspěšný
Dan	Praha	Střední odborná škola	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Nevíme
Dana	MSK	Nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou	Český jazyk DT; Anglický jazyk DT	Český jazyk DT; Anglický jazyk DT	Neúspěšný
Daniel	MSK	Střední odborná škola	Nezúčastnil se	Český jazyk ÚČ; Anglický jazyk ÚČ; ProfilČ	Úspěšný
Daniela	Praha	Střední odborná škola	Český jazyk DT, ÚČ; ProfilČ	Český jazyk DT	Úspěšný
Dante	MSK	Střední odborná škola	Matematika DT	Matematika DT	Neúspěšný
Danuše	Praha	Nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Úspěšný
Dara	MSK	Střední odborná škola	ProfilČ	ProfilČ	Úspěšný
Darek	Praha	Střední odborná škola	ProfilČ	ProfilČ	Nevíme
Darina	MSK	Střední odborná škola	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Nevíme
David	MSK	Střední odborná škola	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Nevíme
Denis	Praha	Nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Úspěšný
Denisa	MSK	Střední odborná škola	Matematika DT; Český jazyk DT	Matematika DT	Neúspěšný
Dita	JMK	Střední odborná škola	Český jazyk ÚČ	Český jazyk ÚČ	Úspěšný
Dominik	JMK	Střední odborná škola	Český jazyk DT, ÚČ; ProfilČ	Český jazyk DT	Neúspěšný
Doubravka	JMK	Gymnázium	Matematika DT	Matematika DT	Neúspěšný
Drahomíra	JMK	Nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou	Anglický jazyk DT, ÚČ; ProfilČ	Anglický jazyk DT, ÚČ; ProfilČ	Neúspěšný
Drahoslav	MSK	Střední odborná škola	ProfilČ	ProfilČ (nezúčastnil se)	Nevíme
Dulčinea	JMK	Střední odborná škola	Český jazyk DT; Anglický jazyk DT	Český jazyk DT; Anglický jazyk DT	Neúspěšný
Dušan	Praha	Nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou	Český jazyk DT	Český jazyk DT	Nevíme

TABULKA 6 Kohorta 2021

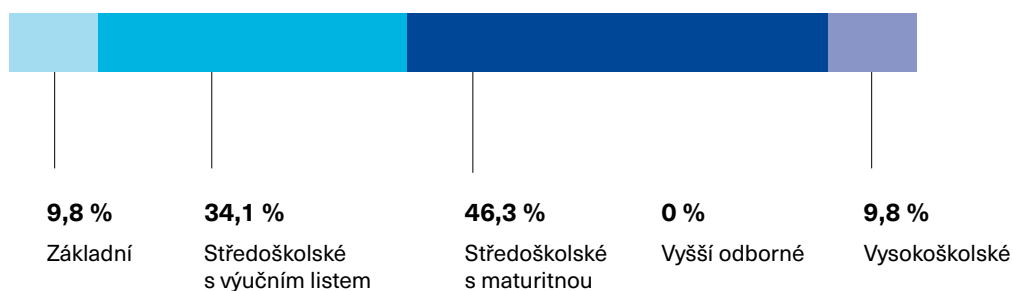
Pseudonym informanta	Kraj	Typ studované školy	První pokus: jaro 2021	Pokus: podzim 2021	Druhý opravný pokus byl:
Eliška	Praha	Střední odborná škola	Německý jazyk DT	Německý jazyk DT	Úspěšný
Elvis	Praha	Střední odborná škola	Anglický jazyk DT; ProfilČ	Anglický jazyk DT; ProfilČ	Úspěšný

GRAF 1: Úspěšnost u třetího maturitního pokusu v našem vzorku

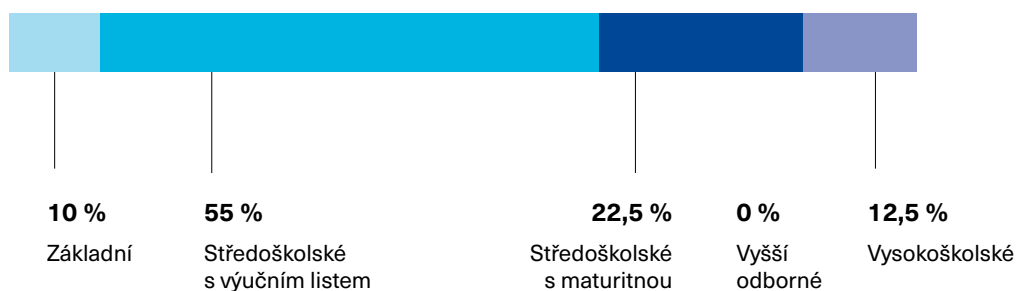
Třetí pokus byl pro naše respondenty:



GRAF 2: Rodinné zázemí: Nejvyšší dosažené vzdělání matky



GRAF 3: Rodinné zázemí: Nejvyšší dosažené vzdělání otce



1.1.2 Sběr dat

Sběr dat byl realizován od ledna 2020 do listopadu 2022 a byl rozdělen na předvýzkum a hlavní sběr dat. První vlna sběru dat byla postavena na retrospektivním zkoumání životních drah studentů, kteří neuspěli u maturitní zkoušky již v době před začátkem realizace projektu. Tato vlna sběru dat byla realizována s kohortou prvomaturantů neúspěšných v roce 2018. Jejich další životní dráhu po dobu 2 let tak bylo možné zkoumat retrospektivně v rámci jednoho rozhovoru už na samém počátku výzkumného šetření. To umožnilo pilotáž výzkumného nástroje a lepší zacílení dalšího zkoumání. Tento postup měl dále za cíl zredukovat vliv intervenujících proměnných (např. dílčí změny v systému maturit apod.), riziko odpadu informantů ze vzorku v případě čistě prospektivního zkoumání a riziko zkreslení výsledků prostřednictvím skrytého vlivu výzkumného šetření na právě se rodící životní dráhu informantů. Mezistupněm mezi pilotní částí a hlavní vlnou sběru dat byli maturanti, kteří neuspěli v roce 2019. U těchto informantů jsme část jejich dráhy (první rok po neúspěšné maturitě) sledovali retrospektivně, další rok dráhy pak byl sledován prospektivně. Celkově u kohorty 2019 byly v ideálním případě realizovány 3 rozhovory s každým informantem.

Hlavní vlna sběru dat pak byla založena na dlouhodobém sledování neúspěšných maturantů, kteří skládali maturitní zkoušku v roce 2020. Ti byli sledováni prospektivně další dva roky po neúspěšné maturitní zkoušce a byli v období trvání projektu podrobeni 4 rozhovorům. Poslední sledovanou kohortou byla kontrolní skupina. Jednalo se o informanty, kteří neuspěli v roce 2021 a na kterých měl být ověřen možný jiný vývoj po epidemiologickou situací vynucených dílčích změnách v koncepci maturit v roce 2020, a v případě, že by se maturity plně vrátily k původní podobě, šlo rovněž o další kontrolu vlivu intervenujících proměnných. Kohorta 2021 tudíž byla do výzkumu vybrána jako kontrolní, a konečný počet informantů v ní byl dán nasyceností dat (pokud by data negenerovala nová zjištění, sběr by byl ukončen). To se nakonec potvrdilo – rozhovory s touto poslední kohortou se nelišily od zjištění u předchozích kohort, data nenaznačovala nové směry výzkumu, proto byl sběr dat ukončen po prvních dvou zrealizovaných rozhovorech.

Při sběru dat byly vybrané informace z výpovědí respondentů ověřované z dostupných zdrojů. Např. termíny a výsledky zkoušek byly ověřované podle vysvědčení, informace o studovaných školách a oborech, míře úspěšnosti maturantů a podobně byly konfrontovány s webovými stránkami škol. Z výzkumu nebylo třeba vyřadit žádného respondenta na základě uvádění nepravdivých údajů.

Frekvenci realizace rozhovorů a období dotazování u každé kohorty shrnuje [tabulka 7](#). Plán období rozhovorů bylo nutné v průběhu realizace uzpůsobovat v závislosti na opatřeních v souvislosti s pandemií covidu-19 při zachování stanovené frekvence rozhovorů a dvouletého sledování informantů (v posledním bodě s výjimkou kontrolní kohorty 2021).

TABULKA 7 Frekvence a období realizace rozhovorů

	Jaro 2020	Podzim 2020	Jaro 2021	Podzim 2021	Jaro až podzim 2022
Kohorta 2018	■				
Kohorta 2019	■	■	■		
Kohorta 2020		■	■	■	■
Kohorta 2021				■	

1.1.3 Výzkumný nástroj

Pro každý ze série rozhovorů byla vytvořena specifická varianta výzkumného nástroje – biografického rozhovoru. U první kohorty 2018 proběhlo pilotní ověřování výzkumného nástroje, který pak byl upraven a využíván v prvních rozhovorech s informanty. Jelikož se jednalo o životní dráhy informantů, bylo zkoumání založeno na metodě biografického narativního rozhovoru (BNIM, Kutsyuruba & Mendes, 2023), kterou původně zavedli a rozvinuli především Schütze (1992) a Rosenthal (2004), později ji rozvinul Wengraf (2001). Tradiční BNIM se skládá ze tří částí (Burke, 2014). Schéma rozhovoru použité v této studii bylo v souladu s konceptualizací Rosenthalové (2004): 1. úvodní narativní zadání, 2. interní narativní otázky vycházející jenom z informantova vyprávění na úvodní narativní zadání, 3. externí narativní otázky (předpřipravené otázky, polostrukturovaný typ rozhovoru). Základem prvních rozhovorů s každou kohortou a rozhovorů s kohortou 2018, kde byl realizován jeden rozhovor, bylo následující úvodní narativní zadání:

Zajímá nás všechno, co předcházelo vašemu prvnímu pokusu u maturity, jak jste se dostal na SŠ, jak vzpomínáte na své studium, jakým způsobem jste se připravoval/a na maturitu, jak vaše maturita probíhala a co jste dělal/a, když jste se dozvěděl výsledky, jak jste to celé vnímal/a, a také jak se váš život odvíjel dál. Všechno, na co si vzpomenete, je pro nás důležité, a budeme rádi, když nám to popovprávíte jako souvislý příběh vlastními slovy.

Navazující rozhovory pak sledovaly logiku opakovaných pokusů, ke kterým informanti v průběhu času přistupovali, a dalších událostí, které se v jejich životě udály od posledního rozhovoru. Úvodní narativní zadání se pak proměnilo následovným způsobem:

Zajímá nás všechno, co se ve vašem životě událo od našeho posledního rozhovoru, který proběhl X.Y. (tazatel doplní přesné datum podle skutečnosti) až dodnes. Prosím, převyprávějte nám toto období jako souvislý příběh. Můžete zmínit všechno, co pro vás bylo v tomto období důležité, co se ve vašem životě proměnilo, čemu jste se věnoval/a, jak jste se připravoval/a na svůj 3. maturitní pokus, jak jste trávil/a své běžné dny... Cokoliv, na co si vzpomenete, je pro nás důležité, a je jenom na vás, o čem nám budete vyprávět.

Dále pak tyto navazující rozhovory obsahovaly otázky ke specifickým oblastem, které se vynořovaly v průběhu prvních analýz, a bylo potřeba se na ně více zaměřit, např. sebeřízení učení, spravedlnost a vztahy. Další rozhovory se tedy posunovaly směrem k polostrukturovanému charakteru.

V prvních fázích výzkumného šetření byla data nejdříve analyzována pomocí induktivního otevřeného kódování v programu Atlas.ti. Induktivně vzniklé kódy byly seřazeny do kategorií, které odkryly tematické oblasti, jež se v rozhovorech objevují. Následně bylo při dalších analýzách využito i deduktivní kódování na základě témat, která vzešla z prvotního induktivního kódování. Jednotlivá témata pak byla dále zpracována do konferenčních výstupů, odborných článků, ta stěžejní pak byla vybrána pro tematickou kapitolu této výzkumné zprávy. Na začátku projektu bylo stanoveno, že by výzkum měl pomoci odhalit, jaké faktory mohou mít vliv na neúspěšnost studentů u maturitní zkoušky, jakou další životní a vzdělávací dráhu volí po tomto neúspěchu, co je při její volbě ovlivňuje a jaké motivy a bariéry je vedou či jim brání v opětovném (úspěšném) složení maturitní zkoušky. Identifikovaná témata pokrývají a dále rozvíjejí tyto apriorně stanovené oblasti. Dále byly ve výzkumu v rámci konferenčních výstupů a kapitol o životních příbězích maturantů využity i postupy narativní analýzy.

Na základě analýzy opakovaných biografických rozhovorů následovala komparativní mezipřípadová analýza zaměřená na empiricky ukotvenou identifikaci klíčových témat a typů v rámci životních příběhů (Kluge, 2000). Takto bylo vybráno 5 životních příběhů neúspěšných maturantů, u kterých byla zpracována individuální historie (biografie) s ohledem na významné body životní dráhy. Pro zpracování případů bylo vybíráno jenom z kohorty 2020, jelikož ta byla původně stanovena zadavatelem pro studium případů. Dalším kritériem bylo, aby s daným informantem byly realizovány všechny 4 rozhovory a umožněna tak vícezdrojová analýza. Postup analýz se lišil od postupu analýz pro tematické kapitoly, které využívaly průřezovou (cross-sectional) logiku. Kritéria pro výběr případů tedy odpovídala záměrnému dostupnému výběru v metodologii případových studií tzv. *information-oriented selection* (Flyvbjerg, 2006). Celkově byl využit *brikoláž přístup* k analýze případů (Pratt et al., 2022), který v rámci jednoho designu umožňuje kombinovat různá výzkumná paradigmatata. Každý případ byl nejdříve analyzován a interpretován jako samostatná jednotka. Životní historie pak byly sestaveny s ohledem na předem identifikované stěžejní body v životní dráze neúspěšného maturanta, které tvořily kontext pro interpretaci daného případu. V úvodu kapitoly o životních příbězích neúspěšných maturantů jsou uvedeny tzv. vignettes, které představují jednotlivé případy informantů.

2

ORGANIZACE
MATURITY
V ČESKÉ
REPUBLICE
V OBDOBÍ
VÝZKUMU



V letech 2020–2022 ovlivnila podobu společné části maturitní zkoušky i počty jednotlivých pokusů opatření v souvislosti s pandemií covidu-19 viz [tabulka 8](#) a [9](#). V rámci tohoto textu nás ovšem zajímají pouze změny v letech 2020 a 2021, tzn. v letech, kdy probíhal výzkum. V roce 2020 se jednalo o posunutí termínu pro maturitní zkoušku a dílčí úpravu zkoušky. Byla zrušena jedna dílčí část zkoušky v českém i cizím jazyce, konkrétně písemná práce (MŠMT, 2020b). O rok později (2021) byly změny rozsáhlejší, jednalo se (1) opět o zrušení písemné práce, dále (2) o úpravu času na vypracování testu, (3) přidání pokusu pro všechny, kteří k maturitní zkoušce mají možnost přistoupit a také (4) o zrušení sumativního hodnocení zkoušky; ta byla místo toho hodnocena úspěš/a – neúspěš/a. Nejvýraznější změnou byly (5) dobrovolné didaktické testy pro žáky vybraných zdravotnických a sociálních oborů, kteří za předem stanovených podmínek odpracovali min. 160 hodin ve zdravotnických nebo sociálních službách či u orgánů ochrany zdraví (MŠMT, 2021).

Dramatičnost situace v období pandemie covidu-19 by neměla zakrýt skutečnost, že problémy neúspěšných maturantů v tomto období jsou v principu stejné i mimo pandemii. Pandemická situace tyto problémy zvýraznila a podtrhla, zvýšila distanc mezi žákem a školou a omezila možnosti vzdělávací a poradenské podpory. Naopak ale například rozšířila možnosti on-line doučování. V neposlední řadě organizační změny zajistily, že se neúspěšnost v maturitní zkoušce v covidových letech nezvýšila.

TABULKA 8 Úpravy maturitní zkoušky v roce 2020

Společná část 2020

		Konané části	Zrušené části	Změny v časové dotaci
Zkouška z předmětu	český jazyk	didaktický test, ústní zkouška	slohová práce	×
	cizí jazyk	didaktický test, ústní zkouška	slohová práce	×
	matematika	didaktický test	×	×
Počet pokusů	1 řádný	2 opravné		
Změny obecně	Všichni žáci, kteří byli přihlášení k maturitě, nemohli být v pololetí hodnoceni „nedostatečně“ nebo „nehodnocen“.	Posunutí termínu zkoušky o cca měsíc oproti předchozím rokům		

TABULKA 9 Úpravy maturitní zkoušky v roce 2021

Společná část 2021

		Konané části	Zrušené části	Změny v časové dotaci
Zkouška z předmětu	český jazyk	didaktický test	slohová práce	navýšení o 10 min. (u *DT)
	cizí jazyk	didaktický test	slohová práce	navýšení o 10 min. (u *DT)
	matematika	didaktický test	×	navýšení o 15 min.
Počet pokusů	1 řádný	3 opravné		Vypsání mimořádného termínu na červenec 2021
Změny obecně	Zrušení sumativního hodnocení u všech částí zkoušky	Všechny části zkoušky jsou hodnoceny pouze úspěš/a nebo neúspěš/a + procentuální úspěšnost	** Změna u posledního ročníku vybraných zdravotnických a sociálních oborů	

* DT – didaktický test

** Změna u posledního ročníku vybraných zdravotnických a sociálních oborů: žáci, kteří pracovali „i za podmínek stanovených opatřeními obecné povahy (OOP) nejméně 160 hodin u orgánů ochrany zdraví nebo poskytovatelů zdravotnických či sociálních služeb“, mohli konat didaktické testy dobrovolně.

3

KLÍČOVÁ
ZJIŠTĚNÍ
VÝZKUMU

3.1 Vnímaná (ne)spravedlnost v přípravě k maturitní zkoušce

Nereflektování průběžného hodnocení v celkovém výsledku maturitní zkoušky je ze strany žáků hodnoceno jako nespravedlivé. Opakovaně neúspěšní maturanti tak vnímají, že výsledky v průběhu studia na SŠ nemusí zcela korespondovat s jejich připraveností k maturitní zkoušce. Což společně s dalšími ukazateli vede k vnímané nespravedlnosti, že pouze výsledky maturitní zkoušky určují, zda žák má či nemá ukončené středoškolské vzdělání.

Teoretický rámec

Princip spravedlivých vzdělávacích příležitostí je jedním z pilířů vzdělávací politiky. Dle Grisay (1984 in EGREES, 2005, dále Bell, 1973) můžeme tento princip zkoumat ve třech rovinách: (1) rovnost na vstupu, (2) rovnost v poskytování kvalitního vzdělávání a (3) rovnost na výstupu. Za jednotnými přijímacími testy (CERMAT, n.d.-c) je v ČR snaha o naplnění první roviny. Všichni prochází na první pohled spravedlivým a stejným základním vzděláváním, přičemž jednotné přijímací zkoušky mají za úkol zajistit rovnost šancí pro všechny, pokračovat na zvolené SŠ. V případě společné části maturitní zkoušky (MŠMT, 2009) je otázkou, nakolik je naplněna rovina druhá a třetí. Tedy zda mají žáci středních škol rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, které je připraví na maturitní zkoušku. Je snaha o zachování druhého pilíře, což znamená, že všichni žáci napříč různými typy SŠ by měli dosáhnout stejného minima znalostí (očekávaných výstupů) pro absolvování maturitní zkoušky, avšak očekávané výstupy učení jednotlivých RVP se na jednotlivých oborech SŠ liší. Což se může jevit jako narušení třetího pilíře, který vede k rovnosti na výstupu. Cílem této kapitoly je zmapovat a přiblížit vnímání (ne)spravedlnosti v přípravě k maturitní zkoušce pohledem opakovaně neúspěšných maturantů.

V případě, kdy žák u maturitní zkoušky neuspěje, má dokončené pouze základní vzdělání (s výjimkou nástavbového studia). O tomto výsledku však rozhoduje pouze maturitní zkouška. Žáci proto vnímají jako nespravedlivé (1) nereflektování průběžného hodnocení dosaženého během studia ve finálním výsledku, jakož i to, že (2) pouhý výsledek maturitní zkoušky rozhoduje o tom, zda žák má či nemá dokončené SŠ vzdělání.

ZJIŠTĚNÍ 1: Ztracené úsilí

Jako první z nespravedlností je vnímáno úsilí, které v průběhu studia vynaložili, ale které se jim v hodnocení maturitní zkoušky, nevrátilo: „*Já jsem toho dělala strašně moc a vlastně ty čtyři roky jsem se fakt průběžně učila. Na žádné test jsem nepodváděla, na žádné test jsem se nevyprdla. Prostě nic, a stejně se mi to nevrátilo*“ (Božena). Zároveň vnímají jako nespravedlivé, že výsledek maturitní zkoušky rozhoduje o jejich (ne)dokončení SŠ vzdělání: „*Je to jakoby ukončení toho středního vzdělání, protože Vy vlastně studujete obor s tou maturitní zkouškou. (...) Takže skončíte s tím základním vzděláním*“ (Berenika). Což Brenda vidí obdobně: „*Zůstanu se základním vzděláním jenom kvůli tomu, že jsem neudělala státní maturitu z češtiny*.“ V očích Brendy není zkouška z českého jazyka tak významná, jako zkouška z odborných předmětů, které vnímá jako stěžejní pro zvolené povolání.

ZJIŠTĚNÍ 2: Chybějící signály

V průběhu studia jsou žáci středních škol testováni a hodnoceni, přičemž na českých SŠ převládá sumativní hodnocení (Laufková & Novotná, 2014). Toto hodnocení dává žákům zpětnou vazbu o tom, na jaké úrovni jsou jejich znalosti vzhledem k nárokům kladeným na průchod studiem. Samotné studium na SŠ má žáky připravit k závěrečné zkoušce, tedy maturitě. Jako nespravedlivé proto žáci SŠ vnímají, že jejich snaha, kterou vyvíjí v průběhu studia, nereflektuje jejich reálnou připravenost ke zkoušce. Za nespravedlivé rovněž považují, že výsledky průběhu celého studia nejsou reflektovány ve výsledku maturitní zkoušky. Může se proto stát, že žák, který po celou dobu studia řádně plnil své povinnosti, absolvoval všechny ročníky SŠ i přesto maturitní zkoušku nesloží. Ocitne se tak pouze s formálně absolvovaným základním stupněm vzdělání (výjimku tvoří nástavbová studia, kdy má žák úspěšně absolvované nižší středoškolské vzdělání) a nemůže vykonávat řadu povolání, ke kterým je nutné mít složenou maturitní zkoušku (např. účetní nebo zdravotní sestra).

ZJIŠTĚNÍ 3: Rozdíly mezi školami

Kromě výše zmíněného si žáci SŠ uvědomují rozdílnost přípravy k maturitní zkoušce mezi jednotlivými typy středních škol. Právě různé podmínky přípravy mezi nástavbovým, odborným a gymnaziálním vzděláváním vnímají žáci coby nespravedlivé vzhledem k náročnosti maturitní zkoušky. Jedním z vlivů vnímané nespravedlnosti je čas, který se na školách věnuje maturitním předmětům: „*Nefér je určitě to, že když jsem šla z toho učňáku na tu nastavbu, tak nastavba má stejnou maturitu jako lidi z gymplu, když oni se na to učí celé čtyři roky a my na to máme jen dva. To mi přijde nefér*“ (Bibiana). Druhým faktorem je rozsah znalostí, které mohou získat: „*A aj vlastně mám srovnání s tím, že jsem chodila na gympl od šesté do deváté třídy, tak i v té šesté třídě třeba jsme brali víc věcí i v češtině, než na střední před maturitou*“ (Blanka).

Závěr

Opakovaně neúspěšní maturanti našeho výzkumu vnímají, že příprava na jednotlivých typech SŠ není stejná. Žáci odborných SŠ, a nejznatelněji pak nástavbových studií, považují za nespravedlivou nedostatečnou časovou dotaci pro předměty, které jsou ve společné části maturitní zkoušky. Své studium často srovnávají se studiem na gymnáziu, ať už na základě vlastní zkušenosti jako Blanka, nebo ze zkušenosti kamarádů, kteří na gymnáziích studovali. Opakovaně neúspěšní maturanti zároveň vnímají jako nespravedlivé, že maturitní zkouška je dle nich nastavena na standardy gymnázií, kterých žáci SOŠ nemohou dosáhnout, právě proto, že nemají dostatek hodin věnovaných výuce předmětů ze společné části maturitní zkoušky. Z tohoto důvodu si žáci k maturitní zkoušce často volí tzv. menší zlo z nabídky předmětů (Hloušková et al., 2023).

3.2 Prediktory neúspěchu u maturity a hrozba předčasného odchodu ze vzdělávání

Prediktory neúspěchu můžeme chápat jako signály, jejichž výskyt může upozornit na zvýšenou možnost předčasného odchodu ze vzdělávání, a to jak v průběhu vzdělávací dráhy, tak také v případě neúspěchu u maturitní zkoušky. Identifikace prediktorů a jejich zkoumání umožňuje odhalit ohrožené žáky a nabídnout jim adekvátní podporu v dokončení středního vzdělání. Prediktory můžeme dělit dle toho, zda se vyskytují na straně jedince nebo na straně školy.

Teoretický rámec

Problematika předčasných odchodů ze vzdělávání je s opakovaným neúspěchem u maturitní zkoušky úzce spojena. Jak ukazují data CERMAT (n.d.-a), neúspěch u maturitní zkoušky zpravidla generuje neúspěch také v případě opravných pokusů, což následně může vést k opuštění vzdělávacího systému pouze s dosaženým základním vzděláním. Předčasné odchody ze vzdělávacího systému jsou fenoménem, kterému je zejména v rámci zahraničního pedagogického výzkumu věnována značná pozornost, kdy je cílem identifikovat studenty a žáky ohrožené neúspěchem. Z výsledků výzkumů je patrné, že můžeme identifikovat řadu faktorů asociovaných s tzv. drop-outem, které mohou být na straně rodiny, školy či mít individuální charakter (Suh & Suh, 2007). V následující kapitole bude pozornost věnována vybraným prediktorům, které mohly být signálem budoucího opakovaného neúspěchu u maturitní zkoušky. Z empirických dat je patrné, že prediktory neúspěchu můžeme rozlišit na úroveň školní a individuální.

Školní úroveň prediktorů představuje institucionální rovinu kontextu, který se podílí na neúspěchu u maturity. Tyto školní faktory se v našich datech projevily především prostřednictvím přístupu učitelů maturitních předmětů k jejich studentům. Goldschmidt a Wang (1999) popisují, jakým způsobem se škola podílí na předčasných odchodech ze vzdělávání, a to buď přímo, nebo tím, že mediuje další faktory, které vedou k výslednému neúspěchu. Ve zkušenostech neúspěšných maturantů je možné na straně školy konkrétněji identifikovat následující faktory vedoucí k neúspěchu: sebenaplňující proocství, časté střídání učitelů v maturitních předmětech a tlak učitelů pro výběr určitého maturitního předmětu.

ZJIŠTĚNÍ 1: Sebenaplňující proocství

První z institucionálních prediktorů neúspěchu se může projevit hned po příchodu na střední školu. Učitelé u studentů ze vzorku zpochybňovali jejich schopnosti pro dané studium nebo přímo pro získání maturity. V případě těch, kteří nakonec u maturity opravdu neuspějí se tak jedná o určité sebenaplňující proocství. Bibiana na toto odrazování od složení maturitní zkoušky vzpomíná následujícím způsobem: „*My jsme měli paní učitelku z matematiky, ta nás tam vyloženě chtěla všechny odstranit z toho nastavbového studia. Ona nechtěla, abychom měli maturitu. Ona první den, co jsme přišli do té třídy, tak říkala, že všichni nemusí mít maturitu. My jsme se na sebe jen tak podívali a řekli, že my ji ale chceme a potřebujeme, my se chceme snažit.*“ Tato respondentka se po studiu na středním odborném učilišti přihlásila na nastavbové studium proto, že chtěla získat maturitu a byla rozhodnutá pro to udělat maximum. Narážela ovšem na znemožňování dosahování tohoto cíle v podobě rezignace učitele na přípravu studentů na maturitu. V jiných případech učitel sděluje žákovi negativní zprávu o jeho dispozicích jako nástroj nátlaku na jeho rozhodnutí: „*No, hlavně ona řekla, že kdybych si vybrala tu angličtinu, tak mě nepustí, takže... Takže asi tak, no*“ (Amálie). Učitelka tak přinutila Amálii pohrůzkou zvolit si matematiku namísto angličtiny, což má vzhledem k pravidlu, že maturitní předměty nelze až do vyčerpání všech pokusů změnit, značné důsledky. Ukazuje se, že se na středních školách najdou učitelé, kteří nevěří v potenciál každého studenta na maturitu dosáhnout. Studenti pak musí bojovat nejenom sami se sebou, aby se dostatečně připravovali samostatně doma, ale i s institucí, na které studují, aby se jim dostalo přípravy v rámci výuky. Jak ukázaly rozhovory s dalšími respondenty, tento faktor se může projevit už hned při nástupu do studia maturitního oboru a provází tak maturanty po celé jejich studium.

ZJIŠTĚNÍ 2 Střídání učitelů

Další z institucionálních prediktorů se váže k průběhu studia. Ve vyprávěních studentů se objevují stížnosti na časté střídání učitelů zabezpečujících výuku maturitních předmětů. Stává se, že v průběhu studia střední školy neúspěšní maturanti vystřídají hned několik učitelů v rámci jednoho maturitního předmětu. „(...) *vlastně za ty 4 roky jsme měli 3 třídní učitele. To byla taky docela komedie, se nám vlastně aj angličtináři střídali, těch jsme měli 5. A matikáři to samé, no. A to střídání byl asi ten největší kámen úrazu, protože ze všeho jsem odmaturoval, jenom ne z matematiky*“ (Damián). Jak vyplývá z citace, někdy se tak navíc děje i ve více předmětech najednou, takže nekonzistence přípravy k maturitní zkoušce je ještě výraznější. Podobně jako v případě předchozího prediktoru je pak výuka v maturitním předmětu sabotována ze strany školy, v tomto případě nezáměrně kvůli personálním změnám v učitelském sboru. Je však alarmující, že škola nemá vytvořené mechanismy na dohled nad konzistencí výuky v maturitních předmětech, které jsou nezbytné pro úspěšné studium.

ZJIŠTĚNÍ 3 Nemožnost volby

Poslední z vybraných faktorů se váže přímo k závěru studia, tedy k maturitní zkoušce a jejímu plánování. Rozhovory s neúspěšnými maturanty poukázaly na praktiky, kdy je na některých školách vyvíjen tlak na výběr konkrétního maturitního předmětu. Ne všichni žáci středních škol si pro společnou část maturitní zkoušky mohou vybírat mezi cizím jazykem a matematikou, v praxi se setkávají s předvýběrem ze strany školního vzdělávacího programu, školy či učitele. Na takovou školu chodil Dante, který komentuje povinnost maturovat z matematiky: „*Protože na některých školách třeba matematika není povinná, ale na některých zase jo, jako maturitní předmět.*“ Na základě této zkušenosti připisuje neúspěch u maturitní zkoušky z matematiky tomu, že si nemohl zvolit jiný předmět. Přitom se může stát, že studenti zjistí, že daný předmět nebo výuka v něm není pro ně tou nejvhodnější volbou. Není však už cesty zpět. Respondent Dante v rozhovoru vysvětluje, že mu nesedl způsob výuky učitele matematiky, který označuje jako příliš akademický a nepřizpůsobený potřebám středoškolských studentů. Jiné výzkumné studie (např. Barakat & Harz Allah, 2010) také poukazují na to, že nedostatek vhodného pedagogického a psychologického přístupu učitelů ke studentům může být významným faktorem vedoucím k jejich akademickému neúspěchu. Institucionální prediktory tak představují určitou past vzdělávacího systému, do které jsou neúspěšní maturanti chyceni a nedokážou ji jenom svým vlastním přičiněním překonat.

Individuální úroveň se vztahuje k charakteristikám samotného studenta a představeny budou tři vybrané prediktory, jejichž výskyt může být signálem neúspěchu u maturitní zkoušky. Pozornost bude věnována angažovanosti, testové úzkosti a specifickým vzdělávacím potřebám.

ZJIŠTĚNÍ 4 Studentská angažovanost

Důležitým faktorem vzhledem k riziku neúspěchu se dle Rumbergera a Rotermunda (2012) jeví **studentská angažovanost**, kterou chápeme jako míru participace či identifikace se školním prostředím. Pozitivní angažovanost tedy můžeme popsat jako zájem studenta a aktivní zapojení do školních činností. Nedostatečná angažovat se naopak projevuje nezájmem a snahou vyhnout se participaci. Míra angažovanosti v průběhu studia se také může promítnout do samotné přípravy k maturitní zkoušce, jak dokazuje studentka Amálie: „*Ty odborný předměty, tak ty mi připadaly lehký, protože mě to bavilo. (...) Ty se mi učily úplně nejlehčeji. (...) Možná to bylo i skrz tu paní učitelku.*“ Jak je z citace patrné, zájem studentky o daný předmět podporuje motivaci v učení, což vede k tomu, že se příprava a zvládnutí učiva zdá jako snadné. Otázkou ovšem zůstává, zda je tato angažovanost založena na obsahu předmětu nebo právě na charakteristikách vyučujícího, který má při předávání poznatků klíčovou roli. Nezájem se naopak projevuje nedostatkem motivace a snahou se učení vyhnout na úkor jiných činností: „*Takže jsem tomu učení fakt jako ještě moc nedávala, takže to bylo takový jako, zábava sem, zábava tam, a to učení jako nic moc*“ (Daniela). Jak je z výše uvedeného patrné, úspěch u maturitní zkoušky může být predikován s ohledem na míru angažovanosti v dosavadním středoškolském studiu.

ZJIŠTĚNÍ 5 Testová úzkost

Dalším vybraným prediktorem, který může poukázat na možný neúspěch u maturitní zkoušky, můžeme zařadit tzv. testovou **úzkost**. Testovou úzkost chápeme jako zažívání negativních emocí a pocitů v průběhu testu, které negativně ovlivňují úspěšnost v průběhu jeho řešení. Jak dokazují realizované výzkumy, testová úzkost negativně ovlivňuje proces učení i samotný výkon v testové situaci (Schunk et al., 2014). Jak dokazuje respondentka Denisa, stres se jeví jako důležitý aspekt, který její výkon ovlivnil: „*Jakmile přišlo na ten den, tak jsem měla takový stres, že jsem, ty jo, nemohla ani mluvit, nic... Takže vlastně jsem tam úplně šíleně panikařila, a nedala jsem ani ten test.*“ V případě maturitní zkoušky je pocíťovaný stres posilován její společenskou důležitostí a jejím významem pro další studijní i profesní dráhu daného jedince. Testová úzkost tak může být dalším prediktorem, jehož přítomnost na straně studenta může být signálem neúspěchu u maturitní zkoušky.

ZJIŠTĚNÍ 6 Speciální vzdělávací potřeby

Třetím prediktorem jsou **speciální vzdělávací potřeby** studenta, které jej v rámci maturitní zkoušky subjektivně znevýhodňují. První skupinu představují studenti se specifickými poruchami učení, kteří časovou úlevu hodnotí jako nedostatečnou, jak poukazuje studentka Berenika: „*Já mám dyslexii, dysgrafii a dysortografii... A tam je problém v tom, že přesně – já napíšu třeba... Nevím... Udělám sama chybu, ani si tu chybu neuvědomím... Napíšu někde větu, ani nevím, že ta věta byla... Třeba že jsem vynechala písmenko... Pokud si ho sama nehláskuju. A pro mě prostě věc, která vypadá optimálně, tak já to nevidím. (...) Nenajdete vlastní chybu, natož hledat chybu ostatních. A natož hledat chybu v něčem, kde tu chybu nevidíte, prostě. To nejde. A bylo to jako... najděte čárky, najděte tohle... Ted' nevím, text dlouhý, že jste ráda, že ho přečtete za ten čas. Natož ještě v tom jako hledat chyby!*“ Jak je z ukázky patrné, specifická porucha učení studentku znevýhodňuje zejména při řešení určitého typu úloh. Kromě náročnosti je také patrná časová zátěž, která neumožňuje věnovat dostatek pozornosti dalším úlohám. Příkladem další skupiny mohou být žáci s odlišným mateřským jazykem. Brenda už není v definovaném období, kdy má úlevy v hodnocení výkonu v českém jazyce: „*Takže jsem byla vlastně v tu dobu deset let v Česku. Jedenáct. A tak z toho jsem měla obavy, protože určitě mi nějaký ten cit v té češtině, kde dělám nějaký chyby, který jsou třeba hrozně patrný, ale dokážu... Jako nemám k tomu správně cit.*“

Závěr

Maturitní zkouška by ze své podstaty měla reflektovat snahu vzdělávacího systému nastavit inkluzivní prostředí, které bude reflektovat potřeby každého studenta tak, aby byl naplněn jeho potenciál. V praxi ovšem dochází k tomu, že právě přítomnost určité speciální vzdělávací potřeby může být varovným signálem o potenciálním neúspěchu u maturitní zkoušky.

3.3 Specifika přípravy k opakovaným pokusům u maturitní zkoušky

Rozhodující moment pro neúspěšného maturanta představuje první opravný neúspěšný pokus. V tento moment dochází k určitému přiznání si vlastního selhání a konfrontaci s požadavky okolního světa. Daný moment je také rozhodující pro další profesní a studijní trajektorii, proto by právě sem měla být upřena snaha studenty podpořit.

Teoretický rámec

Cílem maturitní zkoušky je ověřit znalosti a dovednosti, které si studenti osvojili v průběhu celého středního vzdělávání, což klade nároky na způsob přípravy vzhledem k rozsahu zkoušeného učiva. Jak upozorňují Seli a Dembo (2020), střední škola představuje prostředí, ve kterém učitelé vedou studenty k tomu jak, kdy a co se mají v průběhu vzdělávání učit a podporují jejich motivaci. Učivo je rozděleno do menších učebních a tematických jednotek, jejichž osvojení je pravidelně kontrolováno. Naopak při přípravě na maturitní zkoušku se do popředí dostává individuální schopnost žáka dosáhnout stanovených cílů v dlouhodobém horizontu a naplnit četná stanovená kritéria. Tento proces řízení sebe sama vzhledem k dosažení určitého učebního cíle můžeme dle Zimmermana (2002, s. 55–56) charakterizovat jako autoregulaci učení, kdy se student stává „aktivním aktérem vlastního procesu učení po stránce činnostní, motivační i metakognitivní“. Mezi předpoklady autoregulace můžeme zahrnout schopnost žáka vymezit si vlastní smysluplné cíle, potenciál pro řízení a kontrolu vlastní činnosti, možnost formovat činnosti s ohledem na naplňování cílů a reciproční vztah mezi studentem, jeho okolím, učením a chováním (Mareš, 2010). Autoregulaci učení v případě maturitní zkoušky můžeme ilustrovat prostřednictvím modelu, který rozlišuje tři základní fáze, jež se cyklicky při jednotlivých pokusech složit maturitní zkoušku opakují (Panadero, 2017; Zimmerman, 2002). První fázi charakterizujeme jako tzv. přípravnou fázi, ve které se student připravuje k maturitní zkoušce, stanovuje si strategii pro učení a realizuje jednotlivé kroky. Následuje fáze výkonu, která představuje moment zkoušky, kdy je student přítomen ve škole. Cyklus uzavírá fáze reflektivní, kdy dochází k reflexi vlastního výkonu a rozhodnutí o dalším směřování. Na přípravu tedy bude nahlíženo zejména prostřednictvím reflektivní fáze, která se jeví jako důležitá pro srovnání se s neúspěchem, interpretaci a formulování dalšího postupu. Tato reflexe nám tak umožňuje odhalit perspektivu samotného studenta vzhledem k zažitému neúspěchu. Po neúspěšném prvním termínu maturitní zkoušky je selhání studentem vysvětlováno jako určitá náhoda, která byla ovlivněna vnějšími příčinami. Reflexe dosavadní přípravy neprobíhá, což posiluje předpoklad, že opravný pokus již bude úspěšný i v případě nevynaloženého úsilí. Dané přesvědčení tak ovlivňuje způsob přípravy, která opětovně vede k neúspěchu u opravného termínu.

ZJIŠTĚNÍ 1 **Kauzální atribuce**

Z pohledu teorie kauzálních atribucí, tedy připisování příčin vlastnímu chování, je zřejmé, že příčiny prvního neúspěchu jsou z pohledu studentů popisovány jako externí, nestabilní a nekontrolované (Graham, 2020). Jak ilustruje níže uvedená citace, odůvodnění prvního neúspěchu je založeno na snaze jej bagatelizovat s tím, že neúspěch nesouvisí s vlastními schopnostmi: „*No, tak vlastně když jsem to nedala poprvé, tak prostě jako... jo, stane se. Může se to stát každému*“ (Daniela). Jiný přístup k přenesení odpovědnosti je patrný z přístupu Blanky, která odpovědnost za neúspěch přesunuje na externí faktor: „*Ale tím se jako nechci zastávat sebe, ale prostě kdybych byla samozřejmě jediná, co to nedá, tak už je to mnou. Ale tím, že nás je tolik, tak je to trochu vize školy prostě... Něco to tam dělá tu roli v tom, nebo hraje.*“ Neúspěch tedy nespočívá ve vlastních schopnostech či způsobu přípravy, ale je zapříčiněn vlivem vnějšího prostředí v podobě nedostatečné podpory ze strany školy, těžkého maturitního testu či okolních podmínek. Pojetí neúspěchu jako určité náhody zase svědčí o připisované nestabilitě, což znamená, že studenti věří, že se jejich neúspěch nebude opakovat, protože jej chápou jako určitou náhodu. Studenti tedy očekávají, že se neúspěšný výkon nebude znovu opakovat a u dalšího pokusu uspějí. Způsob zvládání dané nepříznivé situace je tak založen zejména na preferenci komfortu, upozadění, pasivity a nezájmu (Rijavec & Brdar, 1997). Tyto tendence se tedy nepříznivě promítají do „letní“ přípravy, která se ve své podstatě nemění, což ovlivňuje výsledek dalšího opravného pokusu.

ZJIŠTĚNÍ 2 První procitnutí

Druhý neúspěch, tedy selhání v prvním opravném termínu, se ovšem z hlediska přístupu k další přípravě jeví jako klíčový, protože má značný dopad na život daného studenta. Do popředí se dostává silící tlak ze strany sociálního okolí, jenž může podporovat negativní vnímání vlastních schopností. Studenti jsou také konfrontováni s přechodem na pracovní trh a nabýváním odpovědnosti za další profesní směřování. Jak upozorňuje Berenika, zlom druhého pokusu spočívá v nejistotě a absenci znalostí: „*A já jsem prostě řekla, že nevím. Protože v tu chvíli fakt nevíte nic. (...) Protože vlastně všechno doted řešili vaši rodiče. A tohle je takovej ten první moment, kdy si uvědomíte, že vlastně je to na vás. Nevíte, co máte dělat.*“ Pocit nejistoty jde ovšem ruku v ruce s určitou deziluzí, kterou studenti kvůli neúspěchu u prvního opakovaného termínu zažívají: „*Najednou jsem nevěděl co dál, že... říkal jsem si jak to, že jsem to nedal prostě napodruhé, vždyť mě všichni budou vnímat jakože... ježiš, to je ten, co to dělal napotřetí, připadal jsem si prostě jako člověk, co je hloupý v podstatě, říkal jsem si, že tím pádem na to nemám nebo nevím. No a houkly na mě daně, tak jsem musel začít pracovat*“ (Dalimil). Z uvedených výpovědí je patrné, že z pohledu studentů můžeme neúspěch u opakovaného termínu vnímat jako selhání, se kterým je pevně spjata určitá změna perspektivy, jež je založena na otřesu, který studenti zažívají. Po prvním opravném termínu, který je zpravidla v září, může student opakovat znovu až v řádném termínu maturit v dalším roce. Dochází tedy k odsunu původních očekávaných plánů, jež jsou narušeny absencí maturitního vysvědčení a omezeným pracovním uplatněním. Dosavadní studenti se tak dostávají do nové role, která kontrastuje se školní zkušeností. Značný je také nárůst tlaku ze sociálního prostředí, kdy je student konfrontován s nároky rodičů či pociťovaným společenským očekáváním „mít maturitu“. Opakovaný neúspěch tak může mít vliv na akademickou motivaci studenta, preferované cíle či sebepojetí (Kruger et al., 2016). Otázkou pro další přípravu tak je, zda student ztratí motivaci pro další učení či naopak zvládne upravit strategii pro novou situaci.

ZJIŠTĚNÍ 3 Změna přípravy

V případě snahy vytrvat v přípravě a dosáhnout maturity se otřes, ke kterému dochází, promítá do motivace změnit způsob vlastní přípravy. Další příprava je ovšem komplikována novými pracovními povinnostmi. Při samotné zkoušce pak výkon může být ovlivněn stresem z dalšího selhání, jež by znamenalo opakování celého 4. ročníku. Na důležitost doučování a opakování testů upozorňuje studentka Blanka: „*Já si myslím jako, že jsem toho jako před tím třetím udělala hodně, ale... Já i mimo to, že jsem měla jednou týdně to doučování, tak já jsem dělala všechny didaktáky, co existovaly. Všechny jsem je zvládla hlavně doma. I ten, co jsem nezvládla jako předtím. Já jsem ho zvládla prostě doma! Sice ne jako na tolik jako ty starší, ty starší jsem zvládala třeba jako na skoro čtyřicet bodů.*“ Důležitý předpoklad pro změnu představuje uvědomění si toho, že předchozí příprava nebyla dostatečná: „*Že prostě jsem na to fakt jako kašlala, a já to vím, jakože jsem na to kašlala. Prostě jsem tomu nedávala jako v podstatě nic. Že prostě fakt mi bylo přednější milion jiných věcí než jako tohle, jo? I to je ta příčina*“ (Daniela).

Závěr

Zkušenost opakovaného neúspěchu tak může vést k reflexi dosavadní strategie přípravy, kdy si studenti uvědomí, že učení nevěnovali dostatečnou pozornost. Dochází tak k přijetí vlastní odpovědnosti a snaze proměnit dosavadní strategii učení, což můžeme označit jako adaptivní rozhodnutí, které ovlivní přípravnou fázi k dalšímu pokusu, kdy studenti mají jasnější strategii a jsou si vědomi konkrétních kroků (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). V případě snahy o proměnu strategie dochází k doučování nebo k zaměření na problémové oblasti zkoušky. Jak již ovšem bylo řečeno, příprava na další opravný pokus může být ovlivněna kumulací studijních a pracovních povinností. Jak je z výše uvedeného patrné, proces autoregulace učení nabývá v kontextu maturity na důležitosti, protože se vzhledem k úspěchu do popředí dostávají schopnosti studenta stanovit si strategii, naplňovat ji a dosáhnout tak stanovených cílů. Tato perspektiva nám také umožňuje klást důraz na způsob možné podpory při zvládnání nároků a okolností, které opakovaný neúspěch studentům přináší. Patrné tedy je, že podpora studenta by neměla být omezena pouze na přípravu k maturitní zkoušce, ale probíhat by také měla v období jednotlivých pokusů, aby se předcházelo předčasným odchodům ze vzdělávání či dalšímu odkládání úspěšného složení maturitní zkoušky.

3.4 Pociťované bariéry v procesu získávání maturity

V cestě za úspěchem v opakovaných pokusech o získání maturity stojí situační, institucionální, informační, dispoziční a akademické bariéry. Tyto bariéry jsou vzájemně provázané, resp. zřetězené. Odstranění bariér je v moci vzdělávací a poradenské práce.

Teoretický rámec

Po opakovaném neúspěchu u maturitní zkoušky čelí maturanti vedle problémů, které je k selhání přivedly, také novým bariérám. Tyto bariéry, dané novou životní situací, se ve vnímání samotného maturanta mohou vzájemně posilovat a činit situaci ještě hůře zvládnutelnou. Bariéry, tak jak je popisují maturanti, lze klasifikovat ve shodě s teorií do několika kategorií. Typologii bariér ve vzdělávání lze najít u Patricie Crossové (1981). Tu převzala mimo jiné studie Adult Education Survey (od šetření v roce 2011 dále) nebo Rabušicová, Rabušic a Šedová (In Rabušicová & Rabušic, 2008) či nověji Kalenda a Kočvarová (2017). Teorie bariér (Cross, 1981 a další) ve vzdělávání se vypořádává s překážkami na vstupu do vzdělávání i s překážkami v dosahování cílů ve vzdělávání. Crossová rozlišila překážky situační, institucionální a dispoziční. Další autoři (Potter & Alderman, 1992) následně navrhují vyčlenit v návaznosti na tyto kategorie také překážky akademické. Adult Education Survey (Český statistický úřad, 2013) dále pracuje s překážkami informačními. Těchto pět kategorií nacházíme, ve specifické podobě pro situaci maturanta se zkušeností s předchozím selháním ve zkoušce, i ve výpovědích informantů.

ZJIŠTĚNÍ 1 Nové závazky

Situační bariéry vznikají jako výsledek podmínek, které ohrožují schopnost žáků plnohodnotně participovat na vzdělávacím procesu, respektive se plně věnovat přípravě na opravné pokusy. Vznikají, když se žákovy zdroje – čas, energie, finanční zdroje – vyčerpávají, mnohdy na základě střetů rozmanitých rolí v rodině, v komunitě, v práci. Také často chybí podpora významných druhých. Neúspěšný maturant cítí potřebu posunout se vpřed, přebírat role spojené s dospělostí, a balancuje mezi prioritami. Váhá, zda v situaci, kdy už není žákem, ale ještě školu neukončil, má převzít zodpovědnost za svou obživu, osamostatnit se, začít pracovat, nebo využít případné podpory buď rodičů, nebo partnera. Jak taková dilemata vypadají, ilustruje výpověď Denisy, která vidí možnost žít se jako řidička tramvaje: *„Tak teď chci hlavně dodělat konečně tu autoškolu, abych mohla nastoupit na kurz k těm tramvajím, kde bude jako... budou peníze, které mohu aspoň přinést konečně domů. Nemusí se o mě furt starat jenom přítel, což pro mě je strašný. Protože se cítím jak nějaká vyžírka, nebo nevím, jak to nazvat. A vlastně užívat si hlavně aj, že budeme moct někam na výlet spolu nebo něco takového. Ale hlavně chceme šetřit na svatbu, takže hlavně ať máme z čeho na ni šetřit. A tak dále... Takže tohle je pro mě hlavní priorita teďka.“* Denisa obrací svou energii tímto směrem, posléze selhává i v posledním opravném maturitním pokusu, přichází i o vztah a střídá různá zaměstnání.

ZJIŠTĚNÍ 2 Ztráta podpory

Institucionální bariéry vznikají ve vzdělávací instituci a v interakci žáka s ní. Střední škola zprostředkovává vazbu mezi žákem a vzdělávací soustavou se všemi jejími nároky. Institucionální překážky získání maturity jsou dané především nastavením maturity jako standardizovaného kompetenčního testování nastaveného jednotně pro všechny maturanty bez ohledu na vzdělávací dráhu, která je k maturitě přivede (diskutováno v tématu vnímané nespravedlnosti). Vedle toho ale některé střední školy samy generují určité bariéry pro získání maturitní zkoušky, např. proto, aby chránily svou pověst elitní instituce. Tuto situaci popisuje Doubravka, která na gymnáziu, kde neúspěšně skládala maturitu, žádala o možnost znovupřijetí do čtvrtého ročníku: „Protože na mé škole na (lokalita) mi vlastně řekli, že to dělají pouze určitý školy, že by vzali někoho do čtvrtého ročníku, jenže já to tam mám ukončený to studium, takže by mě tam zpátky nevzali vlastně. Takže já jsem obvolávala, že mi pan zástupce na naší škole na (lokalita) navrhl, abych obvolávala soukromý školy, kde si to teda musím ale zaplatit, ale kde mě vezmou.“ Školy přenášejí odpovědnost na maturanta a odmítají se jeho potřebami dále zabývat, přičemž k tomu zřejmě dokáží najít legální důvody. Takové školy pak logicky nemají zájem ani na jiné podpoře neúspěšných maturantů, ať formou doučování či jinou pomocí ze strany učitelů.

ZJIŠTĚNÍ 3 Chybné informace

Informační bariéry jsou ty, které jsou dané nedostatkem kvalitních informací o proceduře maturitní zkoušky od přihlašování po průběh. Problémy s informacemi o průběhu zkoušky se opakovaně objevují u opravných termínů, které jsou organizované poněkud jiným způsobem. Nedostatečná informovanost vede také k situacím, kdy se maturanti nedokáží domoci svých práv, např. v organizaci zkoušky. „No, tam jsme ze začátku i ztratili pět minut času kvůli tomu, že jsme se dohadovali s učitelem, že k matematice by měl být čistý papír, který třeba je ohlavičkován... A měli bychom mít ten čistý papír na ty naše poznámky. Když si potřebujeme něco velkého vypočítat. A on furt tvrdil, že to jako není umožněno nikdy a že nikdy nebylo, a nevím co všechno... Tak jsme se tam s ní dohadovali jenom o tom, a pak jsme to teda nechali tak, protože jsme věděli, že nemáme šanci vyhrát, takže jsme měli kompletně celý sešit poškrtný. A zase jsem byla absolutně nervózní, vzadu jsem slyšela, jak někdo jenom propiskou tukul o stůl. Už jsem tam chtěla skočit, ale říkám si, nesmím – mě vyhodí ze třídy. Takové prostě fakt... Jak na jehlách jsem byla, doslova“ (Denisa).

ZJIŠTĚNÍ 4 Falešná útěcha

Dispoziční bariéry tvoří především postoje ke vzdělávání a dále percepce vlastní schopnosti zvládnout požadavky maturity. Obojí je dané mj. předchozí zkušeností se vzdělávacím procesem, který v žácích vyvolává nerealistické hodnocení sebe sama a vede žáky k chybným rozhodnutím. Paradoxně to může být i ve vyvolání představy, že zkoušku maturant zvládne, jakkoliv nemá pro zkoušku předpoklady, na základě čehož si zvolí maturitní předmět. „Paní učitelka nám většinou říkala, že ne, že to půjde, že ona jako dovedla lidi k maturitě a ty lidi tu maturitu udělali. (...) Říkala, že prostě žádnéj stres. Říkala pořád keine panik (smích). A vůbec jako, že se nad tím nemáme hlavně stresovat. Že to prostě všechno zvládneme, že jsme šikovný, tak nás jako takhle utěšovala. A ona byla hrozně hodná, takhle, ale ta výuka s ní byla jako o ničem, no“ (Aneta). U opakovaně neúspěšných maturantů nacházíme nedostatek kompetencí v realistickém ocenění svých předpokladů, které někdy přeceňují, jindy podceňují. Tyto chybné předpoklady jsou pak slabým základem pro rozvinutí vhodné strategie přípravy na opravné pokusy, podobně o tyto předpoklady nedokážou opřít rozhodnutí o své další životní dráze.

ZJIŠTĚNÍ 5 Kompenzace slabin

Akademické bariéry představují především chybějící kompetence k učení. Všichni neúspěšní maturanti prošli před zkouškou celým středoškolským studiem, někteří s obtížemi, jiní bez toho, že by zaregistrovali signál o potenciálním neúspěchu u maturitní zkoušky. Přesto mají společné, že se necítí kompetentní k samostatnému učení. Zpravidla pak po neúspěchu v opravném pokusu hledají možnosti doučování a musí si zajistit finanční zdroje, ze kterých doučování pokryjí. Najít doučovatele je často komplikované a trvá týdny či měsíce, které by bylo možno využít na přípravu. V pozitivním případě se jim podaří najít kompetentní osobu. To ilustruje Aneta: „*A takže přes jako známost jsme se domluvily na doučování. A chodila každý týden většinou, někdy i dvakrát do týdne, prostě podle toho, jak jsme se domluvily, ale ta doba většinou byla standardně jedenkrát týdně. A ona mi doporučila i úplně jiné učebnice, co si mám koupit, podle čeho jsme prostě jely, učila mě slovíčka a nejmíc jsme se opravdu zaměřily na tu gramatiku, která je v těch didaktických testech. A tím, že ona to znala z té školy, kde učila, tak věděla prostě, na co se zaměřit.*“ Poněkud paradoxně tedy na scénu často opět vstupují středoškolští učitelé, kteří kompenzují nedostatky žáků, které jejich kolegové nedokázali vyřešit.

Závěr

Z výpovědí maturantů je zjevné, že překážky mají svou objektivní i subjektivní stránku, a že překážky se mohou řetězit. Na straně jedince jsou hlavními bariérami dispoziční a akademické, které brzdí maturanta v učení. Na straně školy a systému často stojí na počátku řetězce problémů informační bariéry. Od nedostatku informací se odvíjejí chyby v organizaci času a způsobu přípravy na zkoušku. Nedostatečné informace ze strany školy, neochota či neschopnost maturantů se informovat z relevantních zdrojů, někdy také problematická iniciativy učitelů či školy, jsou překážkou úspěchu u zkoušky. Neporozumění charakteru zkoušky, jejíž nastavení osciluje mezi psychometrickým, výsledkovým a kurikulárním paradigmatickým (Kellaghan & Greaney, 2020), je samo o sobě překážkou k úspěchu, tím spíše, že školní a státní část maturity mají zcela rozdílný charakter.

3.5 Další životní dráhy neúspěšných maturantů

Opakovaný neúspěch v maturitní zkoušce narušuje studijní i pracovní plány neúspěšných maturantů. Ztráta institucionální podpory i statusu studenta vede k obsazení nových rolí vzdalujících neúspěšného maturanta úspěchu ve zkoušce. V této situaci je žádoucí umožnit především postup ve vzdělávací dráze, byť podmíněný.

Teoretický rámec

Životní dráhu jedince můžeme chápat jako „řetězec úzce propojených událostí nebo stavů v různých oblastech života, které člověk zažívá od narození do smrti“ (Alan, 1989). Těmito oblastmi jsou například rodinný a intimní život, bydlení, zdraví, práce či vzdělávání. Životní dráhou tedy rozumíme kontinuum úzce provázaných oblastí, které se navzájem ovlivňují, a v nichž se nachází určité tranzice nebo uzlové body, tedy klíčové události, které v obecném pohledu znamenají přechod z jednoho stavu do jiného (Chaloupková Klímová, 2009). Maturita představuje jednu z těchto klíčových událostí, tedy tranzicí v životní dráze studenta středního vzdělávání, a to především v jejím průběhu vzdělávacím a pracovním. Úspěšné složení či nesložení maturitní zkoušky totiž umožňuje či znemožňuje jak vykonávat kvalifikovaná povolání na trhu práce, tak pokračovat v dalším studiu v terciárním stupni vzdělávání. Opakovaný neúspěch u maturitní zkoušky tak téměř vždy znamená změnu plánu, a to buď dočasnou, nebo dokonce trvalou. V zásadě mají maturanti po neúspěšném opravném pokusu (zpravidla konaném v září stejného roku, tedy asi 3 měsíce po prvním neúspěšném pokusu) tyto možnosti: (a) vstoupit na trh práce a dočasně či trvale vykonávat práci, která je pod úrovní absolventa s maturitou; (b) pokud nemohou či nechtějí vstoupit na trh práce, vstoupit do evidence uchazečů či zájemců o zaměstnání úřadu práce; (c) pokračovat ve vzdělávání a učení se, a to jak v rámci vzdělávání formálního (např. nástup do posledního ročníku na stejné škole, studium jiného oboru ukončeného buď maturitou nebo výučním listem), tak neformálního (např. nultý/přípravný ročník na vysoké škole). Kromě výše uvedených směrů životní dráhy může neúspěšný maturant zvolit možnost (d), že nebude participovat ani na trhu práce, a nebude zapojen ani do žádných forem vzdělávání, tj. bude zástupcem skupiny tzv. NEETs (viz např. Levels et al., 2022).

ZJIŠTĚNÍ 1 Ztracené ambice

Ačkoliv velká část opakovaně neúspěšných maturantů měla v průběhu studia na střední škole ambici po maturitě dále studovat na vysoké škole, tato ambice se v komplikovaném mezidobí ztrácí. Zájem pokračovat ve formálním vzdělávání je nahrazován pracovními závazky, získáváním kvalifikace pro práci nebo zájmem o jiné zkušenosti: „*Ehm, já jsem vlastně ani už nějak nechtěla jít dál studovat. Tím, že jsem to měla fakt jako vydřené. A na jednu [vysokou] školu mě vlastně nevzali, to jsem vlastně neudělala přijímací zkoušky, a na druhou školu by mě vzali, ale tam zase byla ta angličtina, a už jsem si jako nevěřila, že bych třeba...*“ (Alena) „*A teta mě furt tlačí do té vejšky, že to udělám, ale já už nechci. Už si chci najít prostě práci stabilní. (...) Už nemám chuť jít dál se učit. Mě bavilo se učit, já jsem se i ráda učila. Mě samotnou to i překvapilo, že já se ráda učím, ale teďka... už nějak nemám motivaci. Takže tak*“ (Božena). Někteří tuto možnost ale do budoucnosti nevyklučují, jako například Daniela: „*Třeba prostě za pár let se umoudřím a dospěju k tomu, že si řeknu: ty jo, a chci ještě prostě jít studovat. A i bych třeba šla, na toho bakaláře třeba, ale jako kdo ví? Teď prostě vím, že nechci. (...) Pro mě je prostě priorita to, že jsem udělala tu střední školu, a mně to prostě teďka jako stačí.*“ Přerušeni formální vzdělávací dráhy po druhém neúspěšném pokusu s sebou nese dva druhy dopadů. Prvním je pro většinu neúspěšných maturantů vstup na trh práce, který mimo jiné znamená, že si zvyknou nejen na jiný režim, ale také na ekonomickou nezávislost na orientační rodině. V této souvislosti můžeme mluvit o určitých vnějších faktorech. Druhý typ tvoří faktory vnitřní, jako je ztráta motivace a do značné míry i sebevědomí jako studenta, učícího se, člověka schopného naučit se na přijímací zkoušky a zvládnout zkoušky na vysoké škole. Je otázkou, zda jde o neúměrné snížení sebevědomí nebo o, možná první, realistický pohled na své možnosti a schopnosti.

ZJIŠTĚNÍ 2 Základní vzdělání

V mezidobí mezi druhým a třetím pokusem o získání maturitní zkoušky ztrácí neúspěšní maturanti na více než 8 měsíců status studenta, stále ale ještě nemají ukončené středoškolské vzdělání. Řada z nich si tak musí, zpravidla z existenčních důvodů, najít buď brigádu, nebo práci na pozici nízko kvalifikovaného pracovníka (a to i přesto, že úspěšně absolvovali čtyři roky středoškolského studia). V této práci a na této pozici pak často zůstávají, protože „si tam už zvykli“ a maturitní vysvědčení pro ně v této chvíli nemá velký význam. Je tedy obvyklé, že maturanti, kteří při druhém opravném pokusu úspěšně složili maturitní zkoušku, buď v následujících dvou letech pokračují v nízko kvalifikované práci, kterou vykonávali v období mezi jednotlivými pokusy, nebo se posouvají (ať už v rámci dané organizace či v organizaci jiné) na místo kvalifikačně odpovídající absolventovi střední školy s maturitou. Příkladem je Alice, která si našla práci pokladní v supermarketu: „*Já jsem vlastně hned po tom prvním pokusu šla na brigádu do práce, kde pracuje aji moje mamka. A vlastně jsem tam měla jenom brigádu s tím, že jsem nedala ani ten druhý pokus, tak mi vlastně moje manažerka nabídla, jestli nechci jít na hlavní pracovní poměr.*“ Na dotaz, co se po roce od úspěšného ukončení maturity změnilo, říká „*Pořád jsem stále v té práci.*“ Podobně to vidíme i u Boženy: „*Po té maturitě my máme vlastně tak nějak doted s tím (problémy), ty finanční. Takže jsem musela nastoupit do práce, nastoupila jsem vlastně k mamce do (podnik), kde jí vlastně pomáhám měřit různé stroje. A ještě brigádně dvakrát uklízím, abychom měli prostě víc peněz. (...) Určitě budu chtít zůstat v práci a nic se pro mě (po získání maturity) nezmění a budu chtít zůstat v té práci, v který teď jsem.*“

ZJIŠTĚNÍ 3 Návrat na střední školu

Maturanti třetím neúspěšným pokusem vyčerpají možnost složit pouze tu část maturitní zkoušky, kterou dosud nemají splněnou, nechtějí ale „zahodit čtyři roky studia“. Velmi často se rozhodují k opakování posledního ročníku studia, které jim umožní znovu vykonat celou maturitní zkoušku. Vrací se do formálního systému vzdělávání, a to na stejnou školu anebo stejnou úroveň v systému (opakované studium předmaturitního ročníku případně více ročníků, pokud jde o jiný obor studia). „*Vůbec jsem jako nepřemýšlela nad tím, že bych se na to vykašlala. Protože ty čtyři roky studia, že bych zahodila jako vniveč. (...) A tak jsem pak hledala různé další možnosti a našla jsem školu, kde si můžu dodělat maturitu dálkově*“ (Brenda). Část maturantů třetím neúspěšným pokusem ztrácí sebevědomí a raději „hraje na jistotu“ přechodem na nižší stupeň studia, který jim umožní získat alespoň výuční list a nezůstat pouze na úrovni dokončeného základního vzdělání. „*No já jsem řešila jako, jestli půjdu opakovat ten ročník, ale z toho jsem měla hrozný strach, protože úplně jiný lidi, jiní učitelé... Takže jsem to pak úplně tak jako trošku zavrhla. Takže jsem se začala dívat někde po... jako kdyby po výučňáku*“ (Amálie). Protože se ale v mezidobí mezi druhým a třetím pokusem již začali informanti ekonomicky osamostatňovat a potřebují skloubit studium s prací, hledají školu či obor, který by mohli studovat dálkově. Maturitu pak, často i díky jinému přístupu vyučujících, většina z nich složí.

Závěr

Opakovaný neúspěch u maturitní zkoušky tedy znamená značný zásah do (plánované) studijní i profesní životní dráhy člověka. Velká část z těch, kdo plánovali po ukončení střední školy pokračovat ve studiu na vysoké škole, tuto ambici i po úspěšném složení maturity na třetí pokus vzdává a raději pokračuje v nízko kvalifikované práci, kterou vykonávali v mezidobí mezi druhým a třetím pokusem, popřípadě v práci postoupí na vyšší stupeň, který odpovídá jejich nově ukončenému vyššímu stupni vzdělání. Ti, kdo při třetím pokusu neuspěli, ovšem svoji snahu mít dokončené středoškolské vzdělání nevzdávají a znovu se přihlásí ke studiu v oboru s maturitou nebo alespoň s výučním listem. Dalo by se tedy říct, že opakovaně neúspěšní maturanti se snaží dokončit, co začali, do čeho již vložili čtyři roky času a energie, ovšem jejich ambice postupovat ve vzdělávacím nebo v profesním žebříčku dále je minimálně v období dvou let po prvním neúspěchu u maturity spíše nízká.

3.6 Identita neúspěšných maturantů a jejich biografické učení

Neúspěšní maturanti mají v různé míře rozvinutou svoji pracovní, studijní a rodinnou identitu a tyto identity spoluurčují jejich vztah k maturitě a význam, který jí připisují. Životní příběhy neúspěšných maturantů jsou charakteristické soustavnou snahou o přetvoření neúspěchu u maturity v úspěch v životě.

Teoretický rámec

Je důležité se podívat i na to, jak neúspěšní maturanti vnímají sebe a svůj život a co si odnášejí ze své zkušenosti s překonáváním neúspěchu. Vnímání nás samých a našeho života vytváří naši identitu. Pod pojmem identita chápeme jedincovo sebeuvědomění, tedy prožívání toho, kým jedinec je nebo se cítí být v rámci různých sociálních prostředí, ve kterých se nachází. McAdamsův model narativní identity navíc nahlíží na identitu celistvě tak, že se jedná o „vnitřní a vyvíjející se životní příběh člověka integrující rekonstruovanou minulost a představovanou budoucnost“ (McAdams & McLean, 2013, s. 233). To znamená, že identitu tvoří příběh, který si o sobě vytváříme vnitřním převyprávěním vybraných zkušeností z minulosti, které považujeme za významné, a také tím, jak nahlížíme do budoucnosti. V rámci tohoto pojetí je možné mluvit např. o rodinné, studijní a pracovní narativní identitě, které společně vytvářejí životní příběh člověka. Například ve vzdělávání je stěžejní vytvoření si pozitivní studijní identity (MacFarlane, 2018; Sford a Prusak, 2005), jelikož tato identita pak hraje klíčovou roli v tom, zda proces učení bude zakončen tím, co se počítá jako úspěch nebo tím, co je považováno za neúspěch. U studentů, jejichž středoškolské studium skončilo neúspěchem u maturity, proto existuje předpoklad, že u nich z nějakého důvodu nedošlo k vytvoření pozitivní studijní identity. Možné vysvětlení nabízí teorie, že v průběhu života zažíváme ve vztahu k sociálním institucím situace, které mohou vést k různým střetům v rámci našich identit (Bron & Thunborg, 2017). Proces učení o sobě samém a svém životě bývá v literatuře označován jako biografické učení (Tedder & Biesta, 2007). Koncept biografického učení zde lze aplikovat v podobě dvou témat: Co je možné na základě analýzy životních příběhů říct o vztazích mezi narativními identitami studentů, kteří minimálně dvakrát neuspěli u maturitní zkoušky? A co se o sobě neúspěšní maturanti naučili na základě této životní zkušenosti?

ZJIŠTĚNÍ 1 Studijní identita

Neúspěšní maturanti po druhém opravném pokusu ztrácí status studenta a tím je ohrožena jejich studijní identita. Sice ve vzorku nemáme respondenty, kteří by po prvním nebo druhém neúspěchu vzdali usilování o maturitu, přesto naši respondenti o těchto případech ve svých vyprávěních vypovídají a sami k nim nemají daleko: „*Nakonec to skončilo tedy tak, že jsme přišli k maturitě, byli jsme přípuštěni, potkala jsem tam přesně lidi, který prostě byli třeba rok... Museli někde pracovat... Aby právě, aby to jako zvládli ten... I byli třeba lidi, co maturitu úmyslně odložili, pak byli lidi, kteří to taky nezvládli. A většina z nich, když jsem se s nimi potkala, tak většina pracovala už a... A řekli mi, že do školy už se jako v životě vracet nebudou. Že to byl pro ně takovej jako šilenej zážitek, že vlastně... Vy jste vyloučená na rok fakt ze společnosti. Úplně hrozným stylem“ (Berenika). Tím, že po druhém neúspěšném pokusu přestávají být studenti střední školy a jsou ponechání napospas svému osudu, se neúspěšní maturanti cítí být na okraji společnosti.*

ZJIŠTĚNÍ 2 Pracovní identita

Ve vyprávění neúspěšných maturantů proto začíná být jejich studijní identita provázána s pracovní identitou. Studenti v průběhu střední školy a v mezidobí mezi maturitními pokusy nabývají různé pracovní zkušenosti (např. brigády a praxe), které působí na to, jak přemýšlejí o své budoucnosti. Ve vyprávěních neúspěšných maturantů je ale možné rozpoznat rozdíly v tom, jak vnímají sebe sama v rámci těchto zkušeností, tedy v utváření pracovní identity. Narativní identita neúspěšných maturantů ze středních odborných škol je orientovaná víc k práci než ke studiu. Jak ilustruje následující citace, maturanti ze středních odborných škol své já vztahují ke světu práce: „*Kdybych vlastně udělal tu maturitu, tak tam vlastně můžu postoupit a být třeba stavbyvedoucí nebo tak. Což bych právě chtěl jako takhle. Že bych tam chtěl být jako stavbyvedoucí, a ne jako dělník jako takhle*“ (Damián). Naopak v citaci respondentky z gymnázia můžeme vidět, že pracovní oblast není zatím v jejím příběhu to zásadní: „*Nějak mě to nakoplo k tomu, že pracovat zatím nechci, nebo ano chci, ale není to tak akutní, abych nakonec skončila. (...) Nechci říct, že je to špatná práce za pokladnou, ale není to to, co bych chtěla dělat do konce života, a to co by mě úplně naplňovalo*“ (Doubravka). Pro tuto respondentku je důležitější zachování si studijní identity. Neúspěšní maturanti z gymnázií tedy zdůrazňují ve vyprávění svoji studijní identitu a pracovní identita je u nich zatím upozaděna. Z výše uvedených citací jsou patrné rozdíly mezi důležitostmi pracovní a studijní identity pro studenty gymnázií a pro studenty SOŠ. Zatímco pro studenty SOŠ získání maturity znamená možnost kariérního růstu, pro studenty gymnázií není získání maturity z pohledu pracovní identity dostačující. U žáků gymnázií je tak silnější studijní identita, díky čemuž vnímají maturitu jako „vstupenku“ do terciárního stupně vzdělávání.

ZJIŠTĚNÍ 3 Rodinná identita

Kromě pracovních zkušeností do zkušenosti s překonáváním neúspěchu vstupují i další okolnosti. Vzorce z rodinného prostředí mohou řídit proces utváření individuální identity a určovat významy vepsané do jeho obsahu vyprávění (srov. Cierpka, 2014; Grotevant, 1997). Ve vyprávění životního příběhu neúspěšných maturantů se objevují různá úskalí v rodinné oblasti. Jak uvádí jedna z respondentek, v průběhu svého studia na střední škole se musela pravidelně potýkat s existenčními problémy, které významně zasahovaly do možnosti pozitivního utváření její studijní identity: „*Já jsem před každou maturitou řešila nějaký existenční problém, takže před tou první se rodiče rozvedli a bylo to fakt náročný období, protože nebyli schopní se domluvit, kdo mi dá peníze na jídlo, kdo mi dá peníze na kino, kam jsme se školou měli jít. Takže jsem kolikrát byla o dvou houskách denně, protože se rodiče nedohodli a já jsem ty peníze neměla*“ (Bronislava).

ZJIŠTĚNÍ 4 Střety mezi identitami

Ve vyprávěních neúspěšných maturantů, zejména z odborných škol, se objevují také **střety mezi jejich identitami** (*identity struggle*, Bron & Thunborg, 2017), např. mezi studijní a rodinnou identitou (*identity struggle*, Bron & Thunborg, 2017). V případě studijní identity to může znamenat předčasný odchod ze vzdělávání v průběhu studia nebo studijní neúspěch na výstupu z daného vzdělávání, jak tomu bylo v případě našich respondentů. V jejich vyprávěních se projevila dekonstrukce rodinné identity v podobě rozhodnutí opustit původní rodinu a začít bydlet sám už v průběhu střední školy, což pak ohrožovalo jejich úspěšné studium – rodinná identita neúspěšných maturantů se tím dostává do střetu se studijní identitou. Tuto situaci popisuje Bořek: „*Tak já mám jako rozvedený rodiče, takže de facto na ten první pokus vlastně... Já jsem to měl ještě horší v tom, když si za to můžu sám, já se k tomu dostanu, že de facto já jsem jako nebydlel doma, jsem se odstěhoval. Bydlel jsem mimo domov. Takže de facto tady ty věci jsem si tak trochu řešil sám.*“ Ohrožující pro studijní identitu mohou být také očekávání rodičů, jak popisuje Blanka: „*A jak to vzal vlastně tatka tohleto? Už se moc nevyjadřoval, no. Protože to už bylo takový... No, jediný co řekl, tak prostě jako že: 'Už to musíš dát, jinak ses fakt na tu školu mohla dávno vykašlat.' A tak no. A že: 'S takovou skončíš jak jedni známí, co mají dvě dcery, který ani jedna ale nedochodila.' Já jsem to aspoň dochodila (smích). 'Když skončíš takhle, ony pracují u pokladny.' A já: No, super.*“

ZJIŠTĚNÍ 5 Biografické učení

Proč to tedy navzdory všemu dělají? Proč respondenti, kteří opakovaně zkouší štěstí u maturity, na snahu uspět nere-zignují? Neúspěšní maturanti z našeho šetření se skutečně chtějí stát někým, kdo je v životě úspěšný. Často k tomu směřovali už před maturitou v podobě různých životních plánů. Do cesty se jim však postavil neúspěch u maturitní zkoušky, a museli se naučit, jak se s ním vypořádat. Jejich postupné učení, jak se nakonec stát v životě úspěšným, je možné označit za **biografické učení**. Tuto vizi úspěchu respondent Bartoloměj přirovnal přímo ke své zkušenosti s maturitou, kterou v konečném důsledku nepovažuje za neúspěšnou: „*Pro mě to nebyl neúspěch. Pro mě to byl úspěch. Ale jako docela dobrý úspěch pro mě, když se dostanete z něčeho takového*“ (Bartoloměj). Pro překonání neúspěchu je důležité mít životní vizi, která člověku umožní vidět věci v širším horizontu, jak konstatuje respondent Dalimil: „*Sen je zabezpečit sebe, svoji rodinu a potom do toho zabezpečeného prostředí přivést děti s mou úžasnou přítelkyní*“ (Dalimil). Neúspěšní maturanti musí překonávat nejenom neúspěch u maturity, ale často jsou nuceni překonfigurovat celý svůj dosavadní život. Musí něco změnit, aby jejich snažení bylo završeno úspěchem. U jiných je naopak jejich mimostudijní život tahounem, který jim pomáhá v tom, aby se z neúspěchu vymanili. Prostřednictvím biografického učení, tzn. práce na své biografii, se studenti postupně vymaňují z prožitého neúspěchu. Neúspěch v jedné, tedy studijní, oblasti kompenzují soustředěním se na budování dalších životních oblastí: vztahů, práce, bydlení. Z identity neúspěšného maturanta se tak postupně stává vynořující se identita úspěšného dospělého. Studenti, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, přímo odmítali být označováni jako neúspěšní maturanti, jelikož se navzdory překážkám ve svých identitách soustavně snažili o překonání svého neúspěchu a následné získání maturity. To, že tento boj nevzdali, považují za důležitější než opakovaný neúspěch u maturity.

Závěr

Neúspěšní maturanti mají v různé míře rozvinutou svoji pracovní a studijní identitu a podle toho se vztahují i ke svému budoucímu vzdělávání (dodělání maturity či studiu na vysoké škole). Někdy může být vztah k práci silnější než jejich studijní identita, zejména u studentů středních odborných škol. Problémy v jejich životních příbězích může také způsobovat rodinná identita – rozvody rodičů, existenční problémy, samostatné bydlení již v průběhu střední školy. Životní příběhy neúspěšných maturantů jsou charakteristické soustavnou, i když někdy neobratnou snahou o přetvoření těchto těžkostí a své prvotní zkušenosti s neúspěchem u maturity v následný úspěch v životě. Postupným zakomponováním těchto zkušeností do své biografie se neúspěšní maturanti učí aktivně vytvářet své další životní zkušenosti.

4

ŽIVOTNÍ
PŘÍBĚHY
NEÚSPĚŠNÝCH
MATURANTŮ

Pět vybraných příběhů neúspěšných maturantů a maturantek ilustruje jednak určité specifické rysy a na druhou stranu i komplexnost každého individuálního případu. Každý z pěti případů nejprve představujeme vignettou a posléze detailnější narací s užitím citací. Ke každému případu je popsána situace při vstupu na střední školu, školní zkušenosti, percepce důvodů selhání, další okolnosti a podpora, které se maturantovi či maturantce dostává.

DOMINIK

DANUŠE

DARA

DITA

DAMIÁN

DOMINIK

Dominikův životní příběh reprezentuje specifické případy, kdy je maturant neúspěšný z obou částí maturitní zkoušky, tedy ze státní i profilové části. Důsledkem tohoto zdvojení může ve vzdělávací dráze docházet k různému kombinování a načasování jednotlivých opravných pokusů. Dominik měl vysoký počet zameškaných hodin, nebyl by zřejmě připuštěn k maturitní zkoušce, kdyby nenastala pandemická situace. Dominik neabsolvoval všechny druhé maturitní pokusy v zářijovém termínu, ale některé z nich si posunul až o rok. Zároveň do toho vstoupily změněné podmínky maturitních zkoušek v roce 2021 v důsledku pandemie covidu-19, takže je na jeho případě vidět i kolísání podmínek maturity – v případě neabsolvování zářijového termínu bylo k druhému a třetímu pokusu možné přistoupit týden po sobě. V mezidobí se věnoval studiu, v menší míře práci. V jeho příběhu je patrná podpora rodiny a zejména matky v několika rovinách: emocionální, finanční, při shánění doučování a dbaní o důkladnost v přístupu i v tom, že se sama stala pro syna doučovatelkou.

Termín, ve kterém byl uskutečněn první pokus MZ:	2020
Typ střední školy, na které se konal první pokus MZ:	střední odborná škola
Ve kterém kraji se konal první pokus:	Jihomoravský kraj
Neúspěch ve společné části MZ:	Český jazyk: didaktický test, ústní část
Neúspěch v profilové části MZ:	Praktická zkouška
Počet neúspěšných pokusů u MZ:	3
V závěru výzkumu byl respondent u MZ:	úspěšný

4.1 Dominikův příběh:

MATURITA NA POKRAČOVÁNÍ

Dominikův životní příběh zastupuje případy, kdy je maturant neúspěšný z obou částí maturitní zkoušky, tedy ze státní i profilové části. Při takovém má maturant možnost různě kombinovat a načasovat jednotlivé opravné pokusy. Dominik neabsolvoval všechny druhé maturitní pokusy v zářijovém termínu, ale některé z nich si posunul až o rok. Zároveň do toho vstoupily změněné podmínky maturitních zkoušek v roce 2021 v důsledku pandemie covidu-19, takže je na jeho případě vidět i kolísání podmínek maturity – v případě neabsolvování zářijového termínu bylo k druhému a třetímu pokusu možné přistoupit týden po sobě.

Když Dominik vybíral, kam by chtěl jít po základní škole, inspiroval se bratrancem, který byl v té době studentem druhého ročníku na střední škole zaměřené na informační technologie. Tento obor ho zaujal, jelikož jeho samého počítače bavily. Následně si podal jednu přihlášku do většího a jednu do menšího města na daný typ školy. Maturitní obor si navíc podle vlastních slov vybral proto „*aby nemusel být na intru*“ a i po odmluvě s rodiči, aby získal „*něco lepšího*“ a překonal svou lenost učit se. Nakonec mu vyšla jenom jedna přihláška, takže volba byla jasná. Co se týče samotného průběhu studia, už od základní školy nebyl angažovaný ve studiu, což vysvětluje tím, že má „*averzi ke škole*“ a není „*moc studijní typ*“. S přístupem učitelů na škole byl však spokojený, jelikož se učitelé nad studenty nevyvyšovali a nikoho neodsuzovali: „*Učitelé, z mého pohledu, oproti základní škole, kde jsem studoval, byli mnohem vstřícnější a dalo se s nimi víc domluvit. Brali to trochu jako přístup k dospělému, i když toho člověka nemuseli, tak mu vždycky rádi pomohli.*“ Na tomto základě učitelské podpory pak Dominik mohl stavět i po prvním neúspěchu u maturity. S učiteli se dohodl na jakémsi individuálním plánu průchodu opravnými pokusy.

Dominik ve svém vyprávění nikde přímo neuvádí, co bylo důvodem jeho neúspěchu u maturitní zkoušky. Když se však podíváme blíže na další okolnosti, které provázely jeho maturitu, sám přiznává, že nebyť covidu, ani by nebyl připuštěn k maturitě: „*Tak na rovinu můžu říct, že kdyby nebyla pandemie, tak mě nepustí k maturitě, to zaprvé (smích). Protože 400 zameškaných hodin ve 4. ročníku.*“ I prospěch se mu postupně zhoršil: „*Takže to bylo i takové, že ti učitelé se snažili pomoci a šlo to s tím prospěchem dolů. Nejhorší byl ten třeták. Tam už to bylo zuby nehty trochu.*“ Některé z částí, ze kterých se skládala jeho maturitní zkouška a které neudělal napoprvé, udělal napodruhé, jiné však ne. Praktickou část maturitní zkoušky neopakoval hned v září, ale posunul si ji na později: „*No já jsem byl v září nemocný a uznali jsme s panem třídním učitelem, že to bude lepší to nechat, protože to bylo takové divné období.*“ V neposlední řadě Dominik poukazuje na ztížené podmínky po přípravu k maturitě tím, že výuka ve čtvrtém ročníku probíhala nestandardně: „*No tak jako kdybych zrovna nematuroval, tak by mi ta distanční výuka nevalila.*“

Rodina Dominika podporovala, aby mohl u maturity uspět. Obě sestry mají vystudovanou vysokou školu. Má přítelkyni, která ho také podporuje. Nejbližší okolí ho neshazovalo a věřilo mu, že maturitu nakonec zvládne dokončit. Dokonce i babička učitelka měla pochopení: „*U té babičky, která kdysi učila zeměpis, je to bývalá učitelka, tak jsem se bál, že už tam ani nikdy nebudu moct přijít, a ta se na mě podívala a říká, no, tak si prostě prodloužíš rok na škole, to se svět nezboří. Jo tak ono se pak i člověku na ty zkoušky nebo tak... Podvědomě jako funguje se mu líp, a tohle mě osobně fakt jako pomohlo asi nejvíc, když nepočítám samozřejmě to učení a to zkoušení, i taková jakási psychická podpora.*“ Tato podpora okolí se následně promítla do aktivní pomoci při přípravě k opravným pokusům: „*Tak spíš ona (máma) mě nejvíc přezkoušela, protože když mě někdo nepřezkouší, tak pak nemám ani důvod se učit. Takže aby mě i tak trošku přidržovala, protože ona je skrz práci docela dost vytížená a hodně mi pomáhala ségra. Nevím, jestli má češtinu úplně nějak extra ráda, ale jde jí. Takže ta mi s tím pomohla i s tím didaktákem.*“ Na didaktický test ho podpořila sestra, na ústní část se mu dostalo intenzivní podpory od mámy, která mu dokonce dávala i rady, jak prezentovat učivo: „*Tak jsme to pak řešili tím, že mě mamka každý večer, když přišla z práce, tak mě přezkoušela, popřípadě třeba když o víkendu mi řekla, ať se na to podívám a mně se nechtělo, tak třeba u oběda nebo po obědě jsme tak jako to projeli i spolu, že mně jako vysvětlovala co jak, jak je třeba dobrý o tom mluvit a no vlastně dost mi i takhle radila, jak to u ty ústní podat, jak to obkecat, a co je třeba důležité z toho vypíchnout a co je zase míř důležité a na co*

bych se měl u těch otázek soustředit.“ Kromě podpory v učení ho rodina podporovala i finančně, aby se mohl plně soustředit na přípravu na opravné pokusy a nemusel dělit čas mezi přípravu a práci: *„Měli jsme to vlastně s mamkou tak nějak dohodnutý, že vlastně do té doby, než... vlastně do té doby, než půjdu na ty zkoušky, tak jakože po mně nic nebude chtít jako na domácnost přispět a tak, že mě bude brát, že mě ještě podporuje, protože jakoby ještě studuju, i když už jsem nebyl vedený jako student.“* Tato podpora se promítla do motivace pro přípravu a následného výsledku.

Studovanému oboru se Dominik věnoval i ve volném čase v podobě tvorby www stránek. Byl to však jenom drobný přivýdělek, jelikož konstatuje, že je těžké sehnat stabilní práci v oboru bez maturitního diplomu: *„Volnočasově teď dělám stránky na zakázku doma. Jinak vzhledem k tomu, že mi skončil status studenta, tak jsem šel na měsíc do fabriky a teď poslední dobou jsem přihlášený na úřadu práce s tím, že dělám doma ty stránky a čekám na paní, než si dohodneme termín, a podle toho co mi řeknou tam. Protože v tom oboru, jak to říkali ti učitelé, v tom oboru se blbě shání práce bez maturitního vysvědčení.“* Aby vypomohl rodině, našel si v mezidobí práci na dělnické pozici, pro něj ne zrovna ideální, ale převážilo, že to bylo díky známosti, mohl nastoupit ze dne na den a nemusel ztrácet čas sháněním práce. Bezprostředně po složení maturity přemýšlel i nad prací v zahraničí. Nejdůležitější však pro něj bylo vydržet, než bude všechno hotové, a pak se začít zabývat stabilnější prací.

Dominik si nakonec v září, tedy rok a několik měsíců po prvním pokusu, úspěšně opravil poslední zbývající profilovou část maturitní zkoušky: praktickou zkoušku (obsahovala vícero předmětů) a ústní zkoušku z češtiny. K úspěchu mu dopomohlo intenzivní doučování, přičemž si s pomocí maminky sehnal doučovatele dokonce i na specifické předměty praktické části (správce sítí, programování): *„A my jsme vlastně všechny hodiny nedojeli a už jsme to měli všechno probraný, zopakovaný, tak nám tam nějaký hodiny zůstaly, tak jsme vlastně dál řešili, jestli by tam nebyl ještě nějaký ten předmět, jako kterej by stálo za to se doučit. A shodli jsme se na tom programování, což se dá taky naučit vesměs jak básničku, že jo, to jsou vlastně nějaký řádky kódů, člověk se to může naučit nazpaměť, vesměs na tom není nic těžkýho, ale pán, kterýho nám tam ta firma dohodila, tak mi to vlastně pomohl dost i jako pochopit, což mi pak u té praktické i pomohlo, když jsem na něco zapomněl, tak jsem se zamyslel, jak by to mělo fungovat.“* Na přípravě k dalšímu předmětu praktické části Dominik spolupracoval s učitelem ze střední školy, kde studoval. I k předmětům, na které se připravoval samostatně, měl promyšlenou strategii. Na radu maminky si rozvrhl kolik otázek denně přesně musí zvládnout, aby mu to vyšlo do opravného pokusu, a pravidelně ověřoval, jak na tom je, jestli je jeho příprava opravdu efektivní. Do jisté míry pro přípravu na ústní části zužitkoval i doučování, co absolvoval na didaktické testy z češtiny.

Dominikovi se tedy osvědčilo intenzivně se ponořit do látky, snažit se o hlubší pochopení daných předmětů a kombinovat samostatnou přípravu s aktivní pomocí někoho dalšího: *„Vlastně já jsem se jakoby učil sám, ale nám tam zbyly ty hodiny, tak mi s tím pán pomohl, že jo, a my jsme s tím pánem dělali, ty jo, snad každý den nebo obden, že jsme to měli pondělí, středa, pátek, že měl jako fakt hodně času a kolikrát jsme se u toho zasekli i na tři hodiny, takže těch posledních 14 dní, co se týče toho programování, tak to bylo takový, doslova jak se říká, když člověku hoří za zadkem.“* Doučování dalo jeho přípravě pevný režim, zajistilo, že si opravdu na učení musel vyhradit čas, a ne namísto toho například hrát počítačovou hru. Zároveň zjistil, jaký styl učení mu vyhovuje, že si potřebuje věci projít vícekrát a neučit se je jenom nárazově. Takže při učení na ústní zkoušku z češtiny si i navýšil počet otázek, které si měl projít denně, aby pak měl čas se k nim ještě jednou znovu vrátit, jelikož zjistil, že se stalo, že mu vždy něco vypadlo, když se k tomu později vrátil apod. S pomocí tohoto postupu měl větší jistotu, že si vždy nakonec bude něco pamatovat.

Nejdříve byla budoucnost, tak jak o ní Dominik smýšlel, provázaná se ziskem maturitního vysvědčení. Dalším krokem pak bylo najít si dobrou práci, ke které bude potřebovat maturitu. Tento cíl se mu podařilo naplnit, i když nakonec nepracuje v oboru, který původně studoval a kde se plánoval uplatnit. Dva roky po prvním maturitním pokusu Dominik pracuje v marketingu. Vysokou školu podle vlastních slov zatím nepotřebuje, ale v budoucnu nevyklučuje, že by ji vyzkoušel vystudovat: *„Přemýšlel jsem, bavil jsem se o tom i s mamkou, že třeba časem, jestli se budu cítit, když se mě ptala, jestli chci jít na vysokou školu, tak třeba za ty dva roky. I když to bude těžké, protože když se člověk přestane učit a nejde tam rovnou, tak je to těžší se do toho dostat. Ale usoudili jsme, že třeba za ty dva roky bych zkusil vysokou, ať ji mám, až budu mít všechno a budu mít klid a hodně času a nebudu vědět co, tak bych to zkusil třeba dálkově.“* Nejdříve ve svých plánech počítal, že se přestěhuje z malého města, ve kterém vyrůstal. Nakonec zůstává v bytě, kde bydlel s mámou, a ta se stěhuje za přítelem. I v tomto směru nakonec Dominik díky podpoře rodiny získává stabilitu, které díky zkušenosti s neúspěšnou maturitou dává přednost před nejistotou. Zkušenost s neúspěšnou maturitou a její překonání mu také přinesla větší odpovědnost za svůj vlastní život: *„Tak určitě nějaký, když to tak jako řeknu, jako psychickéj posun nebo nějaký jako takový větší vyrovnání, určitě bych řekl, že možná jsem. Ještě teda s tím furt dost bojuju, ale určitě jsem v nějaké jisté míře určitě jako nabyl zodpovědnosti, když to mám teda srovnat s tím prvním pokusem.“* Dominikův příběh ilustruje kombinaci individuálního rozvrhnutí maturitních pokusů, efektivního doučování a maximální podpory jak rodiny, tak učitelů, která nakonec vedla k úspěšnému dokončení maturity.

DANUŠE

Případ Danuše je zajímavý ze tří důvodů, prvním z nich je nezvyklá vzdělávací dráha, druhým je její silná vnitřní motivace stát se policistkou a třetím je absence vnější podpory. Danuše se již od ZŠ chtěla stát policistkou, tato motivace ji provází celým příběhem, stejně jako absence podpory jejího sociálního okolí. Danuše se po ZŠ rozhodla studovat na středním odborném učilišti i přesto, že věděla, že k výkonu svého vysněného povolání policistky potřebuje absolvovat maturitní zkoušku. Poté se přihlásila do nástavbového studia, ale to nedokončila z důvodu neúspěchu v matematice, poté odešla do města, kde začala studovat dálkově a zároveň brigádně pracovat. Po druhém neúspěchu stále pracovala na stejné pozici, ale již na HPP.

Termín, ve kterém byl uskutečněn první pokus MZ:	jaro 202
Typ střední školy, na které se konal první pokus MZ:	střední odborná škola (nástavbové studium)
Ve kterém kraji se konal první pokus:	Hlavní město Praha
Neúspěch ve společné části MZ:	Český jazyk: didaktický test
Neúspěch v profilové části MZ:	–
Počet neúspěšných pokusů u MZ:	2
V závěru výzkumu byl respondent u MZ:	úspěšná

4.2 Danušin příběh:

PŘÍLIŠ SLOŽITÁ CESTA ZA SNEM

Danuše studovala po ZŠ tříletý obor Aranžér, tento obor úspěšně absolvovala a získala výuční list. Následovalo nástavbové studium, které nedokončila z důvodu neúspěchu v matematice. Jelikož měla silnou vnitřní motivaci stát se policistkou, našla si soukromou střední školu, na které se nevyučovala matematika a na které se rozhodla maturitu absolvovat. Během studia si však musela přivydělávat na školně a speciálně upravené jídlo, jelikož má několik zdravotních omezení. Při svém prvním pokusu neabsolvovala pouze didaktický test z českého jazyka, a to o jediný bod. Podala odvolání, ale nebylo jí vyhověno. Její příběh je zajímavý tím, že již na základní škole věděla, že chce být policistkou, ale i přesto si zvolila vzdělávací dráhu přes studium učebního oboru. Ke své vizi směřovala sama bez podpory okolí, naopak ona byla často oporou pro své nejbližší.

Danuše si na konci deváté třídy podala jen jednu přihlášku, a to na tříletý obor Aranžér zakončený výučním listem. Již v té době však měla v plánu pokračovat na nástavbové studium a získat maturitu. Svou vzdělávací dráhu zvolila takto postupně, jelikož si myslela, že to bude jednodušší. Jejím cílem bylo získat maturitu a stát se policistkou. Po úspěšně absolvovaném učebním oboru byla přijata na denní nástavbové studium, které bylo dle jejích slov sice náročnější než učební obor, ale bavilo ji: „*Jsem byla šťastná, že mě vybrali na ten obor. Takže jsem jela do (město), taky na Bezpečnostní služby. Tam to taky bylo denní studium. Tam mě to i strašně bavilo, že jsem tím i žila, že jo. Každý den jsem se tam i učila, každý den ty předměty a to.*“ Danuši její vnitřní motivace pracovat jako policistka provází celým jejím příběhem. I zde je patrné, že se pro svůj sen rozhodla vědomě a věnovala se přípravě do školy. Překážkou ve studiu se pro ni stal učitel matematiky: „*Vlastně ten učitel měl jenom naši třídu a dřív byl zvyklý učit právě na vysoký škole, že jo, byl už v důchodu. (...) Hodně lidí propadlo z matiky a jemu to bylo docela jedno. Jemu to ještě dělalo radost. On vždycky říkal: ‚Když něco nevíte, tak se přihlašte a zeptejte se.‘ A vždycky z toho člověka udělal toho největšího blbce.*“ Matematika sice byla dle Danušiných slov jedním z předmětů, které jí nešly už na základní škole, našla si proto doučování, ale ani tak neprošla do dalšího ročníku. Svou roli v tomto případě však sehrál přístup učitele, který u Danuše vyvolával stres při zkoušení. Danuše proto ze školy odešla a přihlásila se na druhé nástavbové studium, přičemž tentokrát vybírala takové, kde nebude matematika. Takové studium našla na soukromé škole v jiném městě. Pro Danuši bylo však náročnější po obsahové stránce i po stránce formální, jelikož se jednalo o dálkové studium. Aby si studium na soukromé škole mohla zaplatit, začala pracovat jako ostražka objektů. Kromě plateb za studium potřebovala Danuše pravidelnou výplatu také pro zaplacení nákladných surovin a jídel, které může vzhledem ke svým alergiím jíst.

První rok během studia na druhé škole bydlela u babičky kousek za městem, kde studovala. Když jí však onemocněl otec, rozhodla se vrátit domů a pracovat v rodném městě. Peníze tedy Danuše potřebovala i na dopravu, jelikož do školy dojížděla každý den hodinu a půl tam a hodinu a půl zpět. V průběhu posledního ročníku byly uzavřeny školy v souvislosti s pandemií covidu-19. Byť Danuše tuto dobu popisuje jako nelehkou, neoznačuje to za důvod svého neúspěchu u didaktického testu z ČJ. Jako důvod označuje ve všech případech stres ze zkoušky. Na druhý pokus se připravovala přes letní měsíce, a to zejména tím, že vyplňovala didaktické testy z minulých let, avšak jak sama říká: „*Bo jako měla jsem někdy lepší, někdy horší, jak co, no. A to je právě, že nikdy nevíte, co vám tam daj do toho didaktáku, no. Víím, že u toho jsem to zkazila a ze stresu.*“ Pohled na vlastní přípravu se však pro Danuši proměňoval. S odstupem času uvedla, že: „*Jinak doma, to jsem zkoušela, to jsem měla ještě jakoby, ještě deset jakoby bodů, jak to říct (...) Deset bodů, ještě třeba do toho, nebo deset dvacet do toho jakoby abych prošla, že jsem to měla ještě.*“ Kromě proměny vnímání přípravy ke zkoušce je patrná i proměna vysvětlení neúspěchu u maturitní zkoušky. S postupem času přestala Danuše označovat stres jako jediný faktor neúspěchu a začala přisuzovat neúspěch u zkoušky její náročnosti, která se v Danušiných očích zvyšovala: „*Přijde mi, i že víc jako kladou větší nároky teď na ty maturanty.*“

Během celého období, kdy usilovala o absolvování maturitní zkoušky, neměla Danuše podporu svého okolí, na druhou stranu jí ale nikdo tento proces neztěžoval. Jediným náznakem podpory je spolužačka, která také opakovaně neprocházela maturitní zkouškou: „*Občas jsme si napsaly s tou, že bysme se, se spolužačkou, že bysme se na to podívaly, ale ještě se k tomu nikdy nedostalo. Nebo jsme si třeba psaly, že jsme si to zkoušely a kolik nám to vyšlo a tak.*“ Šlo tedy spíše o sdílenou zkušenost než o podporu spolužačky. Po ztrátě institucionální podpory po druhém neúspěšném pokusu se Danuše zapoměla přihlásit na nejbližší opravný termín na jaře roku 2021 a přistoupila k němu až na podzim 2021. Po této zkušenosti se Danuše opakovaně obracela na sekretariát školy, kde studovala, a informace o nadcházejících termínech získávala od nich.

V tomto období pracovala Danuše pro bezpečnostní službu: „*No, já dělám dvanáctky. Takže jsem od 6 do 6 v práci. Že jsem třeba přišla po práci, umyla jsem se, najedla a potom jsem si k tomu třeba na hodinu sedla. Říkala jsem si, aspoň jeden ten test, když jsem po tý práci se k tomu dokopala. Kolikrát mě to už ani nebavilo to ani číst, a vůbec nad tím přemýšlet.*“ Jak již bylo řečeno, Danuše platila za své školné a speciální stravu, kterou vzhledem ke svým zdravotním omezením potřebovala. Ze svého rodného města se již neodstěhovala a podporovala svého otce, který byl vážně nemocný. I bez maturitní zkoušky začala Danuše studovat na vyšší odborné škole, přičemž se školou podepsala smlouvu o absolvování maturitní zkoušky do druhého ročníku. Přijetí na VOŠ pomohl dle Danuše i fakt, že na této škole studovala nástavbový program.

Před třetím pokusem bojovala Danuše se svou motivací maturitu absolvovat a nechutí se opakovaně připravovat na didaktický test, který opakovaně nezvládla o jeden až tři body. Nakonec přišla na strategii, která jí vyhovovala: „*Já, když to budu dělat takhle pořád jakoby dokola, tak jsem to měla v plánu každé den třeba dva testy udělat a to, tak jsem věděla, že potom se už na to nebudu moct soustředit, až to bude jakoby naostro. Že mě to vůbec nebude bavit, nebude mě to zajímat a akorát se v tom ztratím jako posledně. Takže jsem si řekla, že jako lepší bude, když si dám jako prostě takhle delší pauzu, a že jako to, co mi nešlo, že jsem se nějak jako doučila, a řekla jsem si, nebudu se teď stresovat a řekla jsem si prostě, že zvolím úplně jinou metodu než tehdy, ale že, že prostě jako, řekla jsem, že je to metoda: Kašlu na to. Abych jako se nestresovala a kupodivu to zabralo.*“ Zároveň si vypisovala slova, kterým v testu nerozuměla, to jí dle jejích slov pomáhalo trénovat mozek a nebýt ve stresu ze samotného zadání didaktického testu. Díky zvoleným strategiím opadl z Danuše stres, nad otázkami složitě nepřemýšlela, porozuměla zadání. Danuše didaktickým testem prošla na druhý opravný pokus a tím absolvovala maturitní zkoušku.

Po úspěchu u maturitní zkoušky se Danuše přihlásila ke studiu na vyšší odborné škole ve stejném oboru, jako bylo její nástavbové studium. Přihlásila se k policii, kam ji nevzali, svého cíle se ale nevzdává: „*Já vím, že prostě je to takhle náročný, takže já bych to spíš nechala až za ten rok a půl nebo za dva roky, až jako úplně dostuduju.*“ Právě její odhodlání a silná vnitřní motivace jsou na příběhu Danuše zajímavé. Stejně jako absence podpory zvenčí, ať už ze strany rodiny či přátel. Její příběh ilustruje samostatnost při přípravě ke zkoušce i schopnost postarat se o své potřeby sama, jelikož na vše, co Danuše potřebovala či chtěla, si musela sama peníze vydělat.

DARA

V případě Dary má klíčovou roli teta, která se zapojila do přípravy po prvním opravném pokusu, což poukazuje na důležitost podpory nejbližšího sociálního okolí. Příprava byla vedena direktivně a dlouhodobě, což bylo nakonec i dle respondentky klíčem k úspěchu. Při volbě daného oboru byl kladen důraz na praktické uplatnění bez nutnosti studia na vysoké škole. Studium střední školy bylo následně komplikováno pandemickými opatřeními. Po druhém neúspěšném pokusu nastoupila Dara na brigádu, která jí umožnila získat finanční prostředky. Brigáda byla získána přes matku respondentky, která jí ale také následně brigádničení rozmluvila, aby byl čas na přípravu. Podpora rodiny a nejbližšího sociálního prostředí má pro zvládnání situací klíčovou roli. V tomto případě je zřejmá podpora instrumentální v podobě doučování či pomoci při hledání brigády, stejně jako emocionální v projevech bezpečí a přijetí.

Termín, ve kterém byl uskutečněn první pokus MZ:	2020
Typ střední školy, na které se konal první pokus MZ:	střední odborná škola
Ve kterém kraji se konal první pokus:	Moravskoslezský kraj
Neúspěch ve společné části MZ:	–
Neúspěch v profilové části MZ:	Účetnictví
Počet neúspěšných pokusů u MZ:	2
V závěru výzkumu byl respondent u MZ:	úspěšná

4.3 Dařin příběh:

ÚSPĚCH DÍKY TETINU VEDENÍ

Studentka Dara navštívila obchodní akademii a VOŠ a v rámci maturitní zkoušky neuspěla u řádného a opakovaného termínu z předmětu profilové části Účetnictví. Po jejím neúspěchu je patrná podpora ze strany rodiny, která má klíčovou roli při přípravě k úspěšnému složení maturitní zkoušky. Dara tak reprezentuje typ opakovaně neúspěšné maturantky, která byla i přes vlastní neúspěch podpořena, což jí umožnilo zvládnout danou situaci a využít neúspěch jako zkušenost pro další rozvoj.

Studentka Dara si středoškolské studium na obchodní akademii a VOŠ vybrala zejména s ohledem na možnost uplatnění bez nutnosti studovat vysokou školu. Způsob volby školy tedy můžeme označit jako pragmatický, a přesto ne úplně vyhraněný. Vlastní studium Dara reflektuje jako ucházející, ačkoliv mu mohla věnovat více pozornosti, jak sama dodává: „*Ten první rok byl fajn, jako nebyl žádný problém, mi přijde zpětně. Možná kdybych se trošku více věnovala studiu, tak by to bylo všechno jednodušší, ale nikdy jsem nepropadla a neměla jsem extra špatné známky, takže to bylo takové, troufám si říct, v pořádku.*“ Jako náročnější hodnotí třetí ročník, protože začalo přibývat více učiva. Čtvrtý ročník byl zasažen pandemickou situací, kdy byly školy uzavřeny a probíhala on-line výuka. Právě tento moment byl pro Daru z hlediska přípravy k maturitní zkoušce důležitý, protože došlo k určité izolaci a odloučení od školy. V tomto období Dara pociťovala nedostatek motivace pro samostudium, což se následně projevilo i u maturitní zkoušky: „*Já jsem si vytáhla otázku, kterou my jsme ani moc jako neprobrali, ona to byla jedna z posledních otázek, konkrétně šlo o podnikové účetnictví, které my jsme měli probírat právě až v tom pololetí a v té části roku, kdy nás jako zavřeli doma, zavřeli školy, takže tam ta příprava byla taková bídná obecně, a to samostudium jsem fakt jako nezvládla v tomhle tom smyslu.*“

Jak vyplývá z uvedené citace, Dara si neúspěch odůvodňuje vlastním selháním v rámci přípravy, kdy došlo k jejímu podcenění na základě nedostatečné motivace pro učení se: „*Taky byla moje chyba, opravdu jsem se nedokázala dokopat k učení. Já jsem se k učení na maturitu dopracovala až jako na tom jaře.*“ V případě prvního pokusu nebyla příprava k maturitní zkoušce zahájena s dostatečným předstihem, což ovlivnilo množství naučené látky. V případě neúspěchu u opravného termínu se do popředí znovu dostalo podcenění přípravy na úkor vlastní práce: „*Říkala jsem si, že na ten jeden předmět mi to jako stačí, když se tomu budu věnovat intenzivně, bohužel se to potom v té práci zkomplikovalo, takže jsem tam zůstala ještě o týden a půl dýl, než jsem měla v plánu.*“ Jak tedy Dara potvrzuje, pracovní povinnosti, které jsou zdroje určitého příjmu, mohou ovlivnit motivaci a čas, který lze přípravě k opravnému pokusu věnovat.

Období mezi jednotlivými pokusy studentka Dara vyplnila různými brigádami, jež byly zajištěny v zaměstnání rodinných příslušníků, což umožnilo jednodušší nalezení práce a uplatnění. Rodinná podpora se v tomto ohledu jeví jako klíčová, protože usnadňuje nalezení brigády i bez dokončeného středního vzdělání. Zároveň je dle Dary patrné, že určitá finanční nezávislost může ovlivnit motivaci pro další přípravu: „*Takže jsem si řekla i z toho důvodu a tím, že před tou maturitou ten rok mezi tou první a tím druhým a třetím pokusem, tak jsem nastoupila do práce a myslím si, že spousta studentů, kteří po maturitě začnou chodit do práce a zvyknou si na to, že mají peníze, tak už se jim potom úplně nechce. A tohleto byl i takový můj případ trošku.*“ Finanční nezávislost ovšem neovlivnila studentku natolik, aby znovu podcenila přípravu na další pokus. Na základě předchozí zkušenosti došlo ke změně v přístupu k přípravě, která pro druhý pokus začala již být strukturovanější a dlouhodobější. V této fázi měla klíčovou roli teta Dary, se kterou probíhalo dvakrát do týdne doučování: „*My jsme to vlastně, my jsme se začaly učit už v tom říjnu, po tom co nevyšla maturita v září. Od toho října, my jsme na první schůzce propočítaly prostě, kolik potřebujeme hodin na každou otázku, jak by to mělo zhruba probíhat.*“ Doučování bylo v tomto případě specifické v tom, že se rodinný příslušník dané problematice profesně věnuje, takže nebylo nutné hledat externí subjekty, čímž se podpora jeví jako dostupnější.

Z hlediska instrumentální podpory, která vedla k absolvování zkoušky, měla rozhodující roli právě teta, která zorganizovala, řídila a vedla doučování: „*Tak, hlavně teda ta teta, která se mě chopila, že mě bude doučovat, tak ta se mnou udělala opravdu kus práce.*“ Doučování probíhalo dvakrát týdně a mělo jasně daná pravidla a plán jednotlivých lekcí, jak respondentka dodává: „*No asi tři čtvrtě roku jestli jsem tam strávila, kdy jsem za ní jezdila na doučování dvakrát týdně dvě hodiny, tak tam mi prostě (řekla) nekompromisně: Tak, sedneš si a jdeme se učit, takže ta mi hodně pomohla v tomhleto.*“ Jak je patrné, direktivní přístup založený na pravidlech byl Darou vnímán jako přínosný. Další rovina podpory spočívala v udělení prostoru pro učení od rodičů, kteří nekladli požadavky na realizaci domácích činností. Důležitá je ovšem také emocionální podpora, kterou Dara po prvním neúspěchu pociťovala od přítele: „*(Čekala) jsem asi trošku podporu od té rodiny, která prostě nepřišla. Bylo to spíš naopak, kdy já opravdu... mi asi nejvíc pomohl přítel.*“ Zatímco rodina projevuje nad neúspěchem určitou formu zklamání, což může vést k prohloubení negativních emocí, partneři mohou situaci reflektovat s větším odstupem a představovat emocionální podporu, která v kontrastu s očekáváním rodiny nabízí určité pochopení.

Podpora až direktivního charakteru z rodinného a blízkého sociálního prostředí nakonec vedla k úspěšnému dokončení maturitní zkoušky. Získání maturitního vzdělání tak umožňuje nejen studium na vysoké škole a adekvátní přechod na trh práce, ale stává se také důležitou zkušeností, na které se dá v životě dále stavět, jak podotýká Dara: „*(Jsem si) díky tomu všemu uvědomila, že co si nevydřu, to prostě nemám. A že prostě se k tomu musím dokopat a musím se sebou začít něco dělat.*“ Přístup okolí k opakovaně neúspěšnému maturantovi tak má důležitý vliv na jeho další směřování, motivaci a přípravu.

DITA

Ditin příběh ilustruje případ opakovaně neúspěšné maturantky, která měla podporu okolí, učinila vědomou a zdůvodněnou volbu studijního oboru SŠ, která se ukázala chybnou. Za Ditiným konečným úspěchem stojí specifická změna přístupu k učení, která jí umožnila uspět, aniž by se připravovala obvyklým způsobem. Dita se neidentifikovala se školou ani s oborem, přesto splnila všechny nároky maturitní zkoušky včetně odborných předmětů, selhala překvapivě v ústní části maturitní zkoušky z českého jazyka. V průběhu mezidobí se věnovala nahodilé práci. Na počátku jejich problémů stojí chybná kariérová volba, od které se odvíjí rozpojení vzdělávací zkušenosti od osobních cílů a zájmů. To vyústí až do potrestání za výkon ze strany jedné z učitelek u maturitní zkoušky.

Termín, ve kterém byl uskutečněn první pokus MZ:	2020
Typ střední školy, na které se konal první pokus MZ:	střední odborná škola
Ve kterém kraji se konal první pokus:	Jihomoravský kraj
Neúspěch ve společné části MZ:	Český jazyk: ústní část
Neúspěch v profilové části MZ:	–
Počet neúspěšných pokusů u MZ:	2
V závěru výzkumu byl respondent u MZ:	úspěšná

4.4 Ditin příběh:

MÍJENÍ OSOBNÍCH AKADEMICKÝCH ZÁJMŮ A ŠKOLNÍCH POVINNOSTÍ

Dita na konci odborného středoškolského studia v oboru gastronomie dvakrát selhává u školní části maturitní zkoušky z českého jazyka. Ve všech ostatních předmětech uspěla napoprvé. K úspěchu při třetím pokusu ji přivede změna strategie přípravy, konkrétně poznání, že není třeba povinnou literaturu číst, je-li k dispozici zfilmovaná verze. Díky bydlení u matky a příležitostné výpomoci v otcově firmě Dita ekonomicky nestrádala. Ke studovanému oboru získala značnou skepsi, především při praktické výuce a na brigádách, a věnovat se mu nechce. Svou nejbližší budoucnost vidí poněkud nekonkrétně a staví ji na svém nadání pro cizí jazyky a chuti strávit určitý čas prací v zahraničí.

Při výběru střední školy Dita zvažovala maturitní i nematuritní studium, podala si tedy dvě přihlášky, a když byla přijata, rozhodla se pro maturitu. Volba oboru byla daná vidinou praktického uplatnění ve firmách jejího otce, proto volila mezi dvěma variantami přípravy na kuchaře. Pokud jde o volbu konkrétní školy, velký vliv uplatnili rodiče. „*Ani jsem si ji spíš nevybrala já, jako rodiče. Řekli, že tam mají kuchaře, tam je celkem na ty kuchařské... hotelové... jako to učení je to celkem vyhlášený.*“ K oboru si Dita v průběhu střední školy nevybudovala vztah; především konflikty s kuchaři v průběhu praktické výuky v hotelových kuchyních v ní zanechaly řadu nepříjemných vzpomínek. „*On začal na mě tak řvát, že jsem se rozbřečela. Fakt jsem se jako rozbřečela a říkám: ‚Já se omlouvám, ale tohle je poprvé, co tady prostě paní mistrová není. Kdyby tady byla, tak ano, samo sebou udělám to podle ní, jak se to dělá.‘ No, fakt jako nadávky tam padaly a takhle.*“ Na základě těchto zkušeností o trvalém uplatnění v oboru posléze Dita vážně neuvažuje. „*Mám z toho praxí, a jakože, jako úplně poslední možnost ano, ale že bych se tam chtěla vrátit, tak to vůbec. Ten stres, co tam je, ty lidi, ty šéfkuchaři byli vždycky úplně... nešlo to. Takže ráda bych se tam nevrátila.*“

Ditiny akademické zájmy se míjely se školní výukou. „*Já jsem se začala dívat třeba na japonské seriály, ty mám ráda. Takže jsem začala s českými titulky, ale potom jsem šla na anglický titulky. Z českých knížek jsem šla na anglický knížky, z českých filmů na anglické filmy. (...) A takže jsme byli dobří na angličtinu, jenže tu učitelku už to potom začalo štítat, protože ona se musela zabývat téma pomalejšíma, a my jsme tam neměli co dělat. A takže jsme si říkali: ‚No, dobře. My už to máme napsaný, tak já nevím. Budeme ticho? Budeme na mobilu? A budeme si dělat svoje.‘ No, jenže to nemohla... Takže začala: ‚Nebudte na těch mobilech,‘ a takhle. Takže my jsme prostě neměli co dělat. My jsme tam seděli, a tak jsme se jako potichu snažili povídat. Nebo hrát piškvorky nebo něco... Takže ta učitelka začala být čím dál tím víc našťvanější. (...) Takže potom už i ta angličtina se mi trošičku znepríjemnila.*“ I tato forma trestání za výkon přispívá k problematickému vztahu Dity ke škole.

Dita se neidentifikovala s oborem, se školou, a ani vztahy se spolužáky nebyly ideální, posléze se objevily také problémy s docházkou: „*To bych neměla říkat! No prostě, neměla jsem na to vůbec... jako psychicky... Spolužáci... Tam máte nějaký dobrý kamarády, prostě, i když ti kamarádi tam jsou, tak jste tam nechtěla. Já už jsem fakt jako... Takže jsem měla problémy, že jsem tam nechodila.*“ Zmíněné psychické a vztahové problémy včetně vztahů s rodiči Dita opakovaně zmiňuje, nikdy je však neřešila s odborníky, zpětně zvažuje, zda to nebyla chyba. Navzdory těmto obtížím Dita plynule prošla celou střední školou až k maturitě a zvažovala po maturitě studium na vysoké škole. Při prvním pokusu Dita zvládá angličtinu výborně, ekonomiku a technologii s výsledky nad vlastní očekávání, i test z českého jazyka. Při prvním i druhém pokusu však Dita není schopna při ústní zkoušce zodpovědět otázky z povinné četby, protože dotyčné knihy jednoduše nečetla.

Dita má své zázemí u matky. „*Jelikož bydlím u maminky, tak jsem podporována, ale je mi to zapisováno, takže potom až budu mít více peněz, tak to budu splácet.*“ Přestože jsou rodiče rozvedení, její otec jí dává příležitost k nepravidelnému přivýdělků ve své firmě. Už od střední školy si Dita hledala i brigády. „*A jelikož jsem byla kuchař, tak jsem hledala brigády ve fastfoodech, a to už nikdy! To je... to je strašný. Za ty peníze, co tam musíte všechno dělat! Do těch*

fastfoodů chodí prostě všichni. (...) A ta práce tam byla strašná, ale peníze jste potřebovali.“ Důvodem, proč vyhledávala brigády, však zřejmě nebyly jen peníze, ale také snaha o potvrzení vlastní samostatnosti. Dita vnímá podpůrnou roli své rodiny a svých přátel (není v partnerském vztahu), ale opakovaně zdůrazňuje vlastní rozhodující roli ve svém životě. Na otázku, čí podpora byla rozhodující při zvládnutí maturity, odpovídá: „*Hlavně rodiče, protože, no, ti mě do toho nakopávali, ale jinak důležité... já to nemyslím jakože narcisticky, ale asi já.*“

Dita brala potřebu složit maturitu jako samozřejmost, uvědomovala si, že má poslední opravný pokus. „... *kdybych to nezvládla, tak nemám nic.*“ Další cesty k získání maturity vnímala jako nepraktické: „*Tohle kdybych nezvládla, tak bych si třeba musela najít další školu, zaplatit rok, abych mohla se dál na tu maturitu...ale to už se mi teda rozhodně nechtělo.*“ Dita také cítila podporu svého okolí ve svém úsilí o složení maturity. „*Celá rodina mě tak nějak podporoval, mě tam dokopávali: 'To musíš zvládnout.' Celá rodina, kamarádky.*“ Především ale vnímala, že hlavní odpovědnost je na ní samotné. Období mezi opravnými pokusy (odpovídající školnímu roku 2020/21) Dita charakterizuje jako chaotické, jednak kvůli covidu, dále kvůli tragickým událostem v širší rodině. V tomto období se jí nepodařilo najít stálejší pracovní uplatnění, kombinovala brigády a výpomoc v otcově firmě. Vnímá tuto část svého života jako ztracený čas, který jí nic nedal. Příprava na třetí pokus byla intenzivní a krátká. „*Měsíc před maturitou jsem si říkala, že bych se měla učit, 3 týdny před tím jsem si vytáhla ten šanon, a tak v půlce toho třetího týdne jsem se začala koukat na ty filmy.*“ Jelikož Dita identifikovala důvod předchozích neúspěchů v neznalosti povinné četby, postavila alternativní strategii přípravy na sledování filmových verzí. Jak uvádí, „*ztratila bych motivaci už v polovině první knížky, tak jsem si řekla, že film má dvě hodiny, zároveň u toho můžete něco dělat a pořád poslouchat.*“ K tomu doplnila ještě sledování výukových videí na youtube.

Když s ročním zpožděním Dita u maturity uspěla při třetím pokusu, nastoupila do pomaturitního studia na jazykové škole. Záměr studovat japonštinu nevyšel, protože tento jazyk nebyl v dostupné nabídce, volba tedy padla na italštinu. Další Ditin životní plány jsou nekonkrétní, uvádí, že její plány tak jako tak nevycházejí. Svou budoucnost vidí v průniku své záliby v cizích jazycích a cestování a pro nejbližší období se rozhodla odjet jako au-pair do Německa. Další plány nemá.

Ditin příběh je charakteristický rozpojením vzdělávací zkušenosti od osobních cílů a zájmů. Volba oboru a střední školy ji přivedla na školu, ke které nezískala pozitivní vztah, a do studia oboru, se kterým se neidentifikuje. Školou procházela bez zásadnějších problémů, i když sbírala absence a její vztahy k vyučujícím byly mírně konfliktní. Ve škole Dita nemohla využít svou silnou stránku, kterou je vztah k cizím jazykům, naopak se její náskok v angličtině, na který učitelka nereaguje, obrátil proti ní. Během roku, který ztratila opakovaním díky selhání v jedné dílčí části maturitní zkoušky, Dita zredukovala své ambice. Po složení maturity namísto vysoké školy zvolila pomaturitní studium a po jeho dokončení spíše dále hledala nové zkušenosti než pevné zakotvení.

DAMIÁN

Damián začal po neúspěchu u opravného pokusu pracovat, odstěhoval se od matky a stal se finančně nezávislým. Jeho vědomá motivace k dokončení maturity je možnost kariérního růstu. K jednotlivým pokusům se dle svých slov připravoval. V tom byl podporován rodinou, matka mu našla doučovatelku, která ho učila matematiku. Byl také podporován kolegy v zaměstnání, nadřízený mu dával volno na studium. I přesto však Damián opakovaně maturitní zkoušku nesložil a na konci našeho výzkumu zůstává neúspěšný. Damián nemusel opakovat ročník, musel však absolvovat opravné komisionální přezkoušení z matematiky. Během jeho studií na střední škole se v jeho třídě měnili třídní učitelé a vyučující maturitních předmětů, konkrétně matematiky i anglického jazyka. Neměl tak soustavnou průpravu k maturitní zkoušce od jednoho vyučujícího v jednom předmětu. I přesto si vybral matematiku jako maturitní předmět. Damián začal po druhém neúspěchu pracovat, tato práce byla nízko kvalifikovaná, ale s možností kariérního růstu. Právě to byl jeden z podnětů, které Damiána motivovaly k dosažení maturity. V rámci tohoto příběhu se ukazují jako klíčové vnější faktory, které ho ovlivňovaly, a také vnitřní motivace a práce s ní.

Termín, ve kterém byl uskutečněn první pokus MZ:	2020
Typ střední školy, na které se konal první pokus MZ:	střední odborná škola
Ve kterém kraji se konal první pokus:	Moravskoslezský kraj
Neúspěch ve společné části MZ:	Matematika: didaktický test
Neúspěch v profilové části MZ:	Výpočty
Počet neúspěšných pokusů u MZ:	4
V závěru výzkumu byl respondent u MZ:	neúspěšný

4.5 Damiánův příběh:

STŘÍDAJÍCÍ SE UČITELÉ

Damián studoval střední odbornou školu stavební. Ve škole zažíval značnou diskontinuitu pedagogické práce v podobě častého střídání učitelů a s tím souvisejících zmatků v obsahu učiva. To se týkalo i matematiky, kterou si zvolil jako součást společné části maturitní zkoušky a ve které opakovaně neuspěl. Při prvním pokusu také neuspěl v jednom z odborných předmětů, který ovšem absolvoval při první opravě. Po druhém neúspěchu začal pracovat, přihlásil se k třetímu pokusu a ve volných chvílích chodil na doučování. Po třetím neúspěchu pak nastoupil dálkově do čtvrtého ročníku studia stejného oboru a připravuje se na maturitu znovu. Damián má diagnostikované poruchy učení (konkrétně dysgrafii), u zkoušek byl časově zvýhodněn. Už po prvním pokusu začal Damián relativně pravidelně pracovat. Ke složení maturity ho táhne především možnost najít si konečně kvalifikovanou práci, případně převzít řídicí roli na pracovišti.

Volba střední školy neproběhla zcela promyšleně. K oboru studia byl motivován rodiči, avšak konkrétní školu si Damián, jak sám tvrdí, vybral v podstatě náhodou: „Protože já jsem rozhodoval prvně nad průmyslovkou, na nějaký ten průmyslový design a podobně, ale pak jsem byl vlastně v Olomóci se podívat na stavebku, která tam byla vlastně ta soukromá, a tak mě to nějak nenadchlo, tak jsem si vlastně podával tam aj pak vlastně do té (město) na tu stavebku. No a já jsem byl vlastně přijmutý na obě dvě, ale zase se mi nechtělo dojíždět do Olomouce (smích), tak jsem si vlastně zebrať tu (město).“ Střední škola blízko jeho domova byla tedy rozumnou volbou z důvodu dojíždění.

V průběhu studia Damián nezaregistroval výraznější signály toho, že by maturitní zkoušku neměl zvládnout. Co však bylo pro jeho školní zkušenost určující, bylo střídání vyučujících, a to jak třídních učitelů, kteří by žákům měli být v průběhu jejich studia oporou, tak i v maturitních předmětech: „No a jako v té škole jako v pohodě víceméně, tak mi přišlo, že my jsme byli taková, taková pokusná třída. Nám vlastně za ty 4 roky jsme měli 3 třídní učitele. To byla taky docela komedie, protože první rok, ona vlastně, jsme měli třídní učitelku, ta odešla, pak jsme měli další, ta vlastně byla těhotná, takže ta šla pak na to (smích), a pak jsme dostali toho nejhoršího, co jsme mohli mít, takže to bylo také za trest, no. Plus se nám vlastně aj angličtináři střídali, těch jsme měli 5. A matikáři to samé, no. To vlastně jsme měli první 2 roky jednoho, ten byl jako super a tak, no a šel pak vlastně do důchodu. Pak jsme ve třetáku dostali, teda tam sotva udělala školu a tam šla vlastně učit. To jsem pak dělal i reparát z matiky (smích), protože jsem se za ten rok absolutně nedokázal nic jako takhle naučit. Tedy jsem to zvládl. A (smích) pak jsem vlastně v tom čtvrtáku, jsme dostali učitelku, kterou jsme měli předtím už z jináčího předmětu, takže to už pak jako šlo, no a díky ní jsem si pak hodil aj tu maturitu jako z matematiky, kterou jsem pak neudělal (smích).“ Reparát z matematiky připisuje Damián střídání učitelů, resp. konkrétní učitelce a její nekvalitní výuce.

Právě diskontinuita ve výuce klíčových předmětů se zřejmě odrazila v Damiánově přípravě a jeho závěrečném výsledku. Během celé doby měl podporu ze strany rodiny, především matky, i přesto se od ní po druhém neúspěchu odstěhoval. Chtěl být nezávislý, což se mu podařilo, jelikož si našel práci, samostatné bydlení si tak mohl finančně dovolit. Podporu měl Damián i v práci, jeho vedoucí mu opakovaně schválil studijní volno, a Damián se tak mohl připravovat k dalším pokusům. Během své práce však často cestoval, a tím bylo ovlivněn i doučování, které mu pomohla najít jeho matka. Pokud byl Damián doma, chodil pravidelně na doučování, většinu času ale trávil mimo domov, a proto byla příprava z větší části závislá na jeho kompetenci řídit své učení. U čtvrtého pokusu byl Damián opět neúspěšný, svůj neúspěch ovšem nevysvětluje nedostatečnou přípravou, spíše hledá vysvětlení v podmínkách zkoušky a naznačuje, že podmínky byly nekorektní a jiným uchazečům dovolily podvádět: „Tak ten poslední pokus byl hodně nefér. A pak vlastně... Teda na té škole... Tak tam to bylo tak fifty, fifty... Jako ti, co si dobře sedli, tak ti si to, když to dobře vychytali, tak si to mohli v pohodě opsat. A ti, co to vlastně... Ti, co seděli vepředu jako třeba já, tak to neměli šanci.“ Damián se zapsal na dálkové studium posledního ročníku, své studium má v plánu dokončit a maturitní zkoušku absolvovat. Pracuje stále na stejné pozici, i když našel způsob, jak být nepřímo povýšen, i když nemá maturitní zkoušku. Vnímá však, že s ukončeným středoškolským vzděláním se mu podaří povýšení dosáhnout v plné výši a finančně si tak polepší.

Do Damiánovy snahy získat maturitu se promítá porucha učení, problematická zkušenost se školní výukou i chybějící kompetence k učení. Přesto je motivovaný pracovním uplatněním a snahu o získání maturity nevzdává.

5

NÁVRHY OPATŘENÍ



Od odpovědi na výzkumné otázky se odvíjí následující doporučení. Návrhy na opatření vychází ze získaných empirických dat, takže svým vymezením reagují na určité pocíťované problémy, se kterými se studenti v rámci maturitní zkoušky a v procesu jejího opakování setkávají. Zároveň je zřejmé, že vymezená opatření můžeme dát do souvislosti s dalšími tématy, která reflektují cíle vzdělávací politiky vymezené ve strategických dokumentech, jejichž priority se vztahují například k problematice předčasných odchodů či formátu maturitní zkoušky. U konkrétních opatření tedy explicitně upozorňujeme na určité synergické tendence.

U každého navrženého opatření je pojmenovaná konkrétní dílčí intervence. Dále je uvedeno, zda opatření směřuje na úroveň školní či systémovou. Systémová úroveň se vztahuje k těm opatřením, jež představují důležitou součást vzdělávacího systému a pro jejich implementaci je potřeba vést širší diskuzi v kontextu nutných legislativních změn. Školní úroveň zahrnuje opatření, jež mohou být realizována samotnými školami, protože jsou v gesci ředitelů škol. Přesto je patrné, že i u těchto opatření by byl vhodný jednotný přístup z centrální úrovně vzdělávacího systému. Dále je u opatření rozlišeno, zda má charakter preventivní či intervenční. Preventivní opatření jsou asociována se snahou předcházet opakovanému neúspěchu u maturitní zkoušky, takže jejich zavedení může vést ke snížení počtu opakujících studentů. Intervenční opatření již představují kroky, které řeší neúspěch s cílem podpořit studenta v úspěšném dokončení středního vzdělání a dosažení maturity. U jednotlivých opatření je uvedena stručná charakteristika problému, možnost řešení a synergické opatření.

5.1 Uznávání výsledků učení a flexibilní vzdělávací dráha

Dílčí intervence (opatření)	Modularizace vzdělávací dráhy a propustnost mezi obory středního vzdělávání
Úroveň a charakter opatření	Systémová/preventivní
Řešený problém	Žáci čtyřletých maturitních oborů, kteří u závěrečné zkoušky neuspějí, zůstávají formálně pouze se základním vzděláním. Tento výsledek nijak nereflakuje znalosti a dovednosti, které si osvojili v průběhu studia na střední škole v jednotlivých předmětech. Při uplatnění absolventa tak nejsou posuzovány jeho osvojené kompetence, ale absence maturitního vysvědčení.
Řešení problému	Jako možné řešení se nabízí zavedení určitých milníků v rámci studia, které by reflektovaly dosažené znalosti a formálně vedly k uznání výsledků učení. Příkladem může být modulární ukončování vzdělávací dráhy, kdy by po dvou letech studia mohl student získat profesní kvalifikaci v daném oboru a po třech letech výuční list. Další možností je také vytváření jasně definovaných učebních jednotek s formulovanými výstupy učení, jejichž absolvování by bylo zakončeno certifikátem. Ten by sloužil jako doklad k uznávání učení. Dílčí doklady o procesu učení mohou být také následně využity při tvorbě studentských portfolií, jež mohou poukázat na získané kompetence. Podpořena by také měla být propustnost mezi obory středního vzdělávání, aby studenti měli možnost dle svých potřeb změnit obor studia, který bude lépe vyhovovat jejich zájmu a motivaci ke studiu.
Synergie	<ul style="list-style-type: none"> • Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ • VET toolkit for tackling early leaving

V případě neúspěchu u maturitní zkoušky zůstává student pouze se základním vzděláním, což nereflakuje znalosti nabyté v rámci středoškolského studia. Patrné to je zejména v případě odborných škol, kdy student neuspěje z didaktického testu, který je vnímán jako něco, co nesouvisí s dosavadním studiem a učením, jak upozorňuje Strategie vzdělávací politiky (MŠMT, 2020a, s. 35): „přestože má základ odborného vzdělání, opouští vzdělávací systém pouze s dosaženým stupněm základního vzdělání a bez profesní kvalifikace“ (MŠMT, 2020a, s. 35). Čas strávený studiem se tak může jevit jako zbytečný, jak dokazuje Damián: „*Mi to přijde jako škoda vlastně vyhodit 4 roky života jako učením, a pak z toho vlastně jako nic nemít. Takže to je takové jako, nevím... Také deprimující, že prostě sem tam chodil, ale zbytečně.*“ Absence formálního potvrzení v podobě maturitního vysvědčení následně vede k tomu, že studenti hledají profesní uplatnění, které odpovídá dosaženému základnímu vzdělání, jak dokládá Božena: „*Takže jsem musela nastoupit do práce, nastoupila jsem vlastně k mamce do práce do firmy, kde jí vlastně pomáhám měřit různé stroje. A ještě brigádně dvakrát uklízím, abychom prostě měli víc peněz.*“

Návrh výše uvedeného opatření, jež by umožnilo získat průběžný doklad o získaných vědomostech studenta nebo reflektovalo dílčí učební jednotky je ve shodě s prioritami národní vzdělávací politiky. V této oblasti si Strategie klade za cíl vytvořit „systém jednotek učení“, které umožní získávání profesních kvalifikací v průběhu vzdělávání. Další z klíčových aktivit, jež se vztahuje zejména k odbornému vzdělávání, je tzv. flexibilní uspořádání školních vzdělávacích programů. Flexibilní moduly umožňují uznat předchozí učení, protože jsou konstituovány jako jasně definovaný celek učiva s možností ověření. Jeden z vhodných nástrojů pro uznávání výsledků učení představuje portfolio, které umožňuje nejen autenticky prezentovat získané kompetence, ale pomáhá jim také porozumět (Cedefop, VET toolkit for tackling early leaving).

5.2 Kariérové poradenství jako nástroj podpory

Díličí intervence (opatření)	Podpora dovedností pro řízení kariéry a informovanosti
Úroveň a charakter opatření	Školní/preventivní
Řešený problém	Neúspěch u maturitní zkoušky může být ovlivněn nízkým zájmem o studovaný obor, což vede k pasivitě a nedostatku motivace při studiu a přípravě k maturitní zkoušce. Po samotném neúspěchu se studenti ocitají v určitém mezidobí, kdy jsou nuceni hledat pracovní uplatnění a vypořádávají se se svou novou rolí, která je spojena s řešením profesních, studijních a životních výzev. Studenti v tomto ohledu pociťují nedostatek informací a podpory.
Řešení problému	Kariérové poradenství si klade za cíl podporu studentů vzhledem k jejich studijnímu a profesnímu směřování. Aktivity zaměřené na podporu identifikace studenta s daným oborem mohou vést k větší angažovanosti a zájmu o daný obor, což můžeme chápat jako určitou prevenci před neúspěchem u maturitní zkoušky. Také dovednosti pro řízení kariéry, na jejichž osvojení se kariérové poradenství zaměřuje, plní důležitou roli po neúspěchu u maturitní zkoušky, protože umožňují zorientovat se v aktuálních možnostech a reflektovat potřeby jedince.
Synergie	Předčasné odchody ze vzdělávání ve vztahu k oblastem intervence krajského akčního plánování (KAP)

V případě neúspěchu u opravného pokusu maturitní zkoušky student ztrácí status studenta a je nucen najít si zaměstnání, které by generovalo určité finanční zajištění. Jedinec se tak dostává do nové situace, na kterou nebyl připraven, a je nucen na ni reagovat. Potřebné informace nemusí mít ani rodiče, jak potvrzuje respondentka Doubravka: „*To až teď kon vlastně po tom druhém pokusu jsem vlastně ještě odpoledne jela s rodiči znovu do školy, kdy jsme řešili, co a jak dál, jednak pojišťovny a podobné věci, abychom doplatili zdravotní, sociální a takové věci, abychom věděli, co a jak máme dělat.*“ Škola má v tomto ohledu důležitou roli, která může být podpořena právě prostřednictvím kariérového či výchovného poradce s cílem podpořit informovanost studentů o jejich možnostech. Důraz by tak měl být kladen na rozvoj dovedností pro řízení kariéry, které se vztahují ke schopnostem jedince analyzovat a organizovat kariérové informace a rozhodovat se (Sultana, 2012). Právě rozhodování o dalších krocích a budoucnosti se v tomto momentu nedokončené tranzice jeví jako klíčové: „*Takže jsem hodně přemýšlela nad tím, jak... Co vlastně budu dělat dál, co budu ten rok dělat, když... když vlastně nemám ani maturitu. Kam mě jako vezmou pracovat, nebo co budu dělat, jestli budu chodit jenom na brigády a budu prostě... Budu se učit?*“ (Brenda).

Navrhované opatření se tedy zaměřuje na kariérové poradenství jako klíčový nástroj na podporu studentů. Role poradenské služby je chápána v dlouhodobé perspektivě, kdy vede k průběžnému osvojování si klíčových dovedností, a také v rovině intervenční, kdy dochází k podpoře konkrétního neúspěšného maturanta. Navržené opatření je ve shodě s intervencemi, které navrhuje Cedefop v rámci vytvořeného VET toolkit for tackling early leaving. Studenti by měli být podpořeni v tom, aby byli připraveni na přechod na pracovní trh a disponovali schopnostmi k řešení konfliktů, komunikačními dovednostmi, věděli, jak hledat práci či sepsat životopis. Předpokladem dané podpory je ovšem fungující systém kariérového poradenství, který bude založen na kooperaci klíčových partnerů, mezi které můžeme zařadit školu, úřady práce apod. Snaha podpořit kariérové poradenství je aktuální výzvou, kterou identifikuje také Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020a), která upozorňuje na potřebu většího zapojení pedagogů a posilování odborných poradenských kapacit.

5.3 Podpora při zvládání individuálních potřeb studenta u maturitní zkoušky

Díličí intervence (opatření)	Podpora při zvládání testové úzkosti
Úroveň a charakter opatření	Školní/preventivní
Řešený problém	Maturitní zkouška představuje důležitý moment, který má vliv na další profesní a studijní život jedince. Význam zkoušky se tak u některých studentů může promítat do jejich nervozity, úzkosti a stresu. Tzv. testová úzkost následně může negativně ovlivnit výkon v průběhu zkoušky, čímž narůstá šance neúspěchu. V případě jednotlivých opakovaných pokusů může testová úzkost narůstat.
Řešení problému	Cílem je pomoci žákům ve zvládání testové úzkosti, aby nedocházelo ke snížení jejich výkonu v průběhu zkoušky. Podpora může být zaměřena na trénink testových situací či na kompenzační techniky, které umožní minimalizovat negativní projevy.
Synergie	Neidentifikované

Maturitní zkouška představuje důležitý moment, protože ovlivňuje další studijní i profesní směřování. Stres z maturitní zkoušky se může negativně podepsat na výkonu studenta, kdy jsou schopnosti upozaděny negativními pocity a stresem: „*Jakmile přišlo na ten den, tak jsem měla takový stres, že jsem, ty jo, nemohla ani mluvit... nic. Takže vlastně jsem tam úplně šíleně panikařila, a nedala jsem ani ten test*“ (Denisa). Zejména u opakovaně neúspěšných maturantů je důležitost zkoušky potřena ještě narůstajícím tlakem z očekávání blízkého sociálního okolí, jak upozorňuje respondentka Daniela: „*Než jsem šla na ten třetí pokus, tak vlastně tu celou dobu, co jsem čekala na ten třetí pokus, tak samozřejmě opět byl na mě vedenej hroznej nátlak, a to úplně jako ze všech stran, co se týče rodičů, sestry samozřejmě taky. A jako přítele. Prostě všech, protože byl to samozřejmě poslední pokus, kdyby to poslední pokus nebyl, tak asi... Jako není to oukej, to ne, ale jelikož už prostě to byl ten poslední pokus, tak fakt tady bylo jako buď a nebo, jo? (...)* A já jsem z toho byla taky jako vynervená, protože představa, že bych se já opět měla vrátit...“

Důležitost okamžiku může být pro studenta značně stresující, což může ovlivnit také výkon u samotné zkoušky. Jak dokazují výzkumy, tzv. testová úzkost má negativní vliv na výkon studentů v průběhu testu (Schunk et al., 2014). Navrhované opatření je tak ve shodě s realizovanými výzkumy, které upozorňují na to, že trénink zaměřený na sebe-regulaci a kontrolu negativních emocí a myšlenek pomáhá snižovat testovou úzkost (Zeidner, 1998). Dané aktivity by tedy měly být integrovány do kurikula, aby bylo možné klást důraz na rozvoj osobních a sociálních kompetencí napříč kurikulem (MŠMT, 2020a, s. 34). Jak je patrné, v rámci vzdělávací politiky je dané téma úzce spjato s wellbeingem studentů.

Dílčí intervence (opatření)	Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
Úroveň a charakter opatření	Školní/preventivní
Řešený problém	Národní část maturitní zkoušky plní funkci státem řízených jednotných zkoušek, jež jsou unifikovány pro různé skupiny studentů. Nedostatečně jsou reflektovány potřeby studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou na základě svých potřeb testem znevýhodněni.
Řešení problému	Navrhované opatření spočívá v adekvátní podpoře studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Maturitní test by měl reflektovat potřeby studentů, aby došlo k naplnění potenciálu každého žáka.
Synergie	<ul style="list-style-type: none"> • Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ • Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV)

Ve vzdělávacím systému, který je založen na heterogenitě a inkluzi, se můžeme setkat s řadou skupin žáků, jež mají tzv. speciální vzdělávací potřeby, což znamená, že potřebují určitou podporu k tomu, aby mohl být naplněn jejich potenciál. Z výpovědí respondentů je ovšem patrné, že vzhledem ke svým potřebám některé skupiny maturitní zkoušku hodnotí jako náročnou. Problémový se v tomto ohledu jeví zejména didaktický test z českého jazyka. První skupinu tvoří studenti se specifickými poruchami učení: „*Já mám dyslexii, dysgrafii a dysortografii... Takže já mám prostě jakoby... A tam je problém v tom, že přesně – já napíšu třeba... Nevím... Udělám sama chybu, ani si tu chybu neuvědomím... Napíšu někde větu, ani nevím, že ta věta byla... Třeba že jsem vynechala písmenko... Pokud si ho sama nehláskuju. A pro mě prostě věc, která vypadá optimálně, tak já to nevidím. (...) Nenajdete vlastní chybu, natož hledat chybu ostatních. A natož hledat chybu v něčem, kde tu chybu nevidíte prostě. To nejde. A bylo to jako... Najděte čárky, najděte tohle... Teď nevím, text dlouhý, že jste ráda, že ho přečtete za ten čas. Natož ještě v tom jako hledat chyby!*“ (Berenika)

Druhou skupinu tvoří studenti s odlišným mateřským jazykem, jak dokazuje Brenda: „*Takže jsem byla vlastně v tu dobu deset let v Česku. Jedenáct. A tak z toho jsem měla obavy, protože určitě mi nějaký ten cit v té češtině, kde dělám nějaký chyby, který jsou třeba hrozně patrný, ale dokážu... Jako nemám k tomu správně cit.*“

Jedním ze základních cílů vzdělávací politiky je naplňovat potenciál každého žáka (MŠMT, 2020a). To znamená, že každý žák by měl v rámci vzdělávání dosáhnout svého možného maxima a naplnit své schopnosti. Při pohledu na nastavení maturitní zkoušky je ovšem patrné, že nastavení testu je pro některé skupiny žáků nespravedlivé. V kontextu inkluzivního vzdělávání tak můžeme poukázat na to, že neúspěch žáka nechápeme jako osobní selhání, ale jako určitou bariéru v systému, která jedinci brání být úspěšný (Straková et al., 2019).

5.4 Alternativní vstup do terciárního a pomaturitního vzdělávání

Díličí intervence (opatření)	Možnost přijetí na vysokou školu při splnění všech podmínek kromě maturitního vysvědčení
Úroveň a charakter opatření	Systémová/intervenční
Řešený problém	Neúspěšní maturanti jsou před maturitou přijati na vysokou školu, ale nemohou na ni nastoupit. Jelikož už nejsou ani studenty střední školy, na rok se ocitnou zcela mimo vzdělávací systém. Z různých finančních nebo pracovních důvodů už pak mnozí znovu nezkoušejí podat přihlášku na vysokou školu.
Řešení problému	Vytvořit mechanismus podmíněčného přijetí, kdy neúspěšný maturant bude moci nastoupit na vysokou školu a bude mít možnost doložení maturitního diplomu po třetím opravném pokusu
Zdroje	Boloňský proces

V českém vzdělávacím systému představuje maturitní zkouška nezbytnou podmínku pro vstup do terciárního vzdělávání (Zákon č. 111/1998 Sb.). Konkrétně je tento požadavek v daném zákoně formulován v následovném znění: „Podmínkou přijetí ke studiu v bakalářském nebo v magisterském studijním programu je dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou.“

Neúspěšní maturanti dokončili všechny ročníky středního vzdělávání, kromě výstupní zkoušky ze středního vzdělávání, kterou je v jejich případě maturita. K třetímu pokusu však mohou přistoupit až za rok od prvního maturitního pokusu, v průběhu kterého už ale nejsou studenty sekundárního vzdělávání a ani nemohou nastoupit do vzdělávání terciárního. Pro některé znamená druhý neúspěch změnu v původně plánované dráze. Příkladem je Dalimil, který se původně chystal na VŠ, na kterou byl přijat: „...už se čekalo jenom na doložení maturitního vysvědčení, to jsem samozřejmě teda nedoložil, a potom mi to zkazilo to prostě, že najednou jsem nevěděl co dál.“

Ocitají se tak v jakémsi vakuu mezi součástmi vzdělávacího systému. Z důvodu nesplnění podmínky doložit maturitní diplom tak studenti, kteří neuspějí u maturitní zkoušky, ale jsou přijati na vysokou školu, nemohou nastoupit do terciárního vzdělávání, ačkoliv u přijímacích testů byli úspěšní. V našem vzorku se však objevují individuální případy, kdy vysoká škola přijme studenta pod podmínkou opravy maturitní zkoušky v prvním ročníku vysokoškolského studia. Berenice bylo umožněno podmíněčné studium v prvním ročníku vysoké školy, na kterou se dostala před maturitní zkouškou: „No, nakonec to dopadlo tak, že jsem byla přijata na dvě školy v České republice, kde vzali pět lidí dohromady vždycky, a obě dvě teda na produkci, na (škola A a škola B). A tam vlastně jsem potom vždycky volala, že jako nemám maturitu, na (škole A) jako řekli, že maturitu mít prostě musím, že prostě přes to vlak u nich nejede jako, bohužel. A na (škole B) koukli na mé výsledky a řekli, že jsem jakoby nadprůměrně pro ně jakoby zajímavá, nadprůměrně jako talentovaná. Že by mě jako vzali pod podmínkou, že si to samozřejmě musím dodělat a mám na to necelý rok.“ Některé školy, s největší pravděpodobností hlavně ty s talentovými zkouškami, v ojedinělých případech již umožňují podmíněčné přijetí do studia. Děje se tak na základě upřednostnění jiných kritérií, než maturitní zkoušky. Splnění podmínek na straně terciárního vzdělávání je považováno za prvořadé, a výstupné kritérium z vyššího sekundárního vzdělávání (maturitní zkouška) je nahlíženo jako druhořadé. Zároveň by studium na vysoké škole umožnilo maturantům neztratit status studenta, ale také neztratit návyky v oblasti učení, které jsou nutné pro úspěšné složení maturitní zkoušky. Zároveň je to i efektivní řešení pro vzdělávací systém, jelikož nevyžaduje vytvoření nových institucí. Na základě těchto skutečností navrhuje zavést možnost podmíněčného přijetí na vysokou školu.

5.5 Informační podpora maturantů po neúspěšném pokusu

Dílčí intervence (opatření)	Informační podpora neúspěšných maturantů ohledně možností a alternativ pro jejich další životní dráhu
Úroveň a charakter opatření	Systémová/intervenční
Řešený problém	Nedostatečná informovanost jedinců po druhém neúspěšném pokusu u maturitní zkoušky o jejich možnostech v další životní dráze vede k nepromyšleným rozhodnutím.
Řešení problému	Vytvoření informační brožury, která bude neúspěšné maturanty informovat o jejich možnostech a nezbytných krocích po neúspěchu u maturitní zkoušky (např. platba pojištění, přihlášení se na ÚP).
Synergie	Neidentifikované

Základní i střední školy představují řízený vzdělávací systém, který se stará o vzdělávání a přípravu žáků pro jejich budoucnost (Murtagh, 2010). Odpovědnost za vzdělávání, jak již vyplývá, leží spíše na straně školy nežli na straně vzdělávaného jedince. Po absolvování všech ročníků primárního i sekundárního vzdělávání je proto žák zvyklý, že instituce/škola je ta, která mu předává klíčové informace. Po prvním neúspěchu u maturitní zkoušky však jedinec ztrácí status studenta (dle zákona 561/2004 se tak děje ke dni 30. 6. daného roku, ve kterém je neúspěšný u prvního maturitního pokusu) a tím i institucionální podporu. Respondenti našeho výzkumu, kteří byli ve výuce vedeni direktivním a transmisivním způsobem, hovoří o nedostatečných znalostech i přístupu k informacím. Konkrétně co mohou po druhém neúspěšném pokusu dělat a jaké jsou jejich povinnosti. Jejich mnohdy jedinou znalostí je, že s neúspěšným pokusem přichází o status studenta, což vede k potřebě řešit zdravotní pojištění. „*Ono člověk, když má právě maturitu, tak de facto může jít takhle na tu školu, která platí to zdravotní povinný pojištění, no. A když člověk nemá tu maturitu, tak musí prostě na ten pracovní úřad, nebo (ticho, neví)...*“ (Bořek).

Na internetových stránkách CERMAT, ČŠI, MPSV, MŠMT ani ÚP ČR není v současné době lehce dohledatelné, jaká práva a povinnosti mají ti, kteří opakovaně neuspějí u maturitní zkoušky. Jedinou informací, kterou je možné se dočíst, je ztráta statusu studenta. Přičemž zákon 561/2004 Sb. nepovoluje žákovi, který úspěšně ukončil ročník studia, ho v následujícím školním roce opakovat. Naším opatřením je v této souvislosti informační brožura, která neúspěšným maturantům systematicky shrne jejich možnosti po druhém neúspěšném pokusu a bude je informovat o jejich povinnostech, které vyplývají ze ztráty statusu studenta. Tato brožura může sloužit jednak neúspěšným maturantům, ale také kariérovým poradcům na SŠ, úředníkům poboček ÚP a dalším.

5.6 Vzdělávací podpora maturantů po neúspěšném pokusu

Díličí intervence (opatření)	Podpora po neúspěšném pokusu: (1) podpora přípravy a učení na opravný pokus, (2) opravný termín maturitní zkoušky v období kratším než 8 měsíců.
Úroveň a charakter opatření	Systémová/intervenční
Řešený problém	V případě, kdy je jedinec u maturitní zkoušky neúspěšný, ztrácí veškerou podporu školy a nemá přístup k bezplatným vzdělávacím službám, vypadáva ze vzdělávacího procesu.
Řešení problému	Naším návrhem je zřízení institucí tzv. druhé šance. Jedním z cílů této instituce by bylo pomoci s přípravou k maturitní zkoušce těm, kteří ji opakují, a dát jim tak druhou šanci u zkoušky uspět. Instituce tzv. druhé šance by měly za cíl systematicky podpořit přípravu jedince na nejbližší termín zkoušky. V této souvislosti navrhujeme přidání dalšího podzimního termínu maturitní zkoušky, který by zkrátil nynější osmiměsíční (od podzimního do jarního termínu) čekání neúspěšných maturantů.
Synergie	Neidentifikované

V případě, kdy je jedinec u maturitní zkoušky neúspěšný, ztrácí status studenta, institucionální podporu, a je na jeho možnostech, schopnosti autoregulace a případně pomoci okolí, aby se k dalším pokusům přihlašoval a připravoval. Po prvním neúspěchu na jaře a po opakovaném neúspěchu (nejčastěji téhož roku) na podzim, musí jedinec pro přístup na nejbližší následující pokus čekat pět, resp. osm měsíců. Během této doby tedy nemá institucionální podporu v systematické přípravě. Výjimkou jsou soukromé přípravné kurzy, které jsou zpoplatněné. Právě absence institucionální podpory se jeví na základě našeho výzkumu jako riziková, a opakovaně nám z výsledků analýz vyplývá, že v tomto „mezidobí“ rozhoduje schopnost autoregulace a vnitřní motivace jedince se na zkoušku připravovat. Málokdo z našich respondentů navštěvoval soukromé přípravné kurzy, ať už z důvodu finanční či časové náročnosti. Pro toto tzv. mezidobí je také charakteristické, že naši informanti nemají kvalifikovanou práci, jelikož (ve většině případů) nemají ukončené střední vzdělání. Případně jsou doma, práci nemají, nehledají a „čekají“ na další možný opravný termín. V obou případech je ale znatelná ztráta institucionální a systematické podpory. Naši informanti proto mnohdy zkouší sami určité metody, které by jim možná mohli při přípravě na zkoušku pomoci (Dvořáková et al., 2021). Ve stejnou dobu mnohdy nemají potřebnou motivaci k autoregulaci vlastního učení: „*Mě bavilo se učit, já jsem se i ráda učila. Mě samotnou to i překvapilo, že já se ráda učím, ale teďka... mně se ani nechce na tu školu, já tam teďka jdu jenom proto, abych to měla. Abych si prostě udělala tu maturitu, a doufám, že mi to vyjde, ale jinak už nějak nemám motivaci. (...) Tak to už jsem jako byla naštvaná na školu a na všechno. A ten třetí pokus... No, já jsem si u toho druhého říkala, že je to teda podruhé, tak dobrý. Ale teď už se mi fakt nechtělo a rodiče mě přemlouvali, že o nic nejde, že se už jenom přihlásím a zkusím to. A mně už se do toho ani nechtělo*“ (Božena).

Jedním ze strategických cílů Strategie 2030+ je „umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“ (MŠMT, 2020a, s. 5). Je to jeden z cílů, který si na mezinárodní úrovni vytyčila OSN ve svém čtvrtém udržitelném cíli (SDG 4), který je zaměřen na vzdělávání. Naplňováním cíle Strategie 2030+ i dílčího cíle SDG 4 by se mělo např. zabráňovat předčasným odchodům ze studia. Navrhujeme proto zřízení tzv. Instituce druhé šance, která bude mít za cíl systematicky připravovat opakovaně neúspěšné maturanty pro jejich další pokus. Neúspěšní maturanti tak budou mít možnost navštěvovat kurz, průběžně se připravovat, což zvýší jejich šanci při následujícím pokusu uspět, a tím sníží procento předčasných odchodů ze studia. Zároveň tyto kurzy mohou navštěvovat i ti, kteří se po letech vrací do studia a chtějí si doplnit maturitní vzdělání. Pro takové případy navrhujeme, aby byla zároveň vyhotovena mapa těchto institucí, což zvýší jejich dostupnost potenciálním studentům.

5.7 Podpora kvality a kontinuity pedagogické práce školy ve výuce maturitních předmětů

Díličí intervence (opatření)	Pedagogický leadership orientovaný na vzdělávací výsledky Kvalifikovaná, personálně stabilizovaná výuka maturitních předmětů
Úroveň a charakter opatření	Školní/preventivní
Řešený problém	Pokud žák střední školy zažívá střídání učitelů maturitních předmětů a s tím spojené změny v metodách výuky, příprava na maturitní zkoušku postrádá kvalitu a kontinuitu. Žáci také vnímají negativně nekoordinované snahy vyučujících či dokonce různé druhy vzájemně protichůdných tlaků, kterým je učitelé vystavují.
Řešení problému	Základem navrhované intervence je dosažení kvalifikované, personálně stabilizované výuky maturitních předmětů. To samozřejmě není reálné bez pedagogického leadershipu orientovaného na vzdělávací výsledky.
Synergie	Inspekční činnost ČŠI

Výpovědi maturantů zrcadlí problémy charakteristické pro trh práce ve školství, tak jak o nich hovoří mj. ČŠI (2022). ČŠI upozorňuje na vysokou míru neaprobované výuky. Ta se ve středoškolském vzdělávání výrazně týká i maturitních předmětů, v případě cizích jazyků a odborných předmětů patří dokonce k nejvyšším. Cizí jazyky a odborné předměty jsou neaprobovaně vyučované v jedné třetině škol (33,0 %, resp. 30,7 %), problémy jsou však i ve výuce matematiky a českého jazyka (22,3 % a 11,2 %). O něco lepší situace je na gymnáziích oproti středním odborným školám.

Ve výpovědích maturantů není aprobovanost tak silným tématem, protože o ní zřejmě nebyli informováni. Naopak ovšem silně reflektují fluktuaci učitelů a s tím spojenou diskontinuitu a kolísavou kvalitu výuky, tak, jak o tom svědčí výpověď Damiána: „*Plus se nám vlastně aj angličtináři střídali, těch jsme měli 5. A matikáři to samé, no*“ (Damián). Střídání učitelů bez zajištění návaznosti a pedagogické kontinuity v reflexi neúspěšných maturantů představuje významnou determinantu selhání v maturitní zkoušce. Další oblastí kvality výuky, vůči které se neúspěšní maturanti silně vymezují, patří nezvládání různorodosti a specifik studentů. Že se to netýká jen přístupu k žákům, kteří látku nezvládají, dokládá Ditina výpověď: „*A takže jsme si říkali: ‚No, dobře. My už to máme napsaný, tak já nevím. Budeme ticho? Budeme na mobilu? A budeme si dělat svoje.‘ No, jenže to nemohla... Takže začala: ‚Nebuďte na těch mobilech,‘ a takhle. Takže my jsme prostě neměli co dělat.*“ A také se objevuje kritika učitelů, kteří se nepřizpůsobují potřebám žáků, jako je tomu u Danta: „*Ten člověk byl do sebe tak uzavřený, že on nedokázal pochopit to, že jsou tady lidé, že tomu jeho výkladu nerozumí, a že je třeba někde zpomalit, něco vysvětlit více. Někteří třeba chápou, někteří třeba zase ne, takže i podle toho by měl trošku zbrzdit, a taky se věnovat i těm, kteří tyhle ty věci nechápou.*“ Naše závěry postavené na výpovědích opakovaně neúspěšných maturantů jsou kompatibilní se zjištěními ČŠI. Výroční zpráva (2022) hovoří o nedostacích v „oblasti aktivního řízení pedagogických procesů, v pravidelném monitoringu a vyhodnocování práce školy včetně přijímání účinných opatření ke zlepšení vzdělávacích výsledků žáků...“ (2022, s. 108) a dále zmiňuje nedostatečnou činnost předmětových komisí mj. v podpoře žáků ohrožených „školním neúspěchem a neúspěšností u maturitní zkoušky a závěrečné zkoušky“. Specifická opatření jsou inspekci formulovaná na základě inspekční činnosti ve středních školách, které vykazují vysokou míru neúspěšnosti ve společné části maturity. (Tato opatření však pohřbívají nejsou široce a účinně realizována.)

Základem navrhované intervence je dosažení kvalifikované, personálně stabilizované výuky maturitních předmětů. V této oblasti je žádoucí „posilování kvality personálního zajištění výuky s důrazem na výuku aprobovanými učiteli, posilování vzájemné hospitační činnosti a poskytování zpětné vazby,“ jak uvádí ČŠI. To samozřejmě není reálné bez pedagogického leadershipu orientovaného na vzdělávací výsledky a prevenci neúspěchu ve studiu i u maturitní zkoušky. Vedení školy má k tomu vyčleněné organizační struktury (předmětové komise). Otázkou jsou samozřejmě personální a finanční zdroje.

5.8 Sjednocení přístupu učitelů maturitních předmětů

Díličí intervence (opatření)	Školení v principech fungování maturitní zkoušky pro učitele maturitních předmětů Informační kampaň pro žáky středních škol o principech přípravy na maturitu
Úroveň a charakter opatření	Systémová/preventivní
Řešený problém	Zatímco někteří žáci zažívají regulérní přípravu nejen na zvládnutí maturitní zkoušky po akademické stránce, ale i po stránce principů testování, jiným se takové přípravy nedostává, a maturitní zkouška je pro ně obtížnější. To může rozevírat nůžky ve výsledcích a způsobit nezvládnutí zkoušky spíše z technických než výkonových důvodů.
Řešení problému	Je žádoucí zajistit, aby učitelé, škola a další zapojené instituce včetně CERMATu poskytovali žákům jednotné informace o průběhu, principech a pravidlech maturitní zkoušky. To lze zajistit prostřednictvím školení pro učitele a přímé komunikace se žáky středních škol.
Synergie	Neidentifikované

Z rozhovorů s informanty v našem výzkumu vyplývá, že zejména společná část státní maturitní zkoušky se pro ně stává do značné míry problematickou. Z různých zdrojů, často od starších kolegů, získávají maturanti představu o obsahu a formě zkoušky, která ne vždy odpovídá realitě. Ani škola a učitelé neposkytují celý obrázek o celém komplexu součástí maturitní zkoušky. Brenda ve své výpovědi dokládá, že učitel kladl důraz na přípravu jen na některé části zkoušky z českého jazyka: „*Na tu češtinu, tak to už jsme se hodně připravovali na povinnou četbu, to jsme probírali hlavně rozbor, slohovky jsme často psali. A na didaktický test jsme se připravovali v podstatě dvě nebo tři hodiny, kdy jsme... Myslím konkrétně, že jsme dělali ten didaktický test. Že jsme si to zkusili ve škole napsat. A tak to jsme moc neměli, protože pan učitel říkal, že se na to úplně připravit nedá. Že jsou určité znalosti za nějakou dobu, že samozřejmě každý cvičení se dá procvičovat. A to je prostě už na nás. Ať se každé zaměří na to, co nám nejde.*“ Učitel se tedy soustředí jen na část maturity, další součásti, v tomto případě i společná část maturity z českého jazyka, zůstávají v přípravě opominuty. Z výpovědí neúspěšných maturantů vyplývá, že učitelé snad dokonce vnímají jako důkaz kvality své práce přesvědčení, že úkolem učitele není připravovat na charakter zkoušky.

Neúspěšní maturanti, jako například Berenika, obtížně hledají slova, když se k testu mají vyjádřit: „*Ten didaktický test bych řekla... Jedna jako z těch nejtěžších věcí v životě... Je to doopravdy o něčem jiném, je to o něčem úplně jiném, než jste jako zvyklá dotedka. A je to úplně... Prostě... Vás to neučej nikde a... Přijde mi, že to ani nebylo v našich, bych řekla, znalostech? Že prostě to je fakt... Je to tak hrozně odlišné, že to nejde...*“ Zcela jinou podobu stejného jevu popisuje Aneta, která se ve výuce němčiny setkala s učitelkou důchodového věku. Dotyčná učitelka zřejmě neměla představu o aktuální podobě maturitní zkoušky, přitom její podpurný postoj vyvolal u informantky chybnou představu o tom, co ji čeká: „*Paní učitelka nám většinou říkala, že ne, že to půjde, že ona jako dovedla lidi k maturitě a ty lidi tu maturitu udělali. (...) A ona byla hrozně hodná, takhle, ale ta výuka s ní byla jako o ničem, no.*“

Pokud by bylo možné na základě výpovědí informantů vystihnout společnou část maturitní zkoušky jedním slovem, bylo by jím slovo „chyták“. To se objevuje opakovaně napříč výpověďmi respondentů, což dokladuje mj. neporozumění charakteru testových položek ve společné části maturity. Jaký efekt může mít nepřipravenost na formu testování v rámci společné části maturitní zkoušky, dokladuje vyjádření Denisy: „*No, matematika... Já jsem si vždycky myslela, že oni tam dávají jakoby takové ty chytáky, jak se dávají do češtiny. Tak že se dají i do matiky. A řekla jsem si: ‚To se vypočítá takhle a takhle,‘ ale řekla jsem si, že je to až moc jednoduché, aby to bylo v didaktickém testu. Tak jsem se snažila zase nějak přijít, zas přes nějaké rovnice a nevím, co všechno... Ale vlastně až po testu jsem zjistila, že to bylo fakt jakoby to jednoduchý. A já tam hledám v tom strašnou složitost vždycky. Což musím nějak změnit do příštího*

termínu.“ Po, často nečekaném, neúspěchu se nejasná představa o zkoušce postupně mění a neúspěšní maturanti začínají hledat informace samostatněji a z více zdrojů. Nacházejí nové strategie přípravy, ve kterých využívají zkušenost z testování, kterým už prošli.

Základ navrhovaných opatření je v tomto ohledu jednoznačný: žáci středních škol mají právo na jednotné informování o charakteru maturitní zkoušky, především jejích společných částí. Jen tak je možno odstranit nerovnost, která nejednotným informováním a vytvářením rozdílných a neadekvátních představ vzniká. K tomu je třeba zajistit, aby učitelé, škola a další zapojené instituce včetně CERMATu poskytovali žákům jednotné informace o průběhu, principech a pravidlech maturitní zkoušky. To lze zajistit prostřednictvím školení pro učitele a přímé komunikace se žáky středních škol.

5.9 Zvýšení pocitu odpovědnosti učitelů za přípravu studentů k maturitní zkoušce

Díličí intervence (opatření)	Psychologická školení pro učitele maturitních předmětů pro zvýšení jejich pocitu odpovědnosti za přípravu studentů k maturitní zkoušce
Úroveň a charakter opatření	Systémová/preventivní
Řešený problém	Někteří učitelé necítí svou vlastní odpovědnost za to, že mají dovést své studenty k maturitě a/nebo říkají studentům (i celým třídám), že nemají na to, být u maturity úspěšní.
Řešení problému	Je žádoucí zabezpečit, aby si učitelé uvědomovali dopad svého působení na žáky nejen v oblasti znalostí, ale i v psychologické rovině. To lze zajistit prostřednictvím posílení tohoto aspektu v přípravě studentů učitelsví a zařazením specializovaných kurzů dalšího vzdělávání na toto téma pro stávající učitele.
Synergie	Neidentifikované

Výsledky výzkumu ukázaly, že škola v některých případech necítí odpovědnost za to, aby dovedla své studenty k maturitě. Projevit se to může různými způsoby, jejichž společným jmenovatelem je nedostatečný pocit odpovědnosti učitelů maturitních předmětů za dovedení studentů k (úspěšnému) složení maturitní zkoušky.

Důsledky tohoto nedostatečného pocitu odpovědnosti mohou mít různou podobu. Mohou se projevit nedostatečnými znalostmi studentů v daném předmětu v rámci celé třídy, což se někdy pojí s opakovaným střídáním učitelů, kteří studenty daný předmět vyučují. Stává se, že v průběhu studia střední školy neúspěšní maturanti vystřídají hned několik učitelů v rámci jednoho maturitního předmětu. „*Vlastně za ty 4 roky jsme měli 3 třídní učitele. To byla taky docela komedie, se nám vlastně aj angličtináři střídali, těch jsme měli 5. A matikáři to samé, no. A to střídání byl asi ten největší kámen úrazu, protože ze všeho jsem odmaturoval, jenom ne z matematiky*“ (Damián). Jak vyplývá z citace, někdy se tak navíc děje i ve více předmětech najednou, takže nekonzistence přípravy k maturitní zkoušce je ještě výraznější.

V oblasti negativního přístupu učitelů zmiňovali naši respondenti především odrazování od maturitní zkoušky v podobě zpochybňování jejich schopnosti pro dané maturitní studium nebo přímo pro složení maturity. Příkladem je Bibiana, která popsala přístup učitelky matematiky v nastavbovém studiu: „*My jsme měli paní učitelku z matematiky, ta nás tam vyloženě chtěla všechny odstranit z toho nastavbového studia. Ona nechtěla, abychom měli maturitu. Ona první den, co jsme přišli do té třídy, tak říkala, že všichni nemusí mít maturitu. My jsme se na sebe jen tak podívali a řekli, že my ji ale chceme a potřebujeme, my se chceme snažit.*“ Tato respondentka se po studiu na středním odborném učilišti přihlásila na nastavbové studium proto, že chtěla získat maturitu a byla rozhodnutá pro to udělat

maximum. Narážela ovšem na znemožňování dosahování tohoto cíle v podobě rezignace učitele na přípravu studentů na maturitu. V jiných případech učitel sděluje žákovi negativní zprávu o jeho dispozicích jako nástroj nátlaku na jeho rozhodnutí: „*No, hlavně ona řekla, že kdybych si vybrala tu angličtinu, tak mě nepustí, takže... Takže asi tak, no*“ (Amálie). Učitelka tak přinutila Amálii pohrůžkou zvolit si matematiku namísto angličtiny, což má vzhledem k pravidlu, že maturitní předměty nelze až do vyčerpání všech pokusů změnit, značné důsledky. Ukazuje se, že se na středních školách najdou učitelé, kteří nevěří v potenciál každého studenta na maturitu dosáhnout. Někteří to vyjadřují k jednotlivcům, jiní ke třídám, přičemž obojí je zcela nepřijatelné a neprofesionální.

Jako přínosné se jeví posílit psychologická školení, například v oblasti práce s (vlastními) emocemi, z oblasti pedagogických školení pak například školení zaměřená na reflexi svého profesního přístupu nad rámec reflexe přímé výukové činnosti. Systematické budování pocitu odpovědnosti však musí začít už v rámci učitelské přípravy na pedagogických fakultách. Je potřeba dbát na profesionalitu, být si vědom negativních očekávání, které učitelé mnohdy nevědomky vyjadřují vůči studentům, a také přijmout pocit odpovědnosti za přípravu studentů k maturitní zkoušce, dostatečnou k jejímu úspěšnému složení.

6

SHRNUTÍ



Předložená závěrečná zpráva se zaměřuje na životní dráhy maturantů a maturantek, kterým se nepodařilo získat maturitu nejpozději v prvním opravném termínu. Ukazuje cestu, po které prošli žáci středních škol zařazení do výzkumného souboru až k maturitní zkoušce. Spolu s neúspěšnými maturanty pak zpráva prochází dvěma lety po neúspěchu u maturity, ať už se k maturitní zkoušce vracejí, nebo obrací svoji životní dráhu jiným směrem. Zpráva se vyjadřuje k prediktorům neúspěchu u maturitní zkoušky z pohledu maturantů, pojmenovává bariéry, které se staví do cesty složení maturitní zkoušky a následně hledá odpověď na otázku, jak se neúspěšní maturanti vypořádávají se svou životní situací. Veškerá zjištění jsou postavena na výpovědích vzorku opakovaně neúspěšných maturantů z jejich vlastní perspektivy. Výzkum má kvalitativní charakter, závěry tedy nelze kvantifikovat ani jednoduše zobecňovat. Výsledky výzkumu však jsou obecně v souladu s předchozím výzkumem a se stavem zjištěným jinými institucemi, např. Českou školní inspekcí.

V oblasti akademických a osobnostních předpokladů neúspěch u maturity koresponduje s mezerami v kompetenci k učení a také s nedostatečnými kompetencemi v realistickém ocenění svých předpokladů, které maturanti někdy přeceňují, jindy podceňují. Tyto chybné předpoklady mohou být slabým základem pro rozvinutí vhodné strategie přípravy na opravné pokusy a rozhodnutí o jejich další životní dráze. Složení maturitní zkoušky je vnímáno jako velmi problematické z pohledu maturantů, kteří vykazují specifické vzdělávací potřeby, dále těch, jejichž rodným jazykem není čeština a také maturantů, kteří se ocitají v problematických ekonomických či sociálních situacích.

Ze systémových a institucionálních překážek se ve výpovědích respondentů objevují výhrady k nespravedlnosti maturitní zkoušky, k problémům v organizaci a kvalitě vzdělávání, v realizaci samotného aktu maturitní zkoušky a konečně k neexistenci institucionální podpory po prvním pokusu složit maturitní zkoušku. Maturitní zkouška je kritizována pro jednotný standard nastavený podle výstupů gymnázií, na které je pro ostatní žáky obtížné dosáhnout, když mají výrazně nižší hodinovou dotaci výuky maturitních předmětů.

Další dráha opakovaně neúspěšných maturantů je charakteristická potřebou řešit další oblasti života, jako jsou vztahy, práce, bydlení a finanční závazky, přičemž postupně opouštějí své ambice dále pokračovat ve vzdělávací dráze. Fakt, že se mohou prokázat pouze dokončeným základním vzděláním, aniž by mohli jakkoliv doložit své v rámci studia nabyté odborné kompetence, redukuje jejich šance na trhu práce zpravidla na nekvalifikované a hůře placené pozice.

Na základě výzkumných zjištění zpráva formuluje několik opatření, která reagují na potřeby žáků připravujících se na maturitu, případně na potřeby vznikající po opakovaném neúspěchu u maturity. Mezi tato opatření patří zlepšení přístupu k informacím o maturitní zkoušce a možnostech přípravy na ni, dále zlepšení kvality výuky maturitních předmětů, především předmětů společné části maturitní zkoušky, a to zvláště na středních odborných školách. Zpráva také poukazuje na možnosti modularizace výstupů středoškolského vzdělávání, což by přineslo neúspěšným maturantům alespoň nějaké uznání jejich znalostí a dovedností. Kromě toho zpráva navrhuje zřízení tzv. institucí druhé šance, které by systematicky připravovaly opakovaně neúspěšné maturanty na jejich další pokusy úspěšně dokončit vyšší sekundární vzdělávání. Tyto instituce by měly poskytovat takovou přípravu, která by zvýšila šanci opakovaně neúspěšných maturantů na úspěch ve vzdělávání i na pracovním trhu. Tím by se snížilo procento předčasných odchodů ze vzdělávání, ale zároveň by se otevřela nová příležitost pro návrat do vzdělávání po kratší či delší přetržce pro ty, kdo si chtějí doplnit maturitní vzdělání.

Zdroje

- Český statistický úřad. (2013). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy ze šetření Adult Education Survey 2011*. ČSÚ.
- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Panorama.
- Barakat, Z. & Harz Allah, H. (2010). *The reasons for the low level of academic achievement in mathematics at elementary level at tulkarem schools*. Al Queda Open University.
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. Basic Books.
- Bron, A., & Thunborg, C. (2017). Theorising biographical work from non-traditional students' stories in higher education. *International Journal of Contemporary Sociology*, 54(2), 112–127.
- Burke, C. T. (2014). *Biographical narrative interview method: tracing graduates' futures*. SAGE.
- CERMAT. (n.d.-a). Maturitní zkouška 2013–2022 – jarní zkušební období. https://data.ceremat.cz/files/files/2022/MZ/MZ13-22_DIDAKTICKE_TESTY_signalni_vysledky.pdf
- CERMAT. (n.d.-b). Maturitní zkouška 2013–2021: výsledky jarního zkušební období a po podzimním zkušebním období. https://data.ceremat.cz/files/files/2021/MZ/MZ2013-2021_vysledky_jamp.pdf
- CERMAT. (n.d.-c). *Jednotná přijímací zkouška: Právní předpisy*. <https://prijmacky.ceremat.cz/menu/pravni-predpisy>
- CERMAT. (n.d.-d). *Maturitní zkouška*. <https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouška>
- Cierpka, A. (2014). Narrative identity of adolescents and family functioning. *Psychology of Language and Communication*, 18(3), 263–279.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. Jossey-Bass.
- Česká školní inspekce [ČŠI]. (2022). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022 – výroční zpráva ČŠI. [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s\(5\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s(5))
- Dvořáková, M., Vengřínová, T. & Vydra, V. (2021). Hlavou proti zdi: změna strategie přípravy jako klíč k úspěchu u opakované maturity. *13. ročník mezinárodní vědecké konference ICOLLE*, Brno, Česká republika.
- EGREES. (2005). *Equity in European educational systems: A set of indicators*. University of Liege.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219–245.
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715–738.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary educational Psychology*, 61, 101861.
- Grotevant, H. D. (1997). Family processes, identity development, and behavioral outcomes for adopted adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 139–161.
- Hloušková, L., Záleská, K., & Vengřínová, T. (2023). Educational decision making of repeatedly unsuccessful Czech vocational education and training examinees leading to passing the Matura exam. *Studia paedagogica*, 27(4), 115–140.
- Chaloupková Klímová, J. (2009). Výzkum životní dráhy a analýza sekvencí: možnosti studia rodinných drah. *Data a výzkum – SDA*, 3(2), 241–258.
- Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2017). Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015. *Studia paedagogica*, 22(3), 69–89.
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2020). *Public examinations examined*. World Bank.
- Kluge, S. (2000). Empirically grounded construction of types and typologies in qualitative social research. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 14.
- Kruger, L. J., Li, C., Kimble, E., Ruah, R., Stoianov, D., & Krishnan, K. (2016). Impact of repeatedly failing a high school exit exam: Voices of English language learners. *The Urban Review*, 48(3), 463–483.
- Kutsyuruba, B., & Mendes, B. (2023). Biographic narrative interpretive method. In J. M. Okoko, S. Tunison, & K. D. Walker (Eds.), *Varieties of qualitative research methods: Selected contextual perspectives*, (pp. 59–65). Springer International Publishing.
- Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis scholae*, 8(1), 111–127.
- Levels, M., Brzinsky-Fay, Ch., Holmes, C., Jongbloed, J., & Taki, H. (2022). Not in employment, education, or training around the world. In *The Dynamics of marginalized youth: Not in education, employment, or training around the world* (pp. 1–24). Taylor and Francis.
- MacFarlane, K. (2018). Higher education learner identity for successful student transitions. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1201–1215.
- Mareš, J. (2010). Autoregulace žákovského učení a chování. In K. Hrbáčková (Ed.), *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulačního učení studentů*, s. 15–27. Paido.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238.

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2021). Opatření obecné povahy ze dne 15. března 2021, č. j. MSMT-3267/2021-3, ve znění opatření obecné povahy ze dne 14. dubna 2021, č. j. MSMT-3267/2021-4 a ve znění opatření obecné povahy ze dne 28. dubna 2021, č. j. MSMT-3267/2021-6. https://maturita.cermat.cz/files/files/zakon-vyhlasaka/OOP/OOP_platne-zneni_28-4-2021.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2020a). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2020b, 6. května). *Vyhláška č. 232/2020 Sb., o přijímacím řízení, maturitní zkoušce a závěrečné zkoušce ve školním roce 2019/2020*. https://maturita.cermat.cz/files/files/zakon-vyhlasaka/Vyhlasaka_232_2020_Sb.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2012). *Vyhláška č. 371/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů*. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasaky-c-177-2009-sb-2>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2009). *Vyhláška č. 177/2009 Sb. Vyhláška o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/novela-maturitni-vyhlasaky-c-177-2009-sb-konani-maturitni>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2009). *Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou*. <https://www.msmt.cz/file/48686/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [MŠMT]. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/act-no-561-2004-collection-of-law-on-pre-school-basis>
- Murtagh, L. (2010). They give us homework! Transition to higher education: The case of initial teacher training. *Journal of Further and Higher Education, 34*(3), 405–418.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, 422.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología, 30*(2), 450–462.
- Potter, J., & Alderman, T. E. (1992). *A profile of adult learners at the University of New Brunswick. Fredericton*. University of New Brunswick, Department of Extension and Summer Session.
- Pratt, M. G., Sonenshein, S., & Feldman, M. S. (2022). Moving beyond templates: A bricolage approach to conducting trustworthy qualitative research. *Organizational research methods, 25*(2), 211–238.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (2009). *Učíme se po celý život?* Masarykova univerzita.
- Rijavec, M., & Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education, 12*(1), 37–49.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, D. Silverman, J. F. Gubrium, & G. Gobo (Eds.), *Qualitative research practice*, (pp. 48–64). Sgae.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 491–513). Boston, MA: Springer US.
- Seli, H., & Dembo, M. H. (2020). *Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning* (Sixth Edition). Routledge.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Identity that makes a difference: Substantial learning as closing the gap between actual and designated identities. *International Group for the Psychology of Mathematics Education, 1*, 37–52.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research and applications* (Fourth edition). Pearson.
- Schütze, F. (1992). Pressure and guilt: War experiences of a young German soldier and their biographical implications (part 1). *International Sociology, 7*(2), 187–208.
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica, 24*(1), 79–106.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work, 25*(2), 225–248.
- Tedder, M., & Biesta, G. (2007). *Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults*. ESREA Conference on Life History and Biography, Roskilde University, Denmark.
- Thomson, R. (2007). The qualitative longitudinal case history: Practical, methodological and ethical reflections. *Social Policy and Society, 6*(4), 571–582.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative social interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. SAGE.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.

