

Masarykova Univerzita

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

**Magisterská diplomová
práce**

Brno 2021

Bc. Kamila Klecanská

Masarykova Univerzita

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Andragogika

Kamila Klecanská

**Profesní dráha osob s nedokončeným vyšším
sekundárním vzděláním**

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: **PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.**

2021

*Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci
vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a
literatury*

.....

V první řadě bych chtěla poděkovat mojí vedoucí práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za její odborné vedení, vstřícný přístup a za cenné připomínky během psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat všem informantům, kteří mi s neobyčejnou upřímností odpovídali na všechny otázky a nebáli se mluvit nejen o pozitivních souvislostech, ale i o překážkách, které museli překonat. Děkuji!

OBSAH

ÚVOD	7
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Profesní dráha.....	8
1.1 Pojem „profesní dráha“	8
1.2 Periodizace profesní dráhy.....	10
1.3 Změny v profesní dráze.....	13
3.3.1 Změna v profesní dráze jako proces.....	13
3.3.2 Změna v profesní dráze jako jednorázová událost	15
2 Osoby s nedokončeným vyšším sekundárním vzděláním v České republice	20
3 Hodnota vzdělání v dnešní společnosti	26
3.1 Pojem „hodnota“	26
3.2 Pojem „vzdělání“	28
3.3 Pojem „hodnota vzdělání“	31
3.4 Význam vzdělání v současné společnosti	32
4 Shrnutí teoretické části	36
II EMPIRICKÁ ČÁST	37
5 Metodologie výzkumu.....	38
5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	38
5.1.1 Výzkumný problém.....	38
5.1.2 Cíle výzkumu a výzkumný problém	38
5.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr	40
5.3 Metoda sběru dat	40
5.4 Vstup do terénu	42
5.5 Analýza dat.....	42
5.6 Etické aspekty výzkumu.....	43
5.7 Limity výzkumu	43
6 Výsledky výzkumu.....	44
6.1 Vhodnost studovaného oboru.....	44
6.2 Co stálo za předčasných odchodem ze vzdělávání	46
6.3 Okamžik hledání pracovní pozice.....	52
6.4 Případná pomoc při hledání pracovní pozice	54
6.5 Náročnost náplně pracovní pozice	56

6.6	Změny v profesní dráze.....	57
6.7	Spokojenost s dosahovaným příjmem	60
6.8	Vzdělávání po předčasném odchodu ze vzdělávání.....	61
6.9	Překážky na profesní dráze	62
6.10	Zpětný pohled na odchod ze školy	63
ZÁVĚR A DISKUZE.....		64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		66
SEZNAM TABULEK.....		71
SEZNAM PŘÍLOH		72
	Příloha č. 1: Tazatelské schéma	73
	Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru.....	75

ÚVOD

Člověk musí během svého života uspokojovat celou řadu potřeb. Vzhledem k dělbě práce je pro uspokojení některých těchto potřeb nezbytné disponovat finančními prostředky v dostatečné výši. Velká část osob tyto finanční prostředky obstarává ve formě příjmů ze závislé činnosti, tj. z práce, kterou vykonávají pro svého zaměstnavatele. Na druh této práce i na výši výdělku má do značné míry vliv i to, jakého dosáhl dotyčný jedinec stupně vzdělání. Právě určité dosažené vzdělání bývá v řadě případů nezbytnou podmínkou pro zastávání konkrétního místa, popřípadě pro kariérní postup. Vzdělání určitého zaměření je zároveň u množství živností nezbytnou podmínkou vydání živnostenského oprávnění pro daný obor podnikání. Vzdělání tak představuje důležitý faktor, který ovlivňuje životy většiny lidí. Proto je vzdělání obecně pokládáno v různých směrech za ceněnou hodnotu. Ne každý jedinec však hodnotu vzdělání doceňuje, což se projevuje mimo jiné i tím, že někteří jedinci předčasně odcházejí z vyššího sekundárního vzdělávání, v důsledku čehož tak mají ukončeno pouze základní vzdělání, což je možno v současné vzdělanostní společnosti považovat za velký problém.

Právě na tento problém, tj. na problém tzv. předčasných odchodů ze vzdělávání a následnou profesní dráhu, je zaměřena tato diplomová práce. Motivací autorky k výběru tohoto tématu bylo především to, že tato problematika navazuje do určité míry na problematiku, kterou řešila ve své bakalářské práci. V jejím případě se jednalo o problematiku volby další vzdělávací dráhy u vybrané cílové skupiny osob ohrožených sociálním vyloučením. Zpracování diplomové práce tak bylo příležitostí k dalšímu rozpracování jedné z dílčích problematik, na kterou autorka této práce narazila ve své bakalářské práci. Hlavním cílem této práce přitom je zjistit, jakým způsobem vnímají osoby s nedokončeným sekundárním vzděláním svoji profesní dráhu.

Jedná se o práci svým charakterem teoreticko-empirickou. V teoretické části je nejprve objasněno, co se rozumí pod pojmem „profesní dráha“, včetně periodizace profesní dráhy a jejích případných změn. Následně je věnována pozornost osobám s nedokončeným vyšším sekundárním vzděláváním v České republice. Předmětem třetí kapitoly je hodnota vzdělání a význam vzdělání v současné společnosti. V empirické části je nejprve specifikována metodologie provedeného výzkumu, načež jsou prezentovány po jednotlivých identifikovaných kategoriích jeho výsledky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Profesní dráha

Pojem „profesní dráha“, který stojí v centru pozornosti této kapitoly, je v zahraniční literatuře (např. Day et al., 2014 aj.) podřazen pojmu „profesní kariéra“. Tohoto pojmu bývá používáno více v managementu, nežli např. v pedagogice. Lze pod ním rozumět progresivní vývoj, jímž jedinec prochází během svého života, jako sled jím zastávaných pracovních míst. Samotný pojem „kariéra“ se do českého jazyka dostal přes francouzské slovo *carrière* z italského výrazu *carriera* používaného ve významu „dráha“ nebo „cesta“, jenž vznikl ze středolatského (*via*) *carraria*, tj. „(cesta) pro vozy“ (Rejzek, 2012, s. 274). Pojem „kariéra“ bývá mnohdy chápán ve smyslu individuální profesní cesty, avšak toto chápání je velmi omezující, což bude ostatně zřejmé i z toho, co bude dále uvedeno k termínu „profesní dráha“. Kariéra může mít trend progresivní, ale zrovna tak i trend regresivní. Ne vždy se daný jedinec musí se svojí kariérou ztotožňovat, což je dáno individuálními hodnotami, které každý jedinec uznává.

Šnýdrová (2006, s. 47) k profesní kariéře poznamenává, že k jejímu posuzování jsou používána některá kritéria, k nimž především náleží zastávaná pracovní pozice, dále výše mzdy (platu), poskytované materiální benefity, počet podřízených zaměstnanců, stanovené rozhodovací pravomoci, ale i rozsah odpovědnosti, symbolické předměty apod. V rámci profesní kariéry je možno podle Kirovové (2007, s. 24) rozlišovat dvě roviny – subjektivní a objektivní. Subjektivní kariéra má vztah k individuální, subjektivní interpretaci kariéry, jejích objektivních i subjektivních údajů, stejně jako k subjektivním významům objektivní kariéry. Objektivní (nebo též vnější) kariéra je spojena s úsudkem druhých lidí o ní. Jako taková bývá zachycena v personální dokumentaci (např. v *curriculum vitae*, ale i jinde).

1.1 Pojem „profesní dráha“

Pojem „profesní dráha“ má vztah k profesi, proto bude vhodné nejprve vymežit tento pojem. Pojem „profese“ má svůj etymologický původ v latinském slově *professio*, což znamená „živnost“ nebo „zaměstnání“ (Rejzek, 2012, s. 528). Pod tímto pojmem je možno rozumět základní obor či druh pracovní činnosti, který je vykonáván jako zaměstnání či povolání (Petráčková et al., 1997, s. 621). Ke vzniku institutu povolání došlo v souvislosti s vývojem společenských procesů, jakými byly dělba práce, industrializace apod., během nichž se začaly vydělovat nejrůznější profesní činnosti (Havlová, 1996, s. 7). Již Aristoteles přišel se

zjištěním, že člověk je *zoonpolitikon*, tj. tvor společenský (Cabada, Kubát, 2004, s. 116). V souvislosti s člověkem ve společnosti je třeba mít na zřeteli taktéž jeho sociální postavení, které se mimo jiné odvíjí od jím zastávaného povolání (profese). Z pohledu jedince je možno vnímat povolání, jež se postupem času formovalo do podoby zaměstnání, jako obvyklou formu zajištění jeho existence. Na povolání je však možno nahlížet rovněž optikou společnosti, z jejíhož pohledu se jedná o jednu z forem ekonomické aktivity, jež je spjata s výkonem povolání v určité organizaci, k němuž dochází na základě smlouvy uzavřené mezi dvěma stranami – zaměstnavatelem a zaměstnancem. Tato forma ekonomické aktivity pak umožňuje sociální stratifikaci (Havlová, 1996, s. 7). Z pohledu pedagogiky je pak možno na povolání (profesi) nahlížet tak, že se jedná o nástroj formalizace kompetencí pro výkon určité práce (Maříková et al., 1996, s. 852). K tomuto účelu slouží např. udělované certifikáty, vydávání licencí apod.

Pokud jde o pojem „profesní dráha“, tak tento poněkud obšírně vymezuje např. Kolář (2012, s. 108), podle něhož jde o *„Profesní cyklický vývoj, od volby profese přes získání kvalifikace, profesní start, stabilizace až po případné profesní vyhasínání. Od dřívějšího chápání pracovního vývoje založeného na uspořádaném pracovním postupu v hierarchii dané organizace se těžiště přesunuje do celoživotního vzdělání. Lidé mají být schopni zaměstnatelnosti, využít své nejlepší schopnosti a vlastnosti pro optimální pracovní zařazení. Nové pojetí profesní dráhy vyžaduje plánovat a řídit svůj vlastní život samostatněji a kompetentněji.“* Z této definice je zřejmé, že pojem „profesní dráha“ přesahuje rámec aktuální organizace, v níž je daný jedinec zaměstnán. Zároveň toto vymezení odkazuje ke konceptu celoživotního učení, o kterém byla řeč již v první kapitole. Vedle již uvedeného je významným atributem citované definice proaktivní přístup jedince k profesní dráze, který je na současném turbulentním trhu práce nezbytností.

Průcha et al. (2003, s. 181) charakterizují profesní dráhu jako objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti v průběhu života jedince, sled povolání. Zároveň doplňují, že profesní dráze předchází dráha vzdělávací, čili posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělání. Za vzdělávací dráhu (jako synonymum tohoto pojmu je využíván i termín „vzdělanostní dráha“) titíž autoři považují průchod jedince nejrůznějšími stupni a druhy škol, respektive institucí formálního vzdělávání, v průběhu jeho života. Vzdělávací dráhy lidí jsou determinovány jednak jejich vlastní volbou, jednak sociokulturními faktory (typicky např. vliv úrovně vzdělání nebo profese rodičů na vzdělávací dráhu jejich potomků), ale i přístupností vzdělávání, rovností vzdělávacích příležitostí apod. (Průcha et al., 2003, s. 294).

V souvislosti s profesní dráhou je třeba mít na zřeteli, že neexistuje žádný člověk, který by se hodil pro každou práci. Současně také neexistuje žádný člověk, který by se vůbec nehodil na žádnou práci. Pro výběr práce má klíčový význam lidský kapitál. Při volbě studia a později při výběru práce se hovoří o volbě profesní orientace nebo o volbě povolání. V souvislosti s touto volbou musí daný jedinec zvážit, jsou-li charakteristické rysy příslušné profese adekvátní jeho předpokladům. Tato okolnost je pro výkon této práce stěžejní. Na to, zda se pro danou práci jedinec hodí či nikoliv, mají vliv zvláště jeho vlastnosti, schopnosti, fyzické a zdravotní předpoklady, zájmy a příslušná kvalifikace (Bartoníčková, 2009, s. 190).

1.2 Periodizace profesní dráhy

Z vymezení pojmu „profesní dráha“ v předchozí subkapitole je zřejmé, že profesní dráha není žádným *status quo*, nýbrž že se jedná o dynamický proces, během něhož dochází v souvislosti se zastávanou profesí k různým změnám. V průběhu profesní dráhy (potažmo profesní kariéry) je možno vydělit relativně samostatné fáze, které se od sebe odlišují určitými specifickými charakteristikami. V odborné literatuře je možno se setkat s velkým množstvím periodizací profesní (popřípadě kariérní) dráhy. Není cílem této subkapitoly podat jejich úplný výčet, nýbrž pouze výčet demonstrativní, který umožní lépe pochopit, co je možno pod pojmem „profesní dráha“ rozumět.

Bělohávek (1994, s. 40 a násl.) v rámci profesní kariéry rozlišuje čtyři období – přípravné, počátku kariéry, středního věku a staršího věku. Přípravné období je na svém konci vymezeno prvním nástupem do zaměstnání. Na začátku období počátku kariéry je první nástup do zaměstnání, na jeho konci pak zhruba věk 35 let daného jedince. V této etapě kariéry může nastat tzv. „šok z reality“. Navazující kariérové období středního věku je vymezeno na počátku věkem zhruba třicet pět let a na jeho konci padesátým pátým rokem vědu jedince. Na počátku kariérového období staršího věku je přibližně padesátý pátý rok věku jedince. V tomto období typicky dochází k předávání zkušeností ve formě mentorství nebo koučování mladších spolupracovníků.

S více členitým modelem profesní dráhy přišel např. Long (1999). Tento model zahrnuje celkem šest fází, přičemž k nim nepatří přípravná fáze, která někdy bývá taktéž součástí obdobných modelů. Longův model zahrnuje následující fáze:

- 1. fáze – počátek kariéry (angl. *careerentry*) – pro tuto fázi je u jedince příznačné nadšení, snaha o objevování nového i úsilí o přežití prostřednictvím řešení

eventuálních konfliktů. V této fázi mají pro profesní dráhu význam takové faktory, jakými jsou osobnostní předpoklady, rodinné prostředí, podpora poskytovaná ze strany zaměstnavatele nebo širší společenský kontext (např. prestiž daného povolání apod.).

- 2. fáze – stabilizační fáze (angl. *stabilizationphase*) – jedincovo pracovní chování je během této fáze již jistější a postupně se stává součástí každodenní rutiny. Jedinec již má vytvořený svůj vlastní styl práce, sžívá se se svojí profesní rolí a vytváří se u něj profesní identita. Případné pracovní nezdary u něj mohou zapříčinit zklamání a opuštění stávající profese. Naproti tomu úspěchy jeho profesní roli stabilizují a jedinec se ujišťuje o tom, že další pokračování v dané profesi má smysl.
- 3. fáze – fáze experimentování a diverzifikace (angl. *experimentation and diversificationphase*) – v průběhu této fáze dochází k upevnění jedinceva sebevědomí. Díky tomu má možnost hledat a nacházet nové pracovní postupy, měnit svůj styl i si klást vyšší cíle. Pokud se mu během této fáze nedostává dostatečné odezvy a nedaří se mu naplňovat ambice, pak dochází k jeho přesunu do následující fáze.
- 4. fáze – fáze přehodnocování (angl. *reassessmantphase*) – v této fázi jedinec bilancuje dosavadní zisky a ztráty. Freidman a Fabera (1992; In: Lukas, 2007) k této fázi dále poznamenávají, že jedinec může pozbyť snahu ke zdokonalování se. Může u něj taktéž docházet ke ztrátě nadšení, k větší náchylnosti ke stresu a k postupnému vzniku syndromu vyhoření se všemi z něj vyplývajícími negativními průvodními jevy.
- 5. fáze – fáze zklidnění a vyrovnanosti (angl. *serenity and relational distance phase*) – u jedince se již neprojevují jeho dřívější ambice. Je již zcela smířen s realitou, která je často na hony vzdálena od jeho počátečních představ a ideálů. Tyto skutečnosti se projevují i v tom, že si udržuje větší odstup od svých kolegů, zákazníků apod. Část jedinců je však i v této fázi i nadále otevřena novým vědomostem a zkušenostem.
- 6. fáze – fáze stahování se (angl. *disengagementphase*) –v této fázi se profesní vývoj jedince uzavírá a ten se uvolňuje ze závazků, které vyplývají z jeho kariéry. Tento vývoj je však u každého jedince velmi individuální.

Ještě více členitý model vývoje profesní dráhy a jejího cyklu je možno najít u Fesslerera (1995, s. 171 a násl.). Jeho model má celkem osm fází. V souvislosti s nimi však uvádí, že jím formulované fáze se mohou v životě jedince vyskytovat různě – část z nich se může opakovat, jiné nemusí nastat vůbec. Z uvedeného tak vyplývá, že profesní dráha je velmi variabilní záležitostí, která u každého člověka probíhá individuálně. Fesslerův model zahrnuje následující fáze profesní dráhy:

- 1. fáze – kariérní příprava – zde se jedinec připravuje na svoji profesní roli. Tato příprava může mít i formu nejrůznějších přeškolení, nástavbového studia apod.
- 2. fáze – zahájení kariéry – tato fáze je tvořena několika prvními roky v zaměstnání. U jedince dochází k jeho socializaci. Během této fáze jedinec získává autoritu a snaží se o to, aby jej přijali kolegové i nadřízení. Touto fází může jedinec během své profesní dráhy projít vícekrát, např. po nástupu do nového zaměstnání, přeřazení na jiné pracoviště apod.
- 3. fáze – získávání kompetencí – během této fáze jedinec průběžně zdokonaluje své schopnosti a dovednosti v zastávané profesi. Jedinec je v průběhu této fáze otevřen novým možnostem (účast na vzdělávacích programech, workshopech apod.). Jedinec vnímá vykonávanou práci jako náročnou a projevuje se u něj snaha o rozšíření si svých dovedností.
- 4. fáze – období zájmu a růstu – jedinec ve své profesi vykazuje vysoký stupeň kompetencí. Ve svém růstu pokračuje jakožto profesionál. Jedinci během této fáze mají zastávanou práci rádi a rádi se v ní zdokonalují.
- 5. fáze – frustrace –během této fáze se postupně ztrácí profesní uspokojení. Taktéž se může u jedince vyvinout syndrom vyhoření. Tyto pocity se zpravidla vyskytují přibližně uprostřed profesní dráhy, avšak nelze úplně vyloučit, že se vyskytnou již na samém počátku kariéry. Stává se to nejvíce u jedinců, kteří nemají osvojeny úspěšné dovednosti v dané profesi.
- 6. fáze – stabilita – během této fáze se jedinec dostává na vyrovnanou úroveň, což znamená, že dělá to, co je od něj očekáváno, avšak na druhé straně nedávají cokoli navíc. Zastávanou práci tak sice odvádějí na požadované úrovni, avšak neprojevuje se u nich snaha po dalším zdokonalování v ní.
- 7. fáze – ukončování kariéry – jedinec se zde již připravuje na svůj odchod ze zastávané profese. Pro některé jedince se může jednat o radostné období, neboť se těší na změnu (např. na odchod do penze). Pro jiné jedince se naopak může jednat o období frustrující, poněvadž musejí svoji profesi přestat vykonávat.
- 8. fáze – opouštění profese – nemusí se jednat vždy nutně o odchod jedince do penze, ale může jít např. o nástup na mateřskou dovolenou. Odchod může mít také podobu přechodu do jiné sféry, propuštění ze zaměstnání apod.

Z předestřených modelů je patrné, že popisují profesní dráhu do značné míry podobně. Za nejvíce zdařilý je možno přitom označit Fesslerův model, nikoliv však proto, že je nejvíce

podrobný, nýbrž proto, že počítá s tím, že některými fázemi si nemusí jedinec projít, zatímco jiné se u něj mohou i několikrát opakovat. Díky tomu je tento model možno přizpůsobit v zásadě na jakoukoliv profesní dráhu. Fesslerův model nadto zahrnuje rovněž přípravu na zaměstnání, což je fáze, která v Longově modelu absentuje.

1.3 Změny v profesní dráze

Jak vyplynulo z předchozího textu, v profesní dráze dochází k různým změnám, ať již žádoucím či nežádoucím. Dotyčný jedinec by měl usilovat samozřejmě o změny žádoucí. V souvislosti s profesní dráhou je možno na změnu nahlížet různými způsoby. V této části kapitoly bude charakterizována změna v profesní dráze jako proces a jako jednorázová událost.

3.3.1 Změna v profesní dráze jako proces

Kovář (In: Kovář, Hrazdilová Bočková, 2007, s. 67) pojem „změna“ vymezuje v kontextu změny v podnikovém prostředí, a to jako přechod libovolného objektu z podoby jedné do podoby jiné. Vzdor tomu, že toto vymezení změny není primárně určeno pro profesní dráhu, je možno jej pro tuto oblast aplikovat. Za podstatu změny v této oblasti je možno považovat přechod ve smyslu myšlenkového procesu. Při změně v profesní dráze dotčený jedinec může přecházet např. z jedné profesní aktivity do jiné, k čemuž využívá zvolenou strategii. Lze předpokládat, že před ukončením tohoto přechodu v rámci takové změny (např. během přechodu mezi dvěma profesními činnostmi) bude u jedince probíhat změna ve smyslu procesu. Podle Kanterové (1984, In: Armstrong, Stephens, 2008, s. 130) je změnu možno chápat jako proces, během něhož dochází k analýze minulosti, a to za účelem zjištění nezbytných současných kroků, které je třeba učinit pro budoucí žádoucí stav. Jinými slovy vyjádřeno, jedná se o pohyb od nynějšího stavu přes přechodný stav až po stav budoucí.

Takto např. jedinec již po nějakou dobu přemýšlí o tom, že přistoupí vzhledem k nevyhovujícím podmínkám ke změně zaměstnání. Poté, co podá výpověď, nastane u něj přechodná fáze procesu změny profesní dráhy. Takový jedinec provádí analýzu minulosti, na kterou navazuje plán aktivit, které je třeba v životě udělat k tomu, aby mohl nastoupit do zaměstnání s odlišnou náplní práce v porovnání s předchozím zaměstnáním, přičemž toto nové zaměstnání by mělo svými podmínkami vyhovovat jeho představám. Jednou z plánovaných aktivit může být např. absolvování vhodné odborné přípravy. Pro takový průběh vystřídání používají Salomone a Mangicaro (1991; In: Vendel, 2008, s. 16) označení aktivní a efektivní jednání, pro které se vžil termín „typický přechod“. Jde o přechod, pro

který je charakteristické, že se pro něj dotčený jedinec rozhodne a toto své rozhodnutí uskuteční. Hledání nových variant řešení jakožto celek se vyznačuje racionálností, důsledností a uspořádaností. Aktivnost jedince v uvažovaném případě plyne z jeho osobní angažovanosti.

K popsané specifické změně ovšem nedochází ve všech případech. Tehdy však nelze takový jev specifikovat jakožto proces, který má na svém počátku nějakou událost. Tento myšlenkový proces proto může být zakončen odlišnou událostí nebo změnou. Je-li změna pojata jako proces, pak je dotčený jedinec během něj konfrontován s jednotlivými probíhajícími fázemi. Ty sice každý jedinec prožívá individuálně, ale vyznačují se společnými specifickými znaky. Fritz (2006, s. 169) k aktivitám uskutečňovaným ze strany jedince v průběhu jednotlivých fází uvádí, že jsou reflexí jeho osobních kompetencí a času, jimiž během procesu změny disponuje. V okamžiku, kdy nastane určitá událost, jež je s to spustit proces změny, nastává u jedince fáze popření. Na tuto fázi navazuje pochopení. Jak poznamenává Vodáčková (2012, s. 33), změna dosavadních jistot v životě jedince na nejistoty představuje jeden ze tří elementárních spouštěčů krize ve smyslu období nerovnováhy, deficitů či těžkostí. Na fázi pochopení tak navazuje fáze krize, pro kterou Fritz (2006, s. 170) používá označení „slzavé údolí“. Pokud se jedinec přenesení přes fázi krize, pak u něj nastává fáze nové doby. Pro tuto fázi je charakteristická nalezení alternativ a vytvoření pracovních plánů. Navazuje na ni fáze zkoušení, během níž jedinec již své plány realizuje. Optimální je, pokud se v této fázi dostaví nějaké úspěchy, poněvadž ty pozitivně ovlivňují myšlení a inovace. Postupem času jedinec přechází do fáze souhlasu a přijetí. Během této fáze jsou z jeho strany přijaty výsledky procesu změny. Na tuto fázi navazuje fáze integrace, pro kterou platí, že jedinec je úspěšný ve svých snahách, což znamená např. to, že byl přijat do nového zaměstnání, našel jinou profesní činnost, kterou by se chtěl v budoucnu zabývat apod. (Fritz, 2006, s. 171).

V souvislosti s tím, co bylo uvedeno výše, je zapotřebí upozornit na skutečnost, že proces změny představuje přísně individuální proces. Jeho generalizace je tak možná toliko na základní úrovni, protože shora uvedenými fázemi v menší či větší míře prochází během své profesní kariéry všichni jedinci (Fritz, 2006, s. 171). Taktéž je potřeba mít na paměti, že pokud jedinec po delší dobu setrvává ve fázi krize, pak tato situace zpravidla vyžaduje zásah odborníka (Vodáčková, 2012, s. 35).

Ne vždy, když jedinec provádí analýzu minulosti, se musí nacházet během procesu změny, nýbrž může být pouze v některé fázi změny. Uvedená skutečnost znamená, že u jedince

doposud neprobíhá přechod profesní dráhy do jiné podoby. Ten prozatím pouze hodnotí minulost a přemítá nad tím, jaké aktivity by bylo vhodné v budoucnu realizovat. Změnu lze tedy v tomto ohledu chápat rovněž jako fázi procesu, k níž dochází během profesní dráhy. Armstrong (In: Armstrong, Stephens, 2008, s. 121) hlavní úkol fáze procesu změny profesní dráhy spatřuje v hledání stability a rovnováhy. Tento jeho pohled koresponduje s teorií vývojové psychologie, v níž Super (1957, In: Vendel, 2008, s. 135) v rámci teorie vývojových úkolů zavedl pojem „floundering“. Pod tímto pojmem chápe proces hledání, jenž je mladými jedinci podstupován k tomu, aby uskutečňovali své představy. Jejich hledání je sice aktivní, avšak je prosto smysluplnosti a k výběru zaměstnání dochází víceméně náhodně. Může však dojít i k situaci opačné, kdy mladí lidé nejsou ve svém zaměstnání šťastní a nemohou se v něm dostatečně realizovat, avšak na hledání optimálního zaměstnání rezignovali, protože je pro ně frustrující.

Floundering v takovém případě může přejít do fáze moratoria. Tato fáze je podle Eriksona (1968, In: Vendel, 2008, s. 137) obdobím, v němž jedinec odkládá rozhodnutí, na které doposud není v dostatečné míře připraven. Jedince může fáze moratoria ovlivnit v zásadě dvěma způsoby. Pro první způsob ovlivnění je charakteristické, že si jedinec tuto fázi sám časově ohraničí. V jejím samém závěru pak může nabýt naprosto jasnou představu o směřování v budoucnu. Tento přístup současně může být nástrojem, který vede ke zvýšení jedincovy sebedůvěry. Druhý způsob ovlivnění ovšem může mít rovněž podobu stagnace, stejně jako nespokojenosti ve zcela konkrétním zaměstnání (Vendel, 2008, s. 137). V porovnání s aktivním přístupem a jednáním v souvislosti se změnou zaměstnání představuje moratorium pasivní změnu. To však neznamená, že se jedná o změnu negativní, neboť jde o změnu efektivní, přičemž může být racionální volbou pro hledajícího jedince, jenž nemá úplně konkrétní představu o tom, jaký by měl být výsledek jeho hledání (Vendel, 2008, s. 137). Již zmiňovaní Salomon a Mangicaro (1991, In: Vendel, 2008, s. 137) je spojeno efektivní jednání (aktivní i pasivní) s kladnými důsledky.

3.3.2 Změna v profesní dráze jako jednorázová událost

Za situace, kdy je na profesní dráhu nahlíženo jakožto na sled za sebou vykonávaných zaměstnání, je možno změnu profesní dráhy chápat nikoliv jen jako proces, nýbrž i jako na událost. Ta do tohoto sledu vstoupila a stala se podnětem ke změně stávajícího zaměstnání. Schlossberg (In: Goodman et al., 2006, s. 27) pojem „událost“ definuje jako konstelaci jistých okolností, které se odrážejí v jedincově určitém chování. O tom, že události jsou i z pohledu

změny v profesní dráze velmi variabilní, vypovídá níže předestřený výčet různých taxonomií událostí.

V souvislosti se změnou v profesní dráze tedy událost vstupuje do sledu zaměstnání. Pokud je změna ve formě procesu v podstatě časově neomezená, pak změna ve formě události je podle Schlossberg (2009) jednorázovou a specifickou konstelací situací, na které jedinec reaguje vytvářením strategií.

Z našich autorů se problematikou změny zabývá např. Kovář (In: Kovář, Hrazdilová Bočková, 2007), který v závislosti na aktivitě jedince při jejich realizaci změny dělí na reaktivní a proaktivní. Změna v tomto pojetí nepředstavuje proces nebo fázi, nýbrž událostí. Jedinec je nebo naopak není s to se na takové události aktivně podílet, popřípadě se na ni připravit. V případě reaktivní změny má jedinec jen malou svobodu volby, což vyplývá z faktu, že takové změny bývají ve značné míře předurčeny. Naproti tomu v případě proaktivní změny disponuje dotčený jedinec velkou svobodou volby, poněvadž takové změny mají nízkou míru předurčenosti.

Se svým dělením událostí přišla taktéž Schlossberg (1984), která pro tento účel používá klasifikační kritérium (ne)očekávatelnosti a frekvence jejich výskytu. Na základě kritéria (ne)očekávatelnosti události (změny) rozlišuje následující typy událostí:

- Očekávané události (angl. *anticipated*) – jedná se o takové změny, které se během života přihodí téměř každému jedinci. Z toho důvodu jsou tyto události pokládány za obvyklé. Je možno sem zařadit např. ukončení školy, uzavření manželství, vstup na pracovní trh nebo odchod do penze. Poněvadž takové události jsou ze strany jedince očekávány, má zároveň možnost je i v jisté míře ovlivnit. Za očekávané události v souvislosti se změnami v profesní dráze je možno považovat rovněž předvídatelné hromadné propouštění zaměstnanců nebo odchod na mateřskou dovolenou. Pokud jde o odchod na mateřskou dovolenou, tak Kuchařová (2006, s. 32) ve své studii uvádí, že pouze 25 % žen se po skončení mateřské dovolené vrací zpět na dříve zastávané pracovní místo.
- Neočekávané události (angl. *unanticipated*) – tyto události jsou nečekané. Je k nim možno zařadit propouštění ze zaměstnání nebo přeložení na novou pracovní pozici.

Nastíněná teorie byla rozpracována Adamsem et al. (1977), podle jejichž závěrů lze očekávané změny předpovídat, což u neočekávaných změn není možné.

Schlossberg (2009) zmiňuje dále tzv. události, jež se nedějí (angl. *nonevents*). Za takové označuje události, které by si daný jedinec přál, ovšem k nim z nějakého důvodu nedojde. Za příklad takové události může posloužit povýšení, které si jedinec přeje, ale toto jeho přání není uskutečněno. Další události spadající do této kategorie změn se týkají především žen, a to těch, které si přejí vstoupit na pracovní trh či z něj naopak odejít. Některé ženy chtějí odejít ze zaměstnání, aby se mohly více věnovat své rodině. Jiné ženy by naopak do zaměstnání rády nastoupily, aby pomohly vylepšit rodinný rozpočet. Pro takové události je společné to, že v důsledku jejich řešení dochází u dotčeného jedince k výraznému ovlivnění nejen profesní dráhy, ale i dráhy životní. Nezřídka na tyto události má vliv i to, jaké by si jedinec přál zaměstnání.

Schlossberg (2009) se zabývá i tzv. chronickými potížemi (angl. *chronichassles*). Za takové události považuje dlouhodobé události, jež jedinec hodlá změnit. Může se jednat např. o neuspokojivé interpersonální vztahy na pracovišti, neustálé lpění zaměstnavatele na dodržování napnutých termínů, ale i dlouhou dobu strávenou dojížděním do zaměstnání apod. I tyto události bývají mnohdy pro dotčeného jedince velmi obtížně řešitelné. Vzhledem k této skutečnosti může takový jedinec uvažovat o změně ve své profesní dráze jako o reálném řešení takové události.

Již zmiňovaní Adams et al. (1977) rozpracovávají klasifikaci událostí (ve smyslu změny) od Schlossberg na dobrovolné a nedobrovolné. Pro dobrovolné události jsou charakteristické aktivní zásahy jedince, přičemž se řídí jeho přáními, která má v úmyslu realizovat. Takto může např. jedinec hodlat dobrovolně podat výpověď z pracovního poměru pokladního v hypermarketu, aby mohl vykonávat profesi realitního makléře. Zcela opačná je situace v případě nedobrovolné události, kde jedinec závisí na rozhodnutí jiných. O takovou situaci se typicky jedná tehdy, když je zaměstnanci dána výpověď ze strany zaměstnavatele. Podle zmíněných autorů může být také očekávaná změna nedobrovolná. O takovou situaci jde např. tehdy, když je zaměstnanci nově stanovena náplň jeho práce, o čemž už tento zaměstnanec nějakou dobu věděl. Na druhé straně může být dobrovolná i neočekávaná změna. Jedná se např. o situaci, kdy je zaměstnanec na základě svého přání přeřazen na jiné oddělení, přičemž neví, jaký vliv tento krok na jeho další působení v organizaci bude mít.

V souvislosti s událostmi je zapotřebí si uvědomit, že jsou vždy vyvolávány určitými okolnostmi. Rovněž těmito aspekty změny se zabírala Schlossberg (2004), která přišla s teorií individuální změny (angl. *theindividualtransition*). Tato teorie je tvořena i teorií

označovanou pojmem „Teorie 4S“. Předmětem jejího zájmu je zejména problematika přechodu jedince z ekonomicky aktivního období do období ekonomicky neaktivního. V Teorii 4S je vedle profesní dráhy jedince zohledněna rovněž jeho životní dráha. Tuto okolnost je možno hodnotit pozitivně, poněvadž tyto dvě dráhy nelze nikdy od sebe zcela oddělit. Tato teorie je zaměřena na jednorázovou percepci události spočívající ve změně z perspektivy dotčeného jedince, jakož i jeho okolí a podpory. Nezaměřuje se tak na proces nebo vývoj této změny. Ačkoliv byla původně tato teorie vytvořena pro zkoumání odchodu jedince do ekonomicky neaktivního věku, je možno ji využít rovněž pro změnu profesní dráhy v kontextu události, kterou je možno pokládat za změnu (Schlossberg, 2004).

Teorie 4S vychází ze čtyř základních principů (Schlossberg, 2004):

- Událost (angl. *situation*) – jde o konstelaci okolností, jimiž je událost „definována“, a jež mají jedince přimět k vyhodnocení, zda daná událost, která představuje změnu v porovnání s dřívějším stavem, je pro něj pozitivní či naopak negativní, stejně jako jestli byla dobrovolná nebo nedobrovolná. V této teorii je zohledněna rovněž skutečnost, zda změna nastala v době pro jedince příznivé či nikoliv. Za nastalé konstelace okolností může daný jedinec zhodnotit, co pro něj z okolností události vyplývá. Takto jedinec může při svém propuštění ze zaměstnání zhodnotit, zda takový krok ze strany svého zaměstnavatele očekával, dále může vyhodnotit, zda jde o krok dobrovolný, ať již z jeho pohledu nebo z pohledu zaměstnavatele, zda je toto propuštění pro něj dobré apod.
- Self – zde se jedná o jedince jako takového, tedy o jeho pohlaví, vzdělání, věk, vlastnosti atp. Tyto i další charakteristiky jedince, včetně jeho silných a slabých stránek mu mohou být nápomocny ve vyrovnávání se se změnou. Jako příklad je možno uvést jedince, který má sám sebe za adaptabilního, schopného rychlého učení atp., avšak současně může dospět k tomu, že disponuje jen malým rozhledem o tom, co by mohl dál dělat ve své profesní oblasti. Takové sebehodnocení může mít posléze velký vliv na vytváření strategií.
- Podpora (angl. *support*) – rozumí se jí podpora, které se jedinci dostává od jeho okolí, zejména od rodiny, spolupracovníků nebo od odborníků.
- Strategie (angl. *strategies*) – zde jde o strategie jedince, jež by měly vést k vyrovnání se se změnou. Ty by měly být výstupem úvah jedince o třech dosud uváděných prvcích.

Výše uvedené prvky je zapotřebí chápat ve vzájemné souvislosti a ve vzájemné interakci. Uvedené konstatování je třeba vykládat tak, že jedinec s určitými silnými a slabými stránkami a vlastnostmi, se ocitl v situaci, v níž má různé možnosti podpory ze strany svého okolí, přičemž tyto tři prvky mu umožňují vytvořit strategie, s jejichž využitím nastane nová situace. Tímto způsobem navozená situace pak u jedince vede k přijetí jeho nové role, jakož i nových schopností učení i vnímání.

2 Osoby s nedokončeným vyšším sekundárním vzděláním v České republice

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“) stanoví následující stupně vzdělávání:

- předškolní vzdělávání – je organizováno pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let;
- základní vzdělávání – žák jej získává poté, co úspěšně ukončí vzdělávací program základního vzdělávání v základní škole, na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo v odpovídající části osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře, stupeň základního vzdělání může získat rovněž po splnění povinné školní docházky na základě úspěšného ukončení kursu pro získání základního vzdělání uskutečňovaného v základní nebo střední škole;
- střední vzdělávání – na základě úspěšného ukončení příslušného vzdělávacího programu středního vzdělávání lze dosáhnout následujících stupňů vzdělání:
 - střední vzdělání – žák jej získává úspěšným ukončením vzdělávacího programu v trvání délce 1 roku nebo 2 let denní formy vzdělávání;
 - střední vzdělání s výučním listem – žák jej získává úspěšným ukončením vzdělávacího programu v trvání 2 nebo 3 let denní formy vzdělávání, eventuálně vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem;
 - střední vzdělání s maturitní zkouškou – žák jej získává na základě úspěšného ukončení vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v trvání 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia v trvání 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou;
- vyšší odborné vzdělávání – jeho délka v denní formě činí 3 roky včetně odborné praxe, u zdravotnických oborů vzdělání až 3,5 roku.

Nynější vzdělávací systém v České republice je založen na Mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání (angl. *International Standard Classification of Education*, ve zkratce ISCED), přičemž zahrnuje následující stupně (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, s. 4):

- 0 – preprimární vzdělávání (mateřská škola);
- 1 – primární vzdělávání (1. stupeň základní školy);
- 2 – nižší sekundární vzdělávání (6. až 9. třída);
- 3 – vyšší sekundární vzdělávání (10. až 13. třída střední školy);
- 4 – nástavbové školy;
- 5 – vyšší odborné školy, bakalářský a magisterský stupeň vysoké školy;
- 6 – doktorské studijní programy.

V centru pozornosti této práce stojí žáci, kteří z různých důvodů nedokončili vzdělávání stupně 3, které z pohledu školského zákona poskytuje střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou. Jedná se tedy o osoby s předčasným odchodem ze vzdělávání. Hloušková (2014, s. 12) k tomuto uvádí, že odborná terminologie dává předčasný odchod ze vzdělávání do spojitosti s dospělými osobami ve věku do 24 let, jež dosáhly nejvýše nižšího sekundárního vzdělání a dále se již nevzdělávají.

Trhlíková (2012, s. 3) k předčasným odchodům ze vzdělávání uvádí, že jde o problém, jenž je nezbytné vnímat v kontextu jak sociálních a ekonomických vztahů, tak i existujícího školského systému. Dále k tomuto problému poznamenává, že dosažení dostatečné úrovně vzdělání je spojeno se dvěma rovinami – individuální a společenskou. V rovině individuální má dosažené vzdělání úzkou vazbu k sociálně-ekonomickému statusu. Je tak jedním ze stěžejních faktorů, jež determinují životní úroveň, stejně jako pozici na trhu práce (tj. možnost získat zaměstnání), míru sociální inkluze a v neposlední řadě i zdravého způsobu života. Vzhledem k této skutečnosti je nezbytné v opouštění vzdělávání bez dostatečné kvalifikace spatřovat nepříznivý jev, poněvadž zvyšuje u mladistvých osob riziko nezaměstnanosti. Tyto osoby se pak místo toho, aby vstoupily úspěšně na trh práce a zahájily pracovní aktivitu, stávají příjemci sociálních dávek. Nastíněný stav u nich v konečné fázi může vyústit v sociální exkluzi a nárůstu k napětí ve společnosti. V rovině společenské má vzdělání vazbu k produktivitě, inovacím, hospodářskému růstu, jakož i k sociální soudržnosti. V období s nižším ekonomickým růstem a v podmínkách velké konkurence na trhu práce je tak důsledkem předčasného opouštění vzdělávání na jedné straně nevyužití pracovního potenciálu mladé populace, na straně druhé pak zvýšený tlak na růst výdajů v sociální oblasti.

Vzhledem ke skutečnosti, že je Česká republika členskou zemí Evropské unie, je třeba poukázat i na širší (unijní) kontext rozebírané problematiky. Ze strany Evropské unie je vzhledem k jejím dopadům problematice předčasného opouštění vzdělávacího

systemu věnována nemalá pozornost. O této pozornosti svědčí i fakt, že Evropská unie zařadila cíl „snížit podíl dětí, které předčasně ukončí školní docházku, pod hranici 10 %, a nejméně o 40 % zvýšit počet absolventů terciární úrovně vzdělání“ mezi pět hlavních cílů, jež měly být podle dokumentu *Evropa 2020: strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění* splněny za účelem naplnění ambice zajištění ekonomického růstu nejpozději do roku 2020. Kromě toho Evropská komise v únoru 2011 předložila plán na snížení počtu žáků, kteří předčasně opouštějí školu. Toto snížení bylo jednou z priorit v oblasti vzdělávání (Trhlíková, 2012, s. 3). Z hodnocení účinnosti politik a postupů, které byly rozvinuty od roku 2011 na unijní úrovni i na úrovni vnitrostátní s cílem řešit problematiku předčasného ukončování školní docházky, které zveřejnila v roce 2019 Evropská komise, vyplývá, že vliv unijních politických nástrojů je ve všech zemích Unie pozitivní, což dokládá i to, že z hodnoty 13,4 % v roce 2011 poklesla v průměru míra předčasného ukončování školní docházky v celé Evropě na 10,2 % v roce 2019 (Donlevy et al., 2019, s. 18).

Pokud jde o situaci konkrétně v České republice, Trhlíková (2012, s. 3, 8) uvádí, že v našich podmínkách je podíl žáků předčasně opouštějících vzdělávání oproti ostatním státům Evropské unie poměrně nízký. V období let 2002-2011 se tento podíl pohyboval v rozmezí od 4,9 do 6,5 %. Za tímto stavem podle ní stojí především rozvinutá úroveň učňovského školství a taktéž pestrá nabídka vzdělávacích programů nižší obtížnosti. Současně však upozorňuje na to, že v období ekonomické recese je třeba přijímat nejrůznější úsporné programy a na trhu práce panuje velká konkurence, což má za následek růst nezaměstnanosti a sociálního napětí. Za těchto podmínek představují předčasné odchody ze vzdělávání vysoce rizikový faktor nikoliv jen rozvoje sociálně-patologických jevů, ale i vzniku sociálního vyloučení. Proto doporučuje, aby na problematiku předčasných odchodů ze vzdělávání byla zaměřena zvýšená pozornost, přičemž je současně nezbytné mapovat stávající preventivní a intervenční opatření a rozšiřovat jejich využití jak v praxi škol, tak i v praxi poradenských institucí.

V podmínkách našeho vzdělávacího systému bývají podle Hlouškové (2014, s. 12) k předčasně odcházejícím ze vzdělávání řazeny osoby, které nepokračují ve studiu po absolvování základní školy, a také osoby, které po ukončení základní školy nastoupily ke studiu na vybraném typu střední školy, ovšem nakonec toho studium úspěšně nedokončily. Na množství dospělých osob, které u nás předčasně odešly ze vzdělávání, je možno usuzovat např. na základě výsledků sčítání lidu. Zatím poslední sčítání lidu u nás se uskutečnilo v roce 2011. Z jeho výsledků vyplynulo, že ke dni 26. března 2011 u nás bylo 10,2 % osob ve věku

20 až 24 let a 7 % osob ve věku 25 až 29 let, které dosáhly pouze základní vzdělání, včetně neukončeného (Český statistický úřad, 2014, s. 10).

Z metodických poznámek k tomuto sčítání vyplývá, že základní vzdělání uváděly osoby s ukončeným 2. stupněm základní školy, 2. stupněm speciální základní školy, 3. stupněm zvláštní školy, praktickou školu, měšťanskou školu, občanskou školu, studenti šesti a osmiletého gymnázia, eventuálně osmiletých oborů konzervatoře, absolvovali-li již první dva, respektive čtyři ročníky příslušného gymnázia (konzervatoře) a v neposlední řadě i absolventi učilišť pro žáky s nedokončeným základním vzděláním, odborných učilišť s upravenými učebními plány a kurzů pro doplnění základního vzdělání (Český statistický úřad, 2014, s. 4). Z uvedeného je zřejmé, že ve výše uvedených údajích o podílu dospělých osob s dosaženým základním vzděláním pocházejících ze Sčítání lidu 2011 jsou zahrnuty jednak osoby, které dokončily základní vzdělání, avšak po ukončení základní školy již neusilovaly o dosažení vyššího sekundárního vzdělání, a také osoby, které nastoupily ke studiu, avšak vyššího sekundárního vzdělání nedosáhly. Dále je z metodických poznámek patrné, že výše prezentované údaje nezohledňují množství předčasně odcházejících osob, které se vrátily do studia, aby získaly vyšší sekundární vzdělání. Z toho lze učinit závěr, že počet osob, které předčasně odešly ze vzdělávání, je v porovnání s počtem osob se základním vzděláním nižší (Hloušková, 2014, s. 12).

Pokud jde o údaje o osobách s nejvyšším dosaženým vzděláním základním z poslední doby, na jejichž základě lze odhadovat, kolik je v dané věkové kategorii předčasně odešlých ze vzdělání, je možno uvést údaje z posledního vydání statistické ročenky Českého statistického úřadu. Tyto údaje jsou zachyceny v tabulce 1.

Tabulka :1 Obyvatelé ČR ve věku 25 až 34 let se základním vzděláním a bez vzdělání (v tis.)

	Rok				
	2015	2016	2017	2018	2019
Počet osob ve věku 25-34 let	90,1	93,0	84,1	88,3	97,3
Počet osob ve věku nad 25 let	804,8	771,8	747,2	750,0	746,5

Zdroj: Český statistický úřad, 2020, s. 636

Z údajů v tabulce 1 vyplývá, že ve věkové kategorii 25 až 34 let ve sledovaném období (tj. v období 2015-2019) měl počet osob se základním vzděláním a bez vzdělání kolísající

tendenci bez nějakého dlouhodobějšího trendu. Naproti tomu ve stejném období počet osob se základním vzděláním a bez vzdělání ve věku nad 25 let měl s výjimkou roku 2018 setrvale klesající tendenci. Z uvedené je tak zřejmé, že je třeba věnovat problematice osob předčasně odcházejících ze vzdělání stále patřičnou pozornost.

Na rozebíranou problematiku je možno nahlížet i z hlediska příčin předčasných odchodů osob ze vzdělávání. Touto záležitostí se v období let 2004 až 2006 zabýval projekt Ministerstva práce a sociálních věcí nazvaný „Moderní společnost – nerovnosti v šancích na vzdělávání“. V rámci tohoto projektu byly na základě rozsáhlého dotazníkového šetření realizovaného Národním ústavem odborného vzdělávání na více než polovině středních škol identifikovány následující hlavní příčiny (respektive důvody) předčasného odchodu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b. r., s. 5):

- nedostatečný prospěch žáka;
- špatná kázeň;
- neomluvené absence;
- rodinné, zdravotní a jiné problémy;
- značně deficitní zajištění kariérového poradenství středními školami;
- malé využívání školních a mimoškolních poradenských služeb ze strany žáků.

Autoři zmíněné studie první čtyři uvedené příčiny označují za spíše zástupné, popřípadě za důsledky daleko hlubších a složitějších problémů žáků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, b. r., s. 5).

Hloušková (2014, s. 21 a násl.) ve své studii identifikovala tři typy příčin předčasných odchodů, kterými jsou:

- špatná volba – tedy nevhodná volba typu školy nebo studijního oboru, za kterou často stojí vnucení volby z vnějšího okolí, mnohdy ze strany rodičů;
- nedobrovolný odchod – důvodem takového odchodu je nějaká nenadálá událost;
- odpoutání se – zde se jedná o pozvolný proces, na němž se podílejí faktory na straně dotčeného jedince, jeho rodiny i konkrétních škol.

Příčiny předčasných odchodů ze vzdělávání jsou komplexem poměrně různorodých faktorů, které souvisejí jak se žákem samotným, s jeho rodinou i se školou, kterou daný žák navštěvuje, popřípadě i s poradenskými institucemi.

Jak poznamenávají např. Escudero et al. (2009, s. 41) předčasné důsledky ze vzdělávání jsou komplexním fenoménem, který je způsobován multifaktoriálně. K významným faktorům zde náleží sociální prostředí, školní kontext i individuální charakteristiky dotčených jedinců. Protože jsou tyto i další faktory navzájem provázány, nemůže jediný z nich sám o sobě tento fenomén vysvětlit. Vzhledem k této skutečnosti neexistuje podle Guerrero-Puertey a Guerrera (2021) žádný „kouzelný“ způsob, jak výskyt tohoto jevu snížit. Proto je zapotřebí se oprostit od zjednodušujícího pohledu a řešení předčasných ukončení školní docházky je třeba hledat především v privilegovaném školním prostředí.

Enguita (2011) v rozebírané souvislosti uvádí, že je třeba více „připoutat“ žáky ke školní instituci. Např. Tarabini et al. (2018) či Van Houtte (2011) doporučují, aby pedagogové více vnímali potřeby a přání svých žáků. Pedagogové taktéž musí vést své žáky k budoucnosti, ve které, jak požaduje současná Evropa, musí být s to profesionálně a společensky se rozvíjet bez ohledu na jejich výchozí pozici (Reay, 2001). Velký význam má rovněž dobré obecné a psychologické zdraví (Rampazzo et al., 2020), a to především z toho důvodu, neboť duševní zdraví a pohoda osob předčasně opouštějících školu je jedním z faktorů, kterým je v poslední době věnována větší pozornost, pokud jde o význam z hlediska zlepšení stavu v oblasti předčasných odchodů ze vzdělávání (EuropeanCommissionMentalHealth, 2013; CounciloftheEuropean Union, 2019).

3 Hodnota vzdělání v dnešní společnosti

V této části práce budou nejprve charakterizovány pojmy „hodnota“, „vzdělání“ a nakonec i „hodnota vzdělání“. V návaznosti na to pak bude pojednáno o tom, jakou má vzdělání hodnotu v současné společnosti.

3.1 Pojem „hodnota“

Pojem „hodnota“, který tvoří součástí sousloví „hodnota vzdělání“, je v současnosti hojně používaný. K etymologii tohoto pojmu je možno uvést, že má staročeský původ, kdy se toto slovo používalo ve významu „vhodný“ nebo „způsobilý“, což byl i jeho původní význam, o čemž vypovídá staroslověnský výraz *godbnъ*, tedy „vhodný“ nebo „příjemný“ (Rejzek, 2012, s. 210). Durozoi et al. (1994, s. 109) k pojmu „hodnota“ uvádějí, že se původně používal v politické ekonomii, kde jím byla označována vlastnost libovolného předmětu odpovídat potřebám individua. V politické ekonomii je diferencováno mezi užitnou hodnotou a směnnou hodnotou. Užitnou hodnotu je možno chápat jako subjektivní hodnocení v závislosti na míře užitečnosti daného předmětu. Směnná hodnota bývá pro jednoduchost vztažena k nějaké měně, přičemž se stanovuje buďto poměrem nabídky a poptávky (zde jde o tržní hodnotu), nebo s ohledem na pracnost předmětu. Ve filozofii bývá pojem „hodnota“ chápán jako morální kategorie, kterou jsou určovány normy chování.

Vedle již zmíněné ekonomie a filozofie bývá pojem hodnota používán rovněž v sociologii, kulturní antropologii a sociální psychologii. I proto jde o pojem mnohoznačný, což ostatně platí o většině základních pojmů. Štěpánek (in Petrušek, 1996, s. 375) uvádí, že Lautman v roce 1981 rozlišil přibližně 180 různých definic nadneseného pojmu. I proto je možno je být zajedno s Prudkým (2007, s. 6), podle něhož je možno označit téma hodnot jako nekonečné. Nastíněný stav je dán tím, že jde o problematiku velmi obtížně uchopitelnou, přičemž odborná literatura obsahuje různé výklady hodnot i jejich taxonomie.

Vágnerová (2010, s. 292) vymezuje hodnotu z psychologického hlediska, a sice jako něco, co má pro člověka určitou cenu, a proto je kvůli tomu ochoten vynaložit určité úsilí, aby tohoto „něčeho“ dosáhl. Tímto „něčím“ může být pro řadu lidí vzdělání. Tatáž autorka dále přichází s pojmem „antihodnota“, k němuž uvádí, že jeho význam s pojmem „hodnota“ je přesně

opačný, tj. jedná se o to, o co člověk nemá vůbec zájem. I antihodnota má však podle ní význam, poněvadž se podílí na komplexním směřování osobnosti (Vágnerová, 2010, s. 292). Kučerová (in Střelec, 1998, s. 15) k již uvedenému o hodnotách doplňuje, že za ně lze považovat nikoliv jen to, co je pro člověka nezbytně nutné, potřebné a užitečné k životu, nýbrž i to, čeho si váží, obdivuje, co cítí i co miluje. Hodnoty jsou výstupem procesu, jenž bývá označován jako hodnocení. V rámci tohoto procesu lidé volí, vybírají, odmítají, dávají přednost mezi kvalitami, přičemž u toho uplatňují nějaká kritéria a vzorce. Hodnotový systém se vyznačuje relativní stabilitou, avšak během procesu ontogeneze na něj mají vliv některé faktory, k nimž patří např. věk, rodina, výchova apod. Lidé současně disponují schopností hodnoty porovnávat a seřazovat v závislosti na přisuzované důležitosti. Takto vznikají hodnotové žebříčky. Cakirpaloglu (2009, s. 294) k žebříčku hodnot poznamenává, že na základě psychologického pravidla mají výše postavené hodnoty silnější motivační potenciál, kdežto nižší hodnoty jedince motivují méně.

Pro hodnotový systém (nebo též hierarchii hodnot) jsou podle Gráce (1979, s. 43-45) charakteristické určité znaky, které shrnuje následovně:

- Spjatost s jedincem – hodnotový systém je vlastní každému člověku, aniž si to uvědomuje. V praktické rovině je jeho projevem selektivní přístup k jevům vnitřního i vnějšího světa, čímž je zakládána možnost řešení.
- Relativní konzistence – při tvorbě i přestavbě hodnotového systému se uplatňují opakované zkušenosti i učení v relativně dlouhém časovém horizontu.
- Schopnost indikovat zaměření osobnosti – hodnotový systém je reflexí významných charakterových rysů dané osobnosti.
- Dynamičnost – vzdor relativní konzistentnosti dochází během individuálního života ke změnám v hodnotovém systému.
- Ucelenost – u konkrétního individua nemohou v jeho hodnotovém systému současně koexistovat protikladné hodnoty.

Přijaté hodnoty, které ve společnosti převažují, představují kořen motivace, chování, identifikace a v neposlední řadě i sociální soudržnosti. Vzhledem k těmto jejich atributům mají tyto hodnoty vliv na veškeré oblasti lidského rozvoje. Individuální hodnoty se nemusí vždy ztotožňovat s hodnotami, které uznává společnost jako celek. Každý jedinec ve společnosti přikládá jednotlivým hodnotám různou důležitost. S proměnami společnosti a jejích členů dochází rovněž ke změnám společenského žebříčku hodnot. Tyto změny

hodnotových žebříčků jsou reflexí přirozeného vývoje. Převážná část členů společnosti zpravidla najde shodu na souboru základních hodnot, avšak jednotlivé hodnoty budou mít v jejich hodnotových žebříčcích různé místo (Šubrt, 2008, s. 131).

3.2 Pojem „vzdělání“

Průcha (2009, s. 361) označuje pojem „vzdělání“ za základní pojem pedagogické teorie i praxe, přičemž poukazuje na fakt, že v české pedagogické terminologii dochází nesprávně k zaměňování pojmů „vzdělání“ a „vzdělávání“. Rovněž v případě pojmu „vzdělání“ je tak možno v první řadě uvést, že se lze v odborné pedagogické literatuře možno setkat s různými pojetími tohoto pojmu. Strouhal & Štech (2016, s. 8) k pojmu „vzdělání“ i v tomto kontextu uvádějí, že *„... je prizmatem dějinného vědomí evropské kultury, skrze nějž procházejí a v němž se soustřeďují všechny významné události formující duchovní podobu narůstající přítomnosti. V historicko-sociologické analýze pojmu vzdělání se zobrazuje vývoj kolektivních představ a postojů k vědění a hodnotám, zatímco filosofická reflexe tohoto pojmu vysvětluje četné vzájemně provázané fasety ideálu moudrosti, jejichž prohlubující se diferenciaci není zajisté ještě u konce.“*

Vališová et al. (2011, s. 58) označují pojem „vzdělání“ za velmi neurčitý, kdy se autoři i zásadně liší v jeho pojetí. Podle nich pro všechna vymezení rozebíraného pojmu platí rčení *omnisdefinitiodiabolica*. Za tímto stavem stojí zvláště nezbytnost ohraničování, k němuž je třeba v procesu definování přistoupit, poněvadž jen díky němu je možné daný pojem pevněji určit nebo ustanovit. Na tomto stavu se také významně podílí postoje badatelů i zaměření jejich badatelského zájmu.

Různá pojetí pojmu „vzdělání“ Grecmanová (in Grecmanová et al., 1998, s. 66-67) z pedagogického hlediska shrnuje do následujících skupin:

- Vzdělání jako výsledek, popřípadě konečný efekt procesu získávání vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti, tedy vzdělávání jakožto součásti výchovy v širším slova smyslu.
- Vzdělání jako výsledek harmonického procesu – výchovy. K zastáncům tohoto názoru patří např. Drtina nebo Kádner, ale i někteří němečtí pedagogové, podle nichž je vzdělání nadřazeno výchově, kterou chápou jako (pouhou) cestu k ideálu lidství. Drtina (1930, s. 36) k tomuto konkrétně uvádí: *„Vzdělání způsobuje změnu celého*

člověka, vyvolává jeho pravé obrození v duchu a v pravdě, přivádí jej k tomu, aby plnil povinnosti svého povolání, aby rozuměl tomu, co nová doba od každého žádá, aby byl uvědomělým členem občanského celku, aby prospíval svou prací blahu vlastní rodiny, pokroku národa a dobru celého lidstva.“

- Vzdělání jako výsledek veškerých procesů a činností, které jsou zaměřeny k utváření člověka (etapový nebo finální stav), a jež jsou spjaty s jeho přiměřenou aktivitou, participací (Obst, 1994, s. 8).

Průcha (2009, s. 361) dělí významy pojmu „vzdělání“ podle jeho různých pojetí:

- Osobnostní pojetí – v něm je vzdělání chápáno jakožto součást procesu socializace. Za vzdělání je pak považována ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (tj. nabyté vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty a normy), k jejichž zformování došlo během vzdělávacích procesů. V tomto smyslu se vzdělání objasňuje v kognitivní psychologii a kognitivní psycholinguistice. Děje se tak v rámci konceptů tzv. kognitivních struktur, mentálních reprezentací, kognitivních map, znalostí, vědění apod. V osobnostním pojetí má tedy pojem „vzdělání“ blízko pojmu „naučenost“ (rusky *обученность*) používaný V. M. Blinovem. Popsaným způsobem interpretované vzdělání lze zjišťovat (měřit) za využití didaktických testů nebo vybraných výzkumných metod.
- Obsahové pojetí – v něm je vzdělání chápáno coby zkonstruovaný systém informací a činností plánovaných v rámci kurikula různých škol a vyučovacích předmětů, které jsou uskutečňovány během výuky. V souhrnné podobě je možno tyto informace a činnosti chápat jako učivo, obsah vzdělání či jako vzdělávací cíle. Rovněž v obsahovém pojetí je možno vzdělání přesně popsat za využití kurikulárních analýz.
- Institucionální pojetí – v něm je za vzdělání považována společensky organizovaná činnost, která je zabezpečována institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení nebo vzdělávání apod. Vzdělávání jako instituce je ve společnosti rozlišováno skrze úrovně vzdělání, jeho stupně a druhy atp. Běžně se tak diferencuje mezi vzděláním základním, středoškolským a vysokoškolským. V českém kulturním prostředí bývá především základní a střední vzdělání (z hlediska ekonomie) pokládáno za tzv. veřejný statek. Vzhledem k této skutečnosti je za vzdělání odpovědný stát, jenž má vyvíjet úsilí v tom směru, aby byla na bázi veřejného zájmu zabezpečena základní unifikace nabídky. Nelze rovněž opomenout, že stát má zájem sám poskytovat stěžejní část této nabídky.

- Socioekonomické pojetí – v tomto pojetí je vzdělání kategorií, jejímž prostřednictvím je charakterizována populace (jednotlivé skupiny obyvatelstva a společnost). Jedná se tak o vlastnost populace, která je determinována jak faktory sociálními (tj. sociálním původem), tak i faktory ekonomickými (ty jsou představovány náklady na vzdělání). Kvalita vzdělání pak má vliv na kvalifikační strukturu obyvatelstva a v konečném důsledku i na ekonomický a kulturní potenciál společnosti.
- Procesuální pojetí – v něm je vzdělání, respektive přesněji vzdělávání procesem, kterým jsou realizovány stavy jedince a společnosti ve smyslu dříve uváděných pojetí.

V současnosti je u nás vzdělání dostupné v podstatě celé populaci. Je však zapotřebí mít na zřeteli, že tomu tak nebyvalo vždy. V poměrně nedávné minulosti byly ve vzdělání limitovány především ženy. Ještě v průběhu 19. století nebyvalo na vysokých školách v Evropě umožňováno studium žen. Rovněž tak vyššího vzdělání mohli získat jen příslušníci privilegovaných vrstev, jimž získání maturitního osvědčení nebo vysokoškolského titulu zajišťovalo ve společnosti privilegované postavení. Motivem ke studiu u těchto lidí však nebylo dosažení lepší výchozí pozice na trhu práce, jako je tomu v současnosti, nýbrž dosažení vyššího postavení a uznání ve společnosti. Zásadní změny systému vzdělávání jakožto celku v množství vyspělých zemí nastaly po skončení 2. světové války. V tomto období výrazně narostly počty osob, které složily maturitní zkoušky, později i počty osob, které dosáhly vysokoškolského vzdělání. Během této fáze, kterou je možno označit přídomek „demokratizační“, má vzdělání plnit roli výtahu, který široké vrstvy obyvatelstva přesouvá v rámci sociální struktury společnosti o několik pater výše. Díky tomuto výtahu se pak stávají součástí početné a v blahobytu žijící střední vrstvy (Keller & Tvrđý, 2008, s. 13-16).

Z dosud uvedeného je možno k pojmu „vzdělání“ učinit závěr, že se jedná o pojem, který nemá doposud stanovenou obecně akceptovanou definici. Proto se lze setkat s množstvím vymezení tohoto pojmu, která se odlišují jak svým obsahem, tak i pojetím. Za vzdělání tak může být považován výsledek či konečný efekt procesu získávání vědomostí, jako výsledek výchovy nebo jako výsledek všech procesů a činností zaměřených na utváření člověka. Na vzdělání lze nahlížet z pozic pojetí osobního, obsahového, institucionálního, socioekonomického nebo procesuálního. V minulosti navíc měl tento pojem do jisté míry odlišný obsah v porovnání s dneškem. V této práci je v dalším textu tohoto pojmu používáno především ve smyslu výsledku procesu vzdělávání, tj. ukončeného stupně vzdělávání.

3.3 Pojem „hodnota vzdělání“

Zpráva Mezinárodní komise UNESCO chápe vzdělání jako základní lidské právo a univerzální lidskou hodnotu. Zmíněný dokument dále uvádí, že vzdělávání je samo o sobě účelem, a proto není možné jeho hodnotu odvozovat hlavně z jiných účelů. Vzhledem k této skutečnosti by měly být cíle vzdělávání odvozovány z individuálních a společenských potřeb zároveň. Zároveň je zde vysloven požadavek na to, aby vzdělávání bylo dostupné pro každého člověka po celý jeho životní cyklus. Za východisko vzdělávací politiky zde byly označeny spravedlnost, funkčnost a kvalita (*Učení je...*, 1997, s. 67). Z výše uvedených požadavků UNESCO vychází i koncept celoživotního učení, o kterém bude ve stručnosti pojednáno v dalším textu.

V návaznosti na to, co bylo dříve uvedeno k pojmu „hodnota“ je možno pojem „hodnota vzdělání“ vymezit jako určitou cenu, kterou vzdělání pro jedince má, a která tak má vliv na to, aby vynaložil určité úsilí k dosažení vzdělání. Tato hodnota může mít složku instrumentální, kdy je vzdělání vnímáno jako prostředek k dosažení dalších cílů a hodnot. Vzdělání může být i hodnotou cílovou, kdy cílem může být jak samotný proces osvojování vědomostí, návyků a dovedností, tak i dosažení stavu vzdělanosti. Takto lze nahlížet na hodnotu vzdělání z pohledu jedince. Na hodnotu vzdělání je však možno nahlížet i z pozic společnosti, přičemž ji lze chápat jako význam, který je vzdělání v dané společnosti přikládán. Zohlednit je možno i ekonomické hledisko, které směřuje k tomu, jaké náklady jsou spojeny s dosažením určitého vzdělání pro společnost, ale i pro daného jedince.

Vlastní hodnota vzdělání má úzkou vazbu na sociální prostředí. Vypovídá o tom např. koncepce nerovností francouzského sociologa Raymonda Boudona. Podle jeho názoru příkládají nižší vrstvy vzdělání v porovnání s vyššími vrstvami menší význam. Tato skutečnost patří k důvodům, proč se v průměru snižuje motivace ke studiu s klesajícím sociálním původem. Je však třeba mít na paměti, že zdroj takových racionálních kalkulací nemusí představovat toliko sociální diference existující mezi účastníky vzdělávání. Na formování vzdělanostních aspirací žáka a studenta může mít rovněž srovnatelný vliv narušení zdravotního stavu jeho, eventuálně jeho rodiče. Tento vliv je pak citelnější pokud se změněný zdravotní stav kumuluje se socioekonomickým zvyhodněním (Šámalová, 2016, s. 37).

Sak (2000, s. 39) poukazuje i na silnou mezigenerační kontinuitu při předávání postojů ke vzdělání, které jsou odvozeny od hodnotové orientace. V této souvislosti poznamenává, že se mnohdy vzdělanostní aspirace dětí a mládeže neodvíjejí od jejich schopností a inteligence,

nýbrž že se do nich promítají v rodině tradičně zaujímané postoje ke vzdělání. Proto v rodinách, v nichž není postoj ke vzdělání vyhraněný, může už malá překážka (např. ve formě školného) vyústit v rozhodnutí do vzdělání neinvestovat.

3.4 Význam vzdělání v současné společnosti

Současnou společnost je možno označit jako postmoderní. Rybář (in Gbúrová, 2013, s. 255) k postmoderně uvádí, že nejde o žádnou radikálně novou kulturněhistorickou epochu. Spíše v ní lze spatřovat určité přehodnocení a pokračování moderny v novém kontextu. Postmoderna ovšem rezignuje na touhu moderny po jednotě i univerzální rozšíření některých teorémů. Podle Jiráskové (in Pelcová, 1997, s. 72) je s postmoderní dobou spjat i nový náhled na výchovu a vzdělání. Tato skutečnost souvisí podle jejího názoru i s atributy, jimiž je postmoderní doba charakterizována jakožto společnost. Těmito atributy jsou:

- ludická společnost – jedná se o společnost s oslabenou hodnotou práce, v níž naopak narůstá hodnota hry;
- permissivní společnost – v postmoderní společnosti je v porovnání s tradičními společnostmi dovoleno více, což je možné demonstrovat na příkladu návykových látek, homosexuality apod.;
- sekularizovaná společnost – převážná část aktivit v této společnosti poprvé v historii nabývá nenáboženského charakteru;
- postmoralistní, postheroická společnost – jde o společnost, která nepotřebuje hrdiny;
- alibistická společnost.

Rovněž v postmoderní době jsou řešeny otázky smyslu a významu výchovy a vzdělávání. V této souvislosti vyvstává otázka, z jakého důvodu je nezbytné se učit a vzdělávat, když tradiční výchova a vzdělávání se snažily člověka poučit o tom, kam má směřovat, přičemž v současnosti je spíše třeba učit žít lidi, pro něž je charakteristické, že nikam nesměřují (Jirásková in Pelcová, 1997, s. 80). Jistým úskalím je v uvažovaném kontextu rovněž orientace na pocity (*feelings*), která je pro postmoderní dobu příznačná, a která vede i k proměně představ o podstatě kultury. Zdánlivě tak již neexistuje pravda nebo lež, stereotyp nebo invence, stejně jako ohavnost. Naproti tomu jako by existovalo pouze široké spektrum nejrůznějších zábav (tamtéž, s. 81). V postmoderní době má ve výchově a vzdělávání význam vedle tzv. vědomí mezí rovněž starost o celek. Nová dimenze smyslu procesu edukace si neklade za cíl radikálně odmítnout pravdu coby hodnoty. Jde v ní o odvrácení se od panství i donucování. Taktéž v ní nejde o rezignování na morálku a na hodnoty, nýbrž o pokus o

vytvoření morální identity založené na takových hodnotách, jakými jsou liberálnost, tolerance a v neposlední řadě i citlivost k „nebezpečné výzvě instrumentální racionality“ (tamtéž, s. 82).

V současnosti se často hovoří rovněž o postmoderní či globální krizi hodnot, v níž navíc nejsou hodnotové orientace stanovovány jako v minulých obdobích shora autoritou nebo mocí. Za tohoto stavu je nezbytné, aby si každý jedinec vybudoval hierarchii hodnot sám ve svém nitru. K tomuto účelu je vybaven velkou mírou všeobecné autonomie. Role školy tkví především v tom, aby formujícímu se jedinci umožnila skrze navození racionálních úvah si vytvořit svoji hierarchii hodnot, díky němuž bude v životě preferovat vyšší hodnoty na úkor hodnot nižších (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 46). K rozebíraným záležitostem má úzkou vazbu také krize zodpovědnosti, kterou je současná doba stížena. Ke kultivaci osobní zodpovědnosti by mělo docházet rovněž ve škole. Zde však k tomu není dostatek příležitostí, což je dáno tím, že prostředí školy i atmosféra v ní představuje pouze dílčí segment reality. Prostředím pro kultivaci osobní zodpovědnosti tak je toliko širší společenské prostředí, ve kterém se může naplno projevit to, jaký má daný jedinec charakter (tamtéž, s. 47-48).

Zmínit je možno rovněž roli školy v relaci k hodnotám. V minulosti škole náležel služební charakter, což souviselo s tím, že v industriální společnosti do ní byly vkládány naděje ve vztahu k možnostem všeobecné osvěty, jakož i v eliminaci církevní hegemonie ve sféře vzdělání. Škola se však s těmito očekáváními nevyrovnala v plném rozsahu. Předně se nedokázala pružně přizpůsobovat změnám ve společnosti. To s sebou přinášelo další problémy. Škola totiž v posledních dekadách přišla o výsadní postavení při předávání informací. Taktéž bylo zjištěno, že škola není tak úspěšná v boji proti sociálním patologiím, jak se původně předpokládalo. Školy i přes veškerou snahu o inovace ve výuce učí po staru, tedy bez toho aby žáci učivu náležitě porozuměli a zažili jej. Tyto aspekty je přitom třeba chápat jako elementární předpoklady při odhalování smysluplnosti světa, který žáky obklopuje (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 49).

Pedagogičtí teoretici, kteří jsou orientováni axiologicky, se zasazují o změny cílů a hodnotových orientací. Ačkoliv jsou konfrontováni s názorem, že v postmoderní době nemá význam vyvíjet snahu o něco, poněvadž absentuje vize cíle, je možné dospět k závěru, že jediná podmínka seberealizace tkví v poskytnutí maximální možné míry autonomie a autoregulace, ať již společenské nebo individuální, jinými slovy vyjádřeno, vytvoření co největšího prostoru k diskusi a vlastnímu sebeurčování. Na nadnesenou problematiku je třeba nahlížet tak, že hodnotným je respektování odlišných stanovisek, jedinečnost a specifčnost,

samotná otevřenost vůči hodnotám a konečně i samotná možnost být postmoderním člověkem. Ten může být kritický ke všemu, co v minulosti předcházelo (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 49).

Může se tedy naskýtat otázka, jaký v současné postmoderní době má význam vzdělání. Již dříve bylo uvedeno, že podle UNESCO je vzdělání univerzální lidskou hodnotou a dále bylo konstatováno, že z požadavků UNESCO kladených na vzdělání vychází i koncept celoživotního učení. V ustanovení čl. 2 odst. 1 Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 1288/2013 ze dne 11. prosince 2013, kterým se zavádí program „Erasmus+“ : program Unie pro vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport a zrušují rozhodnutí č. 1719/2006/ES, č. 1720/2006/ES a č. 1298/2008/ES je pojem „celoživotní učení“ definován jako „... *veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a příprava, neformální a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností nebo zapojení do společnosti v osobní, občanské, kulturní, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě, včetně poskytování poradenských služeb...*“. Z předestřené vymezení pojmu „celoživotní učení“ je zřejmé, že jde o proces adaptace na neustále se měnící ekonomiky, techniky a společnosti. Jako takové je nezbytným předpokladem trvalého rozvoje osobnosti. Pod pojem „celoživotní učení“ spadá vzdělávání formální, vzdělávání neformální a vzdělávání/učení informální (Veteška&Tureckiová, 2008, s. 13).

V pojmu „učení“, který je součástí slovního spojení „celoživotní učení“, je na jedné straně zvýrazněn požadavek aktivního přístupu jedince, na straně druhé vyjadřuje moderní pojetí vzdělávací politiky. V tom je vytvořen velký prostor k různým a četným přechodům mezi vzděláváním a zaměstnáním. Moderní pojetí vzdělávací politiky tak poskytuje jedinci dostatečný prostor k tomu, aby v průběhu svého života získal vhodnými cestami potřebné kvalifikace a kompetence (Palán, 2002, s. 28). Pojem „celoživotní učení“ v sobě zahrnuje komplex veškerých vzdělávacích a rozvojových aktivit, které jedinec absolvuje během celého svého života. Tyto aktivity začínají předškolním vzděláváním, přičemž nejvyšším stupněm formální soustavy je terciární vzdělávání. Na formální soustavu pak navazuje další vzdělávání a učení (neformální a informální), které je mnohdy v menší míře formalizované.

O významu vzdělání v současnosti vypovídá i to, jaká je věnována pozornost celoživotnímu učení, stejně jako zvyšování kvalifikace a rozvoji klíčových kompetencí. Tato pozornost je dána tím, že všechny uvedené okolnosti mají přímou souvislost s uplatněním jedince na

pracovním trhu, tj. na jeho zaměstnatelnost. Současný trh práce je stále složitější, kdy na něm existuje poptávka po nových odbornostech, dovednostech a schopnostech. Nároky na pracovní pozice neustále rostou a lidé se musí kromě toho vypořádávat s globalizací, s informačně-technologickou a znalostní společností i se stresovými situacemi. Ne každý je však schopen se s těmito velkými nároky bez problémů vyrovnat (Veteška&Tureckiová, 2008, s. 14). Jedním z faktorů, který jim v tom může být nápomocen, je právě vzdělání.

V Sakově (2000, s. 71) studii bylo prezentováno, že hodnota vzdělání se s indexem 3,76 umístila na patnáctém místě žebříčku hodnot mládeže. Vzdělání je přitom jednou z hodnot, které jsou vnitřně výrazně strukturované. Tato hodnota je charakteristická výraznou instrumentální, účelovou složkou – mládež chápe vzdělání jako prostředek k dosažení „něčeho“. Oním „něčím“ může být např. získání kvalifikace k výkonu určitého zaměstnání, získání peněz, získání společenské prestiže a statutu apod. Vzdělání je však zároveň i hodnotou cílovou, neboť vlastní proces vzdělávání (tj. poznávání) je cílem, eventuálně vystupuje jako cíl dosažení určitého stavu vzdělání, tj. být vzdělaný.

4 Shrnutí teoretické části

V rámci teoretické části byla věnována pozornost třem relevantním okruhům otázek – profesní dráze, osobám s nedokončeným vyšším sekundárním vzděláním v České republice a hodnotě vzdělání v dnešní společnosti. V souvislosti s profesní dráhou bylo konstatováno, že se jedná o profesní cyklický vývoj, který v sobě zahrnuje volbu profese, získání kvalifikace, profesní start, stabilizaci a v jejím závěru profesní vyhasínání. V tomto vymezení jsou zahrnuty rovněž typické fáze, kterými jedinec v rámci své profesní dráhy prochází. Vzhledem k tomu, že profesní dráha je dynamickým fenoménem, dochází v ní obvykle ke změnám, které je možno chápat jako proces nebo jako jednorázovou událost. Specifickým fenoménem souvisejícím bezprostředně s profesní dráhou jsou tzv. předčasné odchody ze vzdělávání. Jde o problém natolik zásadní, že se mu věnuje i Evropská unie. V porovnání s dalšími členskými státy je tento problém u nás výrazně menší, což však neznamená, že by mu neměla být věnována pozornost, neboť ve svém důsledku má dopady na dotčené jedince, na jejich okolí i na plýtvání potenciálem, které mají osoby, jež předčasně opustily vzdělávání. S předčasnými odchody ze vzdělávání má souvislost i problematika hodnoty vzdělání. V této souvislosti je možno poznamenat, že pro některé jedince není vzdělání hodnotou, pro kterou by z různých důvodů chtěli něco obětovat, a proto vyšší sekundární vzdělávání opouští, aniž by řádně absolvovali.

EMPIRICKÁ ČÁST

II EMPIRICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumu

Druhá část diplomové práce prezentuje výsledky realizovaného výzkumu. Jsou zde objasněny jednotlivé postupy, za jejichž využití bylo možno posléze zodpovědět výzkumné otázky a v neposlední řadě také vyhodnotit a interpretovat získaná data. Zmíněny jsou rovněž etické zásady výzkumu, stejně jako jejich limity.

5.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

5.1.1 Výzkumný problém

V teoretické části práce bylo uvedeno, že určitá část účastníků vyššího sekundárního vzdělávání toto vzdělání z různých důvodů opouští ještě před jeho řádným dokončením. Tato okolnost mívá obvykle negativní vliv na jejich další profesní dráhu, poněvadž je na trhu práce výrazně handicapuje. Ačkoliv na první pohled je možno rozhodnutí předčasně ukončit vyšší sekundární vzdělání označit za špatné, ne vždy je takto musí hodnotit samotní dotčení jedinci. Součástí tohoto jejich hodnocení je bezpochyby i to, jak tito jedinci vnímají svoji profesní dráhu, včetně její případné anticipace do budoucna. Předmětem zájmu bylo i to, co za dotčené jedince vedlo k rozhodnutí předčasně ukončit vyšší sekundární vzdělávání, protože tyto okolnosti mohou i v budoucnu sehrávat významnou roli v jejich případném rozhodování o změně v profesní dráze. Nelze totiž vyloučit, že stejné faktory způsobí, že se ke změně profesní dráhy (včetně eventuálního doplnění si vzdělání) nakonec nerozhodnou. Předčasný odchod ze vzdělávání se může promítat nejen do profesního, ale i do osobního života dotčených osob, neboť mohou být ohroženy sociálním vyloučením a stigmatizací.

5.1.2 Cíle výzkumu a výzkumný problém

Hlavní cíl kvalitativního šetření byl formulován takto:

Zjistit na základě rozhovorů s informanty, kteří nemají dokončeno vyšší sekundární vzdělání, jak vnímají svoji profesní dráhu.

Tento hlavní cíl výzkumu je konkretizován následujícím způsobem:

- poznávací cíl – kognitivní cíl tkví ve zjištění, jak informanti vnímají svoji profesní dráhu v kontextu svého předčasného odchodu ze vzdělávání;

- symbolický cíl – tímto cílem je přispět k pochopení předčasnému odchodu ze vzdělávání v návaznosti na profesní dráhu, s přihlédnutím k osobní situaci klientů a jejich specifikům;
- aplikační cíl – získat a posléze využít zjištěné poznatky k eliminaci předčasných odchodů ze vzdělávání.

K realizaci výše uvedených cílů výzkumu byla formulována níže uvedená hlavní výzkumná otázka:

Jak osoby, které nedokončily své vyšší sekundární vzdělávání, reflektují svoji profesní dráhu?

Z této hlavní výzkumné otázky vycházejí tři specifické výzkumné otázky (SVO):

SVO1: Jak se podle subjektivního vnímání informantů měnila představa o jejich profesní dráze?

SVO2: Jak se podle informantů vyvíjela jejich profesní dráha po ukončení vyššího sekundárního vzdělávání?

SVO3: Jaké překážky museli informanti překonat v jejich profesní dráze?

Ke zodpovězení shora uvedených výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní výzkum. Stěžejním důvodem pro jeho volbu byla skutečnost, že tento typ výzkumu je založen na předpokladu, že realita je sociálně konstruovaná. Tato skutečnost znamená, že si ji každý jedinec definuje sám pro sebe. Jinými slovy vyjádřeno, co existuje mimo nás, vypadá tak, jak si to konceptualizujeme. Poněvadž lidé žijí v různých podmínkách, existují různé sociální reality (Gavora, 2006, s. 15). Shora nastíněný předpoklad kvalitativního výzkumu zcela koresponduje se způsobem, jakým jedinci, kteří předčasně opustili vyšší sekundární vzdělávání, nahlíží na své rozhodnutí i na svoji následnou profesní dráhu. Dalším důvodem, proč byl zvolen kvalitativní výzkum, je skutečnost, že umožňuje získat v maximální možné míře vzhled na danou problematiku i ji současně co nejvíce porozumět. Podstata kvalitativního výzkumu podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 24) tkví v široce rozprostřeném sběru dat, aniž by byly na počátku stanoveny základní proměnné. Kvalitativní výzkum si klade za cíl zevrubně prozkoumat široce definovaný jev a získat o něm maximálně možný objem informací. Tento typ výzkumu je veden induktivní logikou. Vyhledávání pravidelností je při něm uskutečňováno až po fázi sběru dat. Hendl (2005, s. 49) k pojetí kvalitativního výzkumu

konstatuje, že v důsledku rozdílných názorů na stěžejní charakteristiku kvalitativního výzkumu neexistuje žádná jeho obecně akceptovaná definice. Švaříček a Šed'ová (2014, s. 25) k tomuto doplňují, že ke klíčovým charakteristikám kvalitativního výzkumu náleží nemožnost zobecnit hypotézy a teorie vzniklé na jeho základě výzkumu, poněvadž se vztahují toliko na vzorek, z něhož byla získána příslušná data.

5.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumný vzorek je tvořen 10 informanty, s nimiž byly uskutečněny rozhovory. Ty přinesly informace k zodpovězení otázek, které vycházely z hlavní a specifických výzkumných otázek. Cílem při výběru výzkumného vzorku bylo především to, aby reprezentoval výše nastíněný výzkumný problém a formulovanou výzkumnou otázku, stejně jako to, aby byla vyloučena *a priori* determinace (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 72-73). Proto bylo snahou získat k účasti na výzkumu informanty pokud možno odlišných charakteristik. Hlavní podmínkou pro účast ve výzkumu byl předčasně ukončených odchod ze vzdělávání. Všechny informanty jsem oslovila přímým osobním kontaktem. V prezentovaných výsledcích výzkumu jsou všichni informanti označeni pseudonymy tak, aby byla zajištěna jejich anonymita.

Základní charakteristiky informantů jsou zachyceny v tabulce 2. Pořadí informantů v této tabulce odpovídá chronologickému sledu provedení rozhovoru s jednotlivými informanty.

Tabulka 2 Představení výzkumného vzorku

Jméno informanta	Věk informanta	Obor studia
Milan	34	automechanik
Dana	27	kosmetička
Klára	29	zdravotní sestra
Libor	32	automechanik, prodavač
Dezider	28	zedník
Martin	36	puškař, sedlár
Ivan	30	tesař
Zdeňka	29	kadeřnice
Sebastian	24	ekonomika a administrativa
Kamil	31	informační technologie

Zdroj: vlastní zpracování

5.3 Metoda sběru dat

Za účelem získání co možná největšího vhledu do zkoumané problematiky a eventuální možnost doptat se informantů na jimi nevyřčené skutečnosti byla jako hlavní výzkumná metoda použita metoda rozhovoru (interview), přičemž jako technika sběru dat zvolen

polostrukturovaný rozhovor (taktéž označovaný jako řízený, strukturovaný s otevřenými otázkami). Metoda rozhovoru náleží k nejobtížnějším, avšak zároveň i nejvýhodnějším metodám sběru kvalitativních dat. Polostrukturovaný rozhovor, který patří k nejméně frekventované formě interview, Hendl (2005, s. 173) doporučuje za situace, kdy rozhovor není možné z různých druhů opakovat. Tuto eventualitu bylo třeba mít na paměti i v případě realizovaných rozhovorů s informanty.

V rámci polostrukturovaného rozhovoru uplatňuje podle Miovského (2016, s. 79) tazatel určité, pro něj závazné schéma. Uvedené schéma zpravidla zahrnuje okruhy otázek, které tazatel pokládá informantům. Není vyloučeno, aby tazatel v závislosti na potřebě a možnostech pořadí otázek změnil. Polostrukturovaný rozhovor má vždy definováno tzv. jádro interview, čili minimum témat a otázek, jež musí tazatel s informanty probrat. Na jádro interview pak navazují další upřesňující otázky. Tazatel tak může informantovi pokládat nejrůznější doplňující otázky, požadovat po něm dosud neuvedené podrobnosti nebo vysvětlení toho, co dříve uvedl, aby měl tazatel jistotu, že sdělení informanta správně pochopil. Díky tomu je možné hloubkové rozpracování tématu. Švaříček a Šedřová (2014, s. 159) dále uvádějí, že hloubkový rozhovor slouží ke zkoumání členů určitého prostředí nebo specifické sociální skupiny, a to s cílem dospět k pochopení stejného jednání a událostí, kterými se vyznačují všichni členové dané skupiny. Tento přístup je nejbližší záměru této diplomové práce.

Otázky byly tedy během rozhovorů s informanty seřazeny v určitém logickém sledu tak, aby bylo zajištěno dostatek materiálu k zodpovězení výzkumných otázek. **Tazatelské schéma je zařazeno do přílohy této práce.** Veškeré otázky tohoto schématu vycházejí z formulovaných výzkumných otázek. Odpovědi informantů jsou jak retrospektivní, tak i zaměřené na současnost a zčásti i *pro futuro*. Část otázek byla zaměřena na jejich studium vyššího sekundárního vzdělávání, další část na jejich profesní dráhu po předčasném odchodu ze vzdělávání a poslední část byla zaměřena na případné překážky, které se na této profesní dráze vyskytly.

Sběr dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru proběhl v měsíci březnu 2021. Vzhledem k situaci způsobené koronavirovou krizí bylo třeba rozhovory s informanty realizovat na domluvených místech, a to za přísných hygienických opatření. Podmínkou k realizaci rozhovoru nebylo, aby informanti uváděli své pravé jméno. To ostatně nebylo z jakéhokoliv důvodu zapotřebí. Délky rozhovorů se pohybovaly od 35 do 55 minut. Do jejich

délky se promítala sdílnost informantů a počet doplňujících otázek. Všem informantům bylo vysvětleno, k čemu má rozhovor s nimi sloužit. Uskutečněné rozhovory byly na základě souhlasu informantů nahrány na MP3 diktafon a následně proběhla jejich transkripce.

5.4 Vstup do terénu

V souvislosti se vstupem do terénu byl kladen mimořádný důraz na navození atmosféry důvěry. Pro tento účel posloužilo i vysvětlení účelu rozhovoru i příslib naprosté anonymity a důvěrnosti poskytnutých informací. Díky tomu neměly oslovené osoby problém s uskutečněním rozhovoru, přičemž na nich bylo zřejmé, že líčí své osudy s nepředstíranou otevřeností. Z hlediska typu výzkumníka jsem do terénu vstupovala zčásti jako zasvěcený, zčásti jako cizinec. Jako zasvěcený jsem vstupovala do terénu tehdy, když byl výzkum realizován s informanty, které znám a s nimiž se stýkám i mimo rámec výzkumu. Naproti tomu jako cizinec jsem vstupovala do terénu tehdy, když jsem výzkum realizovala s informantem, s nímž se jinak neznám a byla jsem s ním tedy v kontaktu pouze jednorázově (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 76). Jednou ze známek získané důvěry bylo i to, že mi někteří informanti poskytli kontakt na jinou osobu, která z nějakého důvodu nedokončila vyšší sekundární vzdělávání, a takovou osobu bylo možno požádat o poskytnutí rozhovoru.

5.5 Analýza dat

Poté, co byla získána data v terénu, bylo přistoupeno k jejich doslovné transkripci. Takto vznikl rozsáhlý datový materiál (korpus). K analyzování dat z tohoto korpusu bylo využito otevřené kódování. V rámci otevřeného kódování dochází nejprve k „rozbití“ dat na určité segmenty, které tvoří významový celek, tzv. významové jednotky. Ty jsou posléze dále konceptualizovány a analyzovány. Tyto významové jednotky jsou označovány jako pojmy (kódy). Pojmy již obsahují jistou míru konceptualizace čili vystižení podstaty označeného jevu. Další fází otevřeného kódování představuje tzv. kategorizace. Pod tímto pojmem je třeba rozumět seskupování pojmů podle jejich významu do kategorií, respektive subkategorií. Základem kategorií bývá určitý jev identifikovaný během kódování. Vytvořené kategorie se vyznačují v porovnání s pojmy vyšší mírou abstrakce (Gulová, Šíp, 2013, s. 47-48).

V daném případě bylo otevřené kódování realizováno metodou „tužka-papír“, kdy byly nejprve jednotlivým pasážím v přepsaném textu rozhovoru přiřazeny kódy, načež byly později podobné kódy zaříděny do kategorií. Z těchto dat vycházejí výsledky výzkumu, jež jsou v závěru práce interpretovány. Z otevřeného kódování vzešly kategorie uvedené v další kapitole práce. Z označení těchto kategorií jsou rovněž odvozena pojmenování hlavních

výzkumných kapitol. Kódy, které spadají do jednotlivých kapitol (potažmo kategorií) jsou podrobně popsány. Současně je věnována pozornost hledání shodných a odlišných rysů mezi jednotlivými informanty. Na kategorizovaných datech každého rozhovoru je založena interpretace jednotlivých kategorií, která je provedena technikou vyložení karet. Švaříček a Šedřová (2014, s. 226) k této technice uvádějí, že „... výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá doněkterého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.“

5.6 Etické aspekty výzkumu

Elementárním požadavkem na etiku výzkumu je zaručení anonymity informantů. Na tento aspekt byli všichni informanti upozorněni na počátku realizovaných rozhovorů. V samotné prezentaci výsledků se anonymita informantů projevuje použitím pseudonymů namísto jejich pravých jmen i omezením okruhu informací o nich uváděných tak, aby byla možná jejich dodatečná identifikace. Informanti byli kromě toho informováni o pořizování audionahrávky z průběhu realizovaných rozhovorů, k čemuž udělili všichni svůj souhlas. Tím byl naplněn jak aspekt důvěrnosti, tak i princip poučeného souhlasu (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 45-46). Jak bylo zmíněno již dříve, všichni informanti byli obeznámeni s hlavním záměrem prováděného výzkumu, jakož i byli ujištěni, že výstupy prováděných rozhovorů budou využity výlučně pro potřeby této diplomové práce. Záznamové zařízení bylo po celou dobu provádění rozhovoru položeno na místě pro informanta viditelném, tudíž byli s pořizováním nahrávky z rozhovoru srozuměni i tímto způsobem.

5.7 Limity výzkumu

Největším limitem provedeného výzkumu je vzdor přednostem kvalitativního výzkumu nemožnost vztažení jeho závěrů na širší populaci (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 25). Správná interpretace výsledků může být negativně ovlivněna také subjektivním pohledem badatele či informantů, prostředím a jeho okolím, v němž se odehrávaly jednotlivé rozhovory, vzájemnými sympatiemi či naopak antipatiemi apod. Zmíněných limitů výzkumu jsem si byla při sběru dat i při jejich analýze a interpretaci vědoma. Snažila jsem se jich co nejvíce vyvarovat, a to za využití odborné literatury k předmětnému tématu.

6 Výsledky výzkumu

V této kapitole jsou představeny výsledky výzkumu, které vycházejí z rozhovorů s jednotlivými informanty. Pojmenování kapitol vychází z kategorií, které vzešly z otevřeného kódování, což však neznamená, že je s nimi vždy shodné.

6.1 Vhodnost studovaného oboru

První kategorie, která vzešla z otevřeného kódování, byla označena jako „**bylo to studium pro mne?**“ Vhodnost studovaného oboru je možno označit za jeden z významných faktorů, který ovlivňuje to, zda daný jedinec započaté studium zdárně ukončí či nikoliv. V této souvislosti je možno uvést, že někteří informanti si vybrali studijní obor, který je bavil a zajímal, u jiných tomu bylo tak, že daný obor na ně „zbyl“ a neměli k němu vyloženě pozitivní vztah, i když se nedá říci, že by je vysloveně nebavil či je nezajímal. Z informantů, kteří si podle svého hodnocení vybrali svůj obor správně, který je bavil a baví dál, je možno uvést informantku Danu, která k tomuto uvedla následující: *„Tak mě to bavilo vždycky, už předtím jsem dělávala mamce a kámoškám nehty a řasy, za to vybavení jsem tenkrát utratila celý kapesný a všechny peníze z brigád (smích). To se nezdá, ale to máš tu lampu, co ti to vytvrzuje, laky, pilníky. Leze to do peněz. Ale mě to chytlo. Nevím, mě to prostě bavilo a baví mě to aji teďka, aji se tím teď žívím.“* Z odpovědi informantky Dany je tak zřejmé, že studovaný obor ji bavil i před zahájením studia, během něj a rovněž tak po jeho skončení, poněvadž se v tomto oboru pohybuje úspěšně doposud.

Jistou modifikací v tomto směru je informant Martin, který se nejprve chtěl vyučit puškařem, avšak těsně před dokončením studia se rozhodl, že chce být sedlářem, avšak ani v tomto oboru nakonec své studium nedokončil a své studium ukončil nedlouho poté, co jej zahájil. On sám se k tomu vyjádřil během rozhovoru takto: *„Už od malička jsem ujížděl na military. Vlastně i mého otce dodnes baví pušky a pistole, takže jsem měl být po kom. Když jsem si tedy po základce vybral studium na učňáku na puškaře, tak jsem si splnil svůj sen, a i táta mi v tom fandil. Viděl jsem v tom oboru i perspektivu. Během učňáku jsem se ale seznámil s jednou holkou, co ráda jezdila na koni a jak jsem k tomu přičichl, tak se mi začalo líbit všechno kolem koní, a tak jsem se rozhodl, že přestoupím na učňák na toho sedláře.“* Z úryvku rozhovoru s informantem Martinem vyplývá, že si z uvažovaného pohledu vybral obor studia vhodně, protože jej bavil a v jeho studiu byl podporován i ze strany svého otce, který jej má jako koníček. Martin však během studia změnil priority svých zájmů a rozhodl se pro změnu studovaného oboru, který ovšem rovněž nedokončil.

Příkladem informanta, který si zvolil obor studia z tohoto pohledu ne příliš vhodně, je informant Dezider. Šlo jediného Roma ve výzkumném vzorku, což uvádím z toho důvodu, že tato jeho charakteristika se promítá i do jeho názorů a v konečném důsledku i do jeho rozhodování. Dezider se učil na zedníka, ale toto studium nedokončil. On sám k okolnostem volby tohoto oboru uvádí následující: *„Já bych byl nejradši dýdžej. To mě baví a v tom bych byl asi aji dobrej. Ale tata mu furt říkal, že to není žádný pořádný povolání, že takhle budu leda žebrot. On sám dělá jako zedník ve firmě, co mají kluci v baráku a říkal, že tam se dají vydělat love. Tak jsem se nakonec dal na zedníka. Dokonce mě tata bral i k nim do firmy, abych si to vyzkoušel. To prostě nebylo pro mě a ani to studium mě vůbec nebralo.“* Informant Dezider je tedy typickým případem jedince, který o své profesní dráze na jejím počátku nerozhodoval především on sám, ale rozhodovali za něj v tomto směru především jeho rodiče (v daném případě Deziderův otec).

Na poměrně častý problém poukázal i informant Milan, který v době, kdy se rozhodoval o studiu na škole, kterou předčasně opustil, neměl žádnou vyhraněnou představu o tom, čím by chtěl být. Tato skutečnost vyplývá z úryvku rozhovoru s ním: *„No tenkrát, v těch 15, to jsem ještě vůbec nevěděl, co chci dělat, nebo co by mě bavilo. Spíš jsem si řekl – je to s autama, jdou tam aji ostatní kluci, zkusím to...tak jsem tam šel a zkusil to. Já jsem neměl ani tak jako problém s tou náročností, já jsem měl docela dobrý známky, mě to nepřišlo těžký. Já jsem věděl, co jakoby z toho budu, kdybych to dodělal, nebo co se tam budu učit...“* V případě tohoto informanta byla patrně ne příliš kvalitní jeho profesní orientace, ať již ze strany školy nebo ze strany rodičů. V takové situaci by bylo vhodné využít poradenské služby poskytované v pedagogicko-psychologických poradnách. Ty by zvýšili pravděpodobnost toho, že si jedinec vybere adekvátní profesi, ať již z hlediska svých vlastních preferencí, tak i z hlediska svých schopností.

Lze předpokládat, že tam, kde si jedinec vybere studovaný obor sám, existuje vyšší pravděpodobnost, že své studium úspěšně absolvuje a dosáhne tak v něm určitý stupeň vzdělání. Ve výše uvedených případech byly vylíčeny tři hlavní situace, které mohou v této souvislosti nastat – 1) jedinec si vybere ke studiu obor, který jej bavil a baví i nadále, avšak i přesto jeho studium předčasně opustí, 2) dále je to situace, kdy jedince sice obor bavil, avšak během studia jej začal bavit obor další, takže na něj přestoupí (a v popisovaném případě jej rovněž neukončí úspěšně) a 3) konečně i situace, kdy jedince obor nebaví, nemá k němu vztah, avšak z nějakých důvodů jej začne studovat a v průběhu studia je předčasně ukončí. Z uvedeného je tak zřejmé, že vhodnost studovaného oboru je jedním z faktorů, které mohou

ovlivnit to, zda jedinec předčasně studium ukončí. Ačkoliv je obor dosti důležitý, není zdaleka faktorem jediným, což vypovídá o multifaktoriálním vlivu na předčasný odchod ze studia. O tomto vypovídají dva odlišné případy. Jedince studovaný obor nebaví, avšak vzhledem k dalším okolnostem toto studium řádně ukončí a nabude tak příslušného stupně vzdělání. Naproti tomu jiného jedince studovaný obor baví, avšak studium přesto opustí před jeho ukončením. Výsledky provedeného výzkumu tak korespondují se závěry obdobně zaměřených studií, podle nichž jsou předčasné odchody ze studia podmíněny multifaktoriálně (např. Escudero et al., 2009 aj.).

6.2 Co stálo za předčasným odchodem ze vzdělávání

Předčasný odchod ze vzdělávání může mít celou řadu důvodů. Některé souvisí se samotným dotyčným jedincem, jiné je možno nalézt v jeho okolí. Kódy vyjadřující okolnosti, které jedince vedly k předčasnému odchodu ze vzdělávání, byly seskupeny do kategorie „**co stálo za předčasným odchodem ze vzdělávání**“.

Prvním kódem v této kategorii je **kvalita výuky**. Na tu nahlíželi informanti subjektivně z toho pohledu, co jim dané studium dává. K informantům, kteří se k této skutečnosti vyjadřovali, byl např. informant Kamil, jehož vždy bavilo programování, a proto si vybral jako obor studia informační technologie. On sám se k tomu vyjadřuje takto: „*Ten obor, co jsem na té škole studoval, byl vždycky můj vysněnej. Programování bylo totiž vždycky něco, co mě strašně bavilo. Ale brzo jsem zjistil, že jsem si to moc maloval. Hodně z toho, co nás tam učili, jsem už uměl a ten zbytek mi byl vcelku k ničemu. V určitým okamžiku jsem zjistil, že studium mi nic nedává a že mi možná ujíždí vlak. Papír na to, co umím, by po mně chtěli ve státní sféře, ale v soukromý je zajímá to, co umíte. Proto jsem se na školu vykašlal a začal jsem v praxi dělat to, co mě baví.*“ V tomto případě je rozhodnutí informanta Kamila do jisté míry racionální volbou. Těžko posoudit, jaká byla kvalita výuky na jím navštěvované škole. Variantním řešením by bylo za daných podmínek studium na jiné střední škole.

Co však lze posoudit vcelku jednoznačně, je kvalita studia v případě praktické výuky u informanta Milana. Ta nebyla nijak valná, o čemž svědčí i následující úryvek rozhovoru s ním: „*Já jsem byl na té automobilní v Krpoli, na autotronikovi, ale mě to stejně nikdy nebavilo a dělat jsem to nechtěl. Nic mi to nedalo, vlastně ani ta teorie, ani ta praxe. Na té škole, když jsme měli tu praxi, tak nás mistr zaúkoloval, že jsme měli vytahat z auta nějaký dráty, který on si pak někde prodal, takže asi tak vypadala ta praxe. Úplně zbytečný.*“ Evidentně se zde sešly dva faktory, které jej nakonec ovlivnily v jeho rozhodnutí předčasně

opustit studium – jednak to byl špatný výběr oboru, který jej nebavil, a k tomu navíc i naprosto demotivující praktická výuka, která jej nemohla připravit pro praktický výkon profese, na kterou studoval. Za situace, kterou popsal v citovaném úryvku rozhovoru bylo v kombinaci s dalšími osobními důvody na jeho straně jen obtížné jej udržet na takové škole.

Na kvalitu výuky implicitně poukazyval také informant Libor, který se nejprve učil na automechanika. Studium na zvolené škole jej nebavilo, ačkoliv motorismus byl jeho koníčkem a chtěl v budoucnu pracovat jako automechanik. Sám k tomu konstatoval: „*Hele, jako narovinu... Já jsem tam moc nechodil. Mně to prostě nebavilo. Na jednu stranu jako jo, chtěl jsem mít ten papír, ve finále 3 roky, výučňák, není to zas tolik, ale mně spoustu těch předmětů nebavilo, nechtěl jsem tam chodit, ani na praxe... Prostě ne. U mě to bylo jenom o tom papíru, chtěl jsem mít to potvrzení, že nejsem debil. (...) Já už jsem to nechtěl lámat přes koleno. Měl jsem k tomu už odpor. Byl jsem doma, občas nějaká brigáda, máti samozřejmě nas*aná jak pes, ségra už byla na vysoké, a já se základkou...*“ Lze označit za paradoxní, že tento informant si vybere studijní obor dle svého osobního zaměření, avšak nakonec jej studium samotné nebaví. Nebývá ničím výjimečným, když žáka nebaví teoretická výuka (byť ta je samozřejmě nezbytná pro to, aby mohl člověk vykonávat praxi v daném povolání), ale baví jej výuka praktická, protože ta se blíží často tomu, co dělají ve volném čase jako svůj koníček. Pokud jej však nebaví ani praktická výuka (jako tomu bylo v případě informanta Libora), pak je otázkou, kde se stala chyba.

Informant Dezider poukázal na jinou poměrně častou souvislost předčasných odchodů ze vzdělávání, kterou je **reprodukce situace z rodiny**. Uvedený informant k tomuto poznamenává: „*Když jsem se rozhodl odejít z učení, tak mě nikdo v naší fajtě¹ neodrazoval. Však tam taky nikdo skoro učňák nemá.*“ Obdobně tomu bylo u části dalších informantů, jejichž rodiče (respektive některý z nich), popřípadě sourozenci měli nejvyšší dosažené vzdělání základní, přičemž tomu tak je nezřídka v důsledku předčasných odchodů ze vzdělávání. K těmto informantům náležel např. Milan, Ivan či Dana. V těchto případech tak dochází k reprodukci jednání, k němuž již v dané rodině došlo. Rodiče, popřípadě rodinní příslušníci v takovém případě nepůsobí jako protektivní faktor proti předčasnému odchodu ze vzdělávání. V části případů je tomu přesně naopak – rodinní příslušníci dotyčného jedince utvrzují o tom, že jeho rozhodnutí je správné a tím jej podpoří v jeho praktické realizaci. Toto

¹ Fajtu je možno charakterizovat jako širokou romskou rodinu, rozsáhlé příbuzensky vymezené seskupení. Zpravidla zahrnuje 5 až 6 generací, přičemž se tento počet mění v závislosti na počtu jejích členů (Jakoubek, 2004, s. 111-112).

I lze ilustrovat na případu informanta Ivana, který začal studovat na tesaře, avšak své studium tohoto oboru nedokončil: „Když jsem uvažoval o tom, že bych dal učňáku vale, tak jsem si říkal: táta mě zabije, když s tím za ním přijdu. Ale když jsem se s ním o tom bavil a říkal jsem mu o tom, že mě to nebaví, tak mi na to řekl, že mi nebude v odchodu z učňáku bránit, zvláště když věděl, jak mě to tam nebaví. Kromě toho mě podpořila i moje máma, tak se mi pak odcházelo mnohem líp, než kdybych věděl, že mi to doma neschvalují.“ Postoj Ivanových rodičů je v podstatě utvrdil v přesvědčení, že své rozhodnutí má realizovat. Za největší problém je možno takový přístup rodičů označit ve chvíli, kdy je dotčený jedinec několik málo měsíců před řádným dokončením svého studia.

Z rozhovoru např. s informantem Sebastianem vyplynulo, že v době svého předčasného odchodu ze vzdělávání měl již **sehnanou práci**, v níž měl přislíben výdělek dle jeho představ. Tato okolnost jej utvrdila v předsevzetí odejít ze střední ekonomické školy, na kterou šel studovat především z toho důvodu, neboť na ni nastupovali i jeho dva velcí kamarádi ze základní školy. Sebastian se k utvrzení v předsevzetí odejít ze školy vyjádřil takto: „Škola mě moc nebavila. Nechtěl jsem ale, abych zůstal tátovi a mámě na krku, aby mě museli živit, tak jsem se nějakou dobu koukal po práci. Nakonec mi pomohl jeden můj kámoš, kterej dělá ve skladu s kosmetikou skladníka. Když jsem mu řekl, že hledám nějakou práci, tak mi na to řekl: ‚Vo*e, u nás v práci pořád hledáme skladníka. Někdy se u nás zastav a já tě zavedu za šéfem.‘ Tak jsem se u něj brzy zastavil a ten jeho šéf mi řekl, že mě přijmou klidně i jen se základkou. Důležitý prý pro něj je, abych pořádně makal, pak že nebude žádný problém.“ Z úryvku tohoto rozhovoru jasně vyplývá, že v případě informanta Sebastiana zavázilo k realizaci jeho rozhodnutí odejít předčasně ze vzdělávání to, že se mu podařilo sehnat relativně rychle zaměstnání. Tato okolnost souvisí s tím, že na trhu práce u nás je poměrně velká poptávka po manuálních dělnických profesích, které nejsou příliš intelektuálně náročné, popřípadě po profesích ve službách (typicky číšníci a servírky) a není k dispozici dostatek pracovní síly, jež by tuto poptávku uspokojila.

Další kód, který byl v rámci rozebírané kategorie identifikován, byla **touha mít peníze a užívat si**. Jedním z informantů, v jejichž rozhovoru byl tento kód identifikován, byla Zdeňka. Ta se chtěla vyučit jako kadeřnice, protože ji tento obor baví, a dodnes v něm i pracuje. Ani ona však své studium nedokončila, což odůvodnila mimo jiné následovně: „Byla jsem ve věku, kdy jsem chtěla prostě žít. I když jsem byla v té době mladá, zdálo se mi, že mi ten život utíká mezi prsty. Všude samá reklama, láká tě to, nedalo se tomu moc odolat. Máma neměla v té době partnera, tak obracela každou korunu. Přišlo mi blbý, abych za ní chodila pořád

škemrat o peníze, když se mi něco líbilo. Nějakou dobu jsem přemýšlela, co s tím, a nakonec jsem si řekla, že odejdu z učňáku a začnu makat. Stejně jsem už chodila skoro každou sobotu ke známé si přivydělávat stříháním. Měla volno i přes týden, tak jsme se spolu domluvily, že se budeme v kadeřnictví střídat a já k ní za pár dnů nastoupila. Hodilo to i slušný peníze, tak jsem byla spokojená.“ Ačkoliv rozhodnutí o předčasném odchodu ze vzdělávání učinila samotná informantka, přičemž její motivace k tomuto odchodu je naprosto zřejmá – touha mít finanční prostředky a za tyto si moci pořídit věci osobní potřeby – určitý podíl na něm měl i konzumní způsob života dnešní společnosti, který je podporován všudypřítomnou reklamou, jež nás obklopuje v zásadě všude, stejně jako příspěvky celebrit a dalších influencerů na sociálních sítích. Tyto příspěvky ukazují, jak si někteří lidé svůj život užívají, přičemž toto jejich prezentování se mají obyčejní lidé tendenci napodobovat, protože právě tento způsob života je *in*. Zejména dospívající a adolescenti jsou k tomuto ovlivňování velmi náchylní a důsledkem může být i to, že někteří mladí jedinci předčasně opustí vzdělávání, aby si mohli začít vydělávat peníze a mohli si život užívat tak, jak jim je z různých stran predestiráno.

Jednou ze skutečností, jež vedla k předčasnému opuštění vzdělávání, byla identifikována v rozhovoru s informantem Deziderem. Byla jí **šikana**, které byl vystaven během své docházky na učilišti. Informant Dezider k tomuto uvedl: *„Byl jsem jedinej Romák ve třídě a měl jsem peklo. Někteří mi sprostě nadávali, občas mi schovali nějaký moje věci, dali moju fotku na Facebook s hnusným komentářem... Učitelé si toho nevšímalí a já jsem si na to ani nestěžoval. Když jsem měl jít do školy, tak mi někdy bylo špatně, protože jsem se tam netěšil.“* Je jen logické, že pokud Dezider i z jiných důvodů uvažoval o předčasném odchodu ze vzdělávání, tak jím tvrzená šikana, se kterou byl konfrontován, byla významným faktem, který v této souvislosti zavázil k jeho konečnému rozhodnutí. K tomuto faktoru je možno uvést, že šikana je sama o sobě negativním sociálním jevem, přičemž v tomto případě je její závažnost umocněna tím, že je jednou z okolností, která přispěla k tomu, že její oběť předčasně opustila vzdělávání.

V některých případech za předčasným odchodem ze vzdělávání stojí to, že dotyčný **jedinec nedocení významu vzdělání pro další život**. K uvedenému problému se např. informant Milan vyjádřil takto: *„Ale prostě jsem věděl, že to studuju jakoby zbytečně, že tohle pak určitě dělat nebudu. Já jsem nevěděl, co chci dělat. Přišlo mi tenkrát zbytečný to dodělávat. Tenkrát jsem si tak nepřipouštěl, mladej kluk, že ten papír je často důležitěj, že ho ti zaměstnavatelé budou chtít.“* V obdobném duchu se během rozhovoru vyjádřili i někteří další informanti, např. Dezider či Ivan. Pokud není v jejich okolí nikdo, kdo by jim vysvětlil význam vzdělání

pro jejich další život, pak jejich přesvědčení o nepotřebnosti studia a v konečném důsledku ani rozhodnutí o předčasném odchodu ze studia nemá kdo zvrátit. Jejich pozdější prozření pak na jejich rozhodnutí nemůže nic změnit. U těchto informantů jde zjevně o problém v oblasti hodnoty vzdělání, přičemž u nich tato hodnota nezaujímá jednu z předních příček na žebříčku hodnot. V případě informanta Dezidera je možno v tomto směru uvažovat i o vlivu hodnot a názorů v rámci rodiny, poněvadž řada autorů (viz např. Navrátil, 2003; Dunovský, 1999; Jarkovská, 2015 aj.) uvádí, že hodnota vzdělávání je u Romů obecně nedocenená, což se u nich projevuje mimo jiné ve zvýšeném záškoláctví, propadnutí, absencích apod.

Z rozhovoru s informantkou Danou vyplynulo, že za jejím předčasným odchodem ze vzdělání je **nezvládnutý jeden z vyučovacích předmětů**, kvůli kterému musela odejít z prvního učiliště, na kterém studovala. Ona sama k tomuto uvedla: *„No ale nakonec jsem zařvala na angličtině no. (...) Tak tam prostě byla jedna učitelka, hrozná kráva, já jsem ju schytala na angličtinu na celou dobu školy. Ve druháku ona mě nechala propadnout, já jsem šla na reparát, jako učila jsem se na to tenkrát hrozně moc, a jak oni tam seděli v té komisi, tak ostatní říkali, že OK, ale ona jediná říkala, že ne, že mě nepustí. Tak jsem si dala druhák pěkně repete, na konci mě pustila se čtyřkou, šla jsem do třetáku, a tam říkala, že už mě prostě nepustí. Nevím, nevím, co jsem jí udělala, nikdy nic, myslím, že tam byli aji tupější lidi, než jsem byla já (smích). Ale po tom třetáku jsem odešla, to bylo zbytečný, já jsem prostě věděla, že už neprojdou.“* Vcelku paradoxní je, že na obchodní akademii, kterou začala posléze studovat, bývala z angličtiny hodnocena nejhůř klasifikačním stupněm 3. I z tohoto je možno odvodit, že učitelka angličtiny ji nehodnotila objektivně, což pro Danu má do současnosti ten důsledek, že nemá dokončené vyšší sekundární vzdělávání.

Rovněž tak z rozhovoru s informantkou Danou byl identifikován další kód v rámci této kategorie. Byla jím **finanční náročnost studia na soukromé škole**. Poté, co tato informantka musela kvůli nezvládnutému prospěchu v anglickém jazyce opustit vzdělávání na učilišti, kde se učila na kosmetičku, začala studovat soukromou obchodní akademii. I když to byl obor poněkud odlišný od původně studovaného, byl pro ni zajímavý a současně chtěla mít ukončené vyšší sekundární vzdělávání. Ona sama to líčí takto: *„Tak chtěla jsem to zkusit, podle popisu mi to přišlo zajímavý... Akorát bylo blbý, že jsem musela začít od prváku. Ale já jsem nechtěla být bez školy. Akorát že vlastně tenkrát mamka už nebyla s tatškou a táhla 3 děcka sama, jí nevadilo, že jdu na soukromou školu, ale já už jsem byla, žejo, dospělá, a musela jsem si na to vydělat sama, na to školný. A na tom to tenkrát ztroskotalo, protože já už jsem to finančně nezvládala.“* Poté už Dana žádnou další školu nezačala studovat. Je možné,

že pokud by studovala školu, na níž není zapotřebí hradit školné, tak by tuto školu s největší pravděpodobností rádně dostudovala. Toto řešení se za tehdejších poměrů v její rodině přímo nabízelo.

Rozhovor s informantem Milanem obsahoval i další kód z této kategorie. Byla jím **shoda na předčasném odchodu ze vzdělávání s partnerem**, v daném případě s jeho přítelkyní. Toto jejich společné jednání Milan vylíčil následovně: *„Jako teď zpětně vím, že jsem blbej, ale s tehdejší přítelkyní jsme si našli byt, ona se tehdy taky vybodla na školu, a šli jsme do toho spolu, že ten papír prostě nepotřebujem a že budem normálně pracovat a zvládneme to.“* V kombinaci s ostatními faktory, které u Milana k jeho rozhodnutí vedly, by jiný vývoj v rámci jeho studia byl jen obtížně očekávatelný. Partneři mívají v tomto směru velký vliv, a to zvláště za situace, kdy spolu sdílejí společnou domácnost, jejíž provoz musejí společně hradit. Při současných cenách pronájmů bytů by pouze z jednoho příjmu nebylo možné náklady společné domácnosti zvládat, proto pro Milana bylo jeho rozhodnutí opustit předčasně vzdělávání do jisté míry vynucené.

S poměrně zvláštním kódem, který spadá do této kategorie, bylo možno se setkat u informanta Libora. Ten obor prodavač, který studoval jako druhý v pořadí, nedodělal z toho důvodu, neboť si **na černém trhu zakoupil výuční list**. On sám k tomu uvádí: *„Já výučňák mám, a nemusel jsem se X let učit nebo dělat závěrečky. Moc se o tom nemluví, je to o hubu, ale jeden známej mi ho sehnal, takže já jsem teď vyučenej Automechanik.“* Během rozhovoru uvedl i částku, za kolik tento výuční list pořídil. Jednalo se o částku 8.000,- Kč. Podle jeho vyjádření jej ještě nikdy nemusel použít, protože jej po něm nikdy žádný zaměstnavatel požadoval. Přesto je však zapotřebí uvést, že podobné jednání je trestněprávně postižitelné, protože podle ustanovení § 348 odst. 1 zákona č. 40/2009 Sb., ve znění pozdějších předpisů, se trestného činupadělání a pozměnění veřejné listiny dopouští mimo jiné ten, kdo veřejnou listinu (v daném případě výuční list) opatří sobě nebo ji přechovává v úmyslu, aby jí bylo užito jako pravé. Tuto skutečnost si možná v plné míře informant Libor neuvědomuje. Navíc se lze setkat s případy, kdy soud v odsuzujícím rozsudku pachatelé uložil za povinnost nahradit škodu vzniklou zaměstnavateli v důsledku neoprávněného vylákání mzdy, kterou by si bez předložení padělaného vysvědčení pachatel u něj nemohl vydělat (viz např. Biskup, 2012). O zakoupení maturitního vysvědčení se pokusila i informantka Klára, která pod příslibem jeho pořízení předala částku jednomu z členů party, v níž se v té době pohybovala, avšak ten po převzetí finanční částky zmizel a již jej nikdy neviděla. V jejím případě tak došlo

k něčemu, co se v případě nelegálních aktivit poměrně často stává – totiž že osoba, která přislíbí zajištění padělané listiny inkasuje příslušný finanční obnos a svůj slib nesplní.

V případě informantky Kláry byl v této souvislosti identifikován rovněž kód **závadová parta**. Tato informantka k tomu sama uvádí: „*Tak my jsme měli takovou partu děcek, mimo školu, vídali jsme se asi rok, chodili jsme na různé akce, do klubu, na pivo a tak, a tak jsem k nim měla tu důvěru, myslela jsem si, že ty lidi prostě znám. No a jak jsme takhle chodili, to bylo pravidelně, třeba každé pátek nebo sobotu, vždycky jsme se někde sundali, to bylo hrozný. No a já jsem pak už nemohla tolik chodit, protože jak se blížila ta maturita, vypracováváš si otázky a chystáš se na to učení, tak jeden borec mi řekl, že je to úplně zbytečný se takhle učit, že nemusím ztrácet čas, že za desítku mi sežene to maturitní vysvědčení, že to nedělá poprvé. No, a co jsem já kráva neudělala, nedokončila jsem ani ty předměty mimo maturitu, a přestala jsem chodit do školy.*“ Již v pubertě na jedince přestávají mít rozhodující vliv jeho rodiče a tuto roli přebírají vrstevníci, včetně part vrstevníků. Ne všechny je však možno označit za závadové. Takto lze označit pouze ty, které své členy ovlivňují v negativním směru, poněvadž se v ní vyskytují asociální či dokonce antisociální vzorce chování. Sak (2000, s. 26) k takovým partám uvádí, že se výrazně odlišují od společenského standardu hodnot a sociálních norem. Tato skutečnost se ostatně projevila u části informantů tím, že u nich zaujímá hodnota vzdělání spodní příčky jejich žebříčku hodnot.

V souvislosti s touto kategorií je možno konstatovat, že u téměř všech informantů se vyskytlo více faktorů (kódů), které měly vliv na jejich předčasný odchod ze vzdělávání. Lze tak vyslovit závěr, že souhra těchto faktorů vytváří synergický efekt, tzn. že se tyto faktory navzájem ovlivňují a ve výsledku vedou k rozhodnutí předčasně opustit vzdělávání.

6.3 Okamžik hledání pracovní pozice

Další kategorií, která vzešla z otevřeného kódování, je „okamžik hledání pracovní pozice“. V souvislosti s touto kategorií je možno uvést, že informanti pracovní pozici hledají v rámci dvou časových úseků – v časovém úseku **před předčasným odchodem ze vzdělávání** a v časovém úseku **po předčasném odchodu ze vzdělávání**. V první uvedené etapě měl nalezené zaměstnání, které bude vykonávat, informant Sebastian, pro kterého tato skutečnost byla jedním z hlavních faktorů, proč předčasně ukončil studium. Podobně měla nalezenou práci před předčasným ukončením svého studia také informantka Zdeňka nebo informant Ivan. Jakkoliv nelze hodnotit jejich rozhodnutí předčasně opustit vzdělávání v zásadě jako optimální, je třeba na druhé straně kladně hodnotit jejich snahu o zajištění toho, aby toto jejich

rozhodnutí nemělo negativní dopady na ně samotné a v konečném důsledku i pro jejich okolí. K této skutečnosti se vyjádřil i informant Ivan, když k tomuto uvedl: „*Když už jsem chtěl vypadnout z učňáku a nedodělat ho, tak jsem nechtěl nikomu zůstat na krku. Proto jsem si chtěl dřív najít nějakou hoknu² a až pak s tím seknout. Tak jsem to nakonec i udělal.*“ Takové uvažování je možno označit vcelku jednoznačně za racionální, i když nelze zcela odhlédnout od jeho kontextu.

Tento závěr však nelze učinit v případě dalších informantů, kteří si začali hledat zaměstnání až teprve poté, co předčasně opustili vzdělávání. I tady se však vyskytly dvě skupiny informantů. Do první skupiny je možno zařadit ty informanty, kteří vůbec neřešili, jaké zaměstnání budou mít po předčasném opuštění vzdělávání. Do této skupiny patří např. informant Martin, který k tomuto problému uvedl následující: „*Já to nijak neřešil, co bude pak. Říkal jsem si, že to nějak dopadne, že práce je přece dost.*“ Z citovaného úryvku rozhovoru jasně vyplývá, že tento informant jednoznačně spoléhal na náhodu a dále také na předpoklad, že na trhu práce je dostatečné množství nabídek práce, aniž by si tuto skutečnost předem ověřil. Obdobný přístup zvolili i někteří další informanti, kteří se vyjádřili v obdobném duchu jako informant Martin.

Práci si v konečném důsledku hledala až po předčasném odchodu ze vzdělávání rovněž informantka Klára. Její situace je však poněkud odlišná od situace informanta Martina a jemu podobných. Informantka Klára totiž nespolehala na náhodu, přičemž chtěla jít pracovat do nemocnice. K tomuto účelu si hodlala pořídit padělané maturitní vysvědčení, což se jí nakonec nepodařilo, protože jí jej kamarád z party neobstaral a zmizel i s penězi, které mu za to poskytla. Ona sama tuto situaci popisuje následujícími slovy: „*Mně ti chytil takovej šok... Brala jsem to jako hotovou věc, že to prostě vyjde, budu mít ten papír, a půjdu do práce... A najednou, to prostě neklaplo, a já jsem si říkala, dop*dele, tak já jsem tady teď ztratila 4 roky, jako fakt?? Upřímně, já jsem pak na školu neměla ani pomyšlení, a fakt dost jsem se styděla...*“ Z jejího líčení vyplývá, že získání maturitního vysvědčení brala jako hotovou věc a že pak už jen nastoupí do nemocnice jako zdravotní sestra a její situace tím bude vyřešena. Pokud by jí známý padělané maturitní vysvědčení skutečně obstaral, pak by s největší pravděpodobností skutečně začala pracovat v nemocnici, protože zdravotních sester je nejen u nás, ale i ve světě vůbec v nemocnicích nedostatek (viz např. Němcová, 2020; Divinová, 2020 aj.), takže by Klára měla pracovní uplatnění zcela bez pochyby zajištěno. Časem by mohla jít

²Hokna – v brněnském žargonu práce.

i pracovat za lepších finančních podmínek do zahraničí. Realizaci jejího plánu zhatil nakonec její kamarád z party. Celá tato situaci ji natolik konsternovala, že nebyla schopna vzdělání dokončit, byť v tom okamžiku by to bylo bez problémů uskutečnitelné. Pokud by přistoupila na tuto variantu, její profesní dráha by vypadala zcela jistě odlišně od té stávající.

6.4 Případná pomoc při hledání pracovní pozice

V souvislosti s hledáním pracovní pozice byly v odpovědích informantů nalezeny rovněž kódy, které se týkaly i toho, zda informant, který předčasně ukončil vzdělávání, si hledal pracovní pozici sám či tak činil s pomocí někoho (něčeho) jiného. Tato kategorie byla nazvána „**kdo (co) mi pomáhalo při nalezení práce**“.

Z toho, co bylo uvedeno již dříve, vyplynulo, že někteří informanti si v souvislosti s předčasným odchodem ze vzdělávání hledali práci sami. Sdělení tohoto druhu byly označeny kódem „nikdo a nic“. V označení tohoto kódu se odráží skutečnost, že danému informantovi nenapomáhal s nalezením zaměstnání ani žádný z dále uvedených faktorů. Takto tomu bylo např. i v případě informanta Kamila, který v podstatě jen po předčasném ukončení vzdělávání rozšířil své dosavadní aktivity v oboru programování. On sám k tomu poznamenal: *„Ještě než jsem to zapíchl, tak jsem měl docela dost práce v programování. Jediný, co mi neumožňovalo brát víc práce, bylo to mé studium. Takže když jsem skončil se studiem, jen jsem začal brát víc práce, co mi dohazovali mí dřívější partneři. Tak se mé podnikání pěkně rozjelo díky mé reputaci. Ani ten papír k tomu nebyl nutnej.“* Z tohoto úryvku vyplývá, že informant Kamil po předčasném odchodu ze studia pouze zintenzivnil činnost, které se věnoval již během svého studia. V jeho rozhodnutí muselo být tedy obsaženo i kus zdravého sebevědomí, že se s dosud získanými vědomostmi a dovednostmi v oboru programování na trhu práce prosadí. Na druhé straně však měl i zpětnou vazbu od svých zadavatelů práce a odběratelů v jedné osobě, a proto bylo toto jeho zdravé sebevědomí podloženo. Taktéž je možno uvést, že informant Kamil již hledat práci nemusel, protože ji už v zásadě měl. Pouze se jí začal v porovnání s dobou studia intenzivněji věnovat. Obdobně na tom byla dle svého vyjádření i informantka Zdeňka.

Dalším kódem v rámci rozebírané kategorie byl kód „rodinní příslušníci“. V tomto případě tak rodina vystupuje jako určitá záchranná síť, kdy řeší problém jednoho ze svých členů. Takto tomu bylo i v případě informanta Dezidera, kterému pomohl sehnat práci jeho otec. Díky němu začal Dezider pracovat ve firmě, která realizuje výkopové a jiné podobné práce. Z rozhovoru s Deziderem je možno k tomuto citovat následující pasáž: *„Prácu mi pomohl*

sehnat oci. On se zná se spoustou lidí, tak se poptal a do týdne se nám ozval jeden jeho známý z firmy, kde teď pracuju. Bez jeho pomoci bych asi práci hledal daleko dýl, tak jsem mu za to vděčnej.“ I zde se projevila skutečnost, na kterou poukazuje např. (Matoušek, 1993, s. 74), že soudržnost fajty, stejně jako užší rodiny, je u Romů v porovnání s „ne romy“ výrazně vyšší. Obdobně i v případě informanta Martina mu pomohla sehnat práci ve spediční firmě jeho matka, která v ní pracuje jako účetní. On sám k tomuto uvedl: *„Ona z toho nebyla vůbec nadšená. Prý že když mi pomůže sehnat práci, tak tím vlastně posvěti můj odchod z učňáku, navíc už druhýho. Prudila kvůli tomu docela dlouho, ale nakonec jsem rád, že mi pomohla. Aspoň ju vozím do práce autem. (smích)“* Rovněž situace informanta Martina po předčasném ukončení vzdělávání ukazuje na velký význam fungující rodiny pro řešení takových či obdobných situací.

Ne všichni informanti však do řešení svízelné životní situace, kterou sami aktivně navodili, chtěli zainteresovávat rodinné příslušníky. Za všechny takové informanty tuto skutečnost pregnantně vyjádřil informant Libor: *„Ne, já jsem si odešel ze školy, já jsem se o sebe postaral. Nepotřeboval jsem, aby za mě někdo bojoval, třeba máti.“* Část z informantů (včetně zmiňovaného informanta Libora) se spolehla na pomoc svých přátel a známých (kód „přátelé a známí“). Jako příklad je možno uvést informantku Danu, která způsob, jak se ke své první práci dostala, líčí následujícími slovy: *„Přes kámošku, která tam už dělala nějakou dobu, tak když hledali, tak mi to domluvila. Já jsem předtím dělala tady u nás v hospodě, ty brigády, ale v centru máš lepší dýška a větší byznys, aji když se teda víc nadřeš.“* V případě zmíněné informantky se tedy ukázalo, jaký význam má při řešení obtížných životních situací síť přátel, kterou si jedinec vytváří kolem sebe. Tuto síť je možno chápat jako druhou záchrannou síť, která následuje hned po rodině, a jež může být v některých situacích stejně funkční.

V případě informanta Milana se vyskytl kód i „inzerát“, neboť svoji první práci našel právě díky inzerátu v tištěném médiu. V době, kdy hledal zaměstnání, nebyl internet ještě natolik rozšířen, aby jej mohla běžně využívat převážná část populace, jako je tomu v současnosti. Tehdy ještě nebyly ani rozšířeny tzv. chytré telefony, které rovněž umožňují připojení k internetu, navíc v nich funguje řada aplikací, které jsou vhodné i pro hledání zaměstnání. Lze proto mít za to, že v současnosti by na podobný inzerát narazil např. při prohlížení internetu v mobilu.

Na základě výsledků výzkumu k této kategorii je možno za zajímavý fakt označit to, že se v rozhovorech s informanty nevyskytl ani jedenkrát např. kód „Úřad práce“, popřípadě kódy

„agentura práce“ nebo „personální agentura“. Taktéž se zde nevyskytl kód např. „sociální síť“, což je platforma, kterou současná mládež ráda využívá pro různé účely, takže by se dalo předpokládat, že tak tomu bude i v případě hledání si práce. Obdobně by bylo možno uvažovat i o různých inzertních portálech (např. www.prace.cz apod.), kde je možno nalézt množství nabídek zaměstnání.

6.5 Náročnost náplně pracovní pozice

V rámci otevřeného kódování byla identifikována jako další kategorie „co jsem dělal a dělám“. V této kategorii jde o to, jaká je náplň pracovní pozice (popřípadě pracovních pozic), které jednotliví informanti zastávali a zastávají po svém předčasném odchodu ze vzdělávání. K výsledkům výzkumu v této kategorii je možno uvést, že subjektivní hodnocení náročnosti zastávané pracovní pozice (pracovních pozicích) ze strany informantů bylo víceméně dichotomické. V tomto ohledu byly identifikovány tři kódy, a to „fyzicky náročná práce“, „intelektuálně náročná práce“ a „přiměřeně náročná práce“.

Kód „fyzicky náročná práce“ byl identifikován např. v transkripci rozhovoru s informantem Milanem, který se o svém první zaměstnání vyjádřil ve zkratce následovně: *„Tak já jsem šel bydlet s tou tehdejší přítelkyní, co jsem tehdy měl, a ona šla pracovat, už nevím kam, a já jsem šel do fabriky do Šlapanic, dělaly se tam tašky na střechu, do Tondachu. Tam normálně ti jezdijou ty formy s vypálenou taškou a ty to musíš vydělat a skládat. Docela makačka. Jednou jsem si tam urval šlachy v rameni a pak jsem byl skoro rok na nemocenské, strašně blbě se to hojilo.“* O fyzické náročnosti Milanem vykonávané práce vypovídá vedle jeho subjektivního hodnocení rovněž pracovní úraz, který během výkonu práce utrpěl. O (nejen) fyzické náročnosti své práce vypovídala i informantka Klára: *„Představovala jsem si, že to bude sakra těžký, a bylo to sakra sakrasakra těžký. Jako třeba menička, to je prostě nejvíc, to se nezastavíš. U jednoho stolu chtějí platit, druzí ještě nemají jídlo, tam si sedají noví k neuklizenému stolu, ten platí hotově, ten kartou, ten část keš, část stravenky... hrůza, děs.“* Z tohoto líčení je patrné, že její práce je vedle fyzické náročnosti náročná i z hlediska pozornosti, přesnosti (při kasírování apod.) a sebeovládání při jednání se zákazníky.

Kód „intelektuálně náročná práce“ se vyskytl v transkripci rozhovoru s informantem Kamilem, který k náročnosti náplně svojí pracovní pozice uvedl: *„Klienti si na mě vymýšlí různé věci, tak se občas při realizaci jejich zadání pořádně zapotím. Někdy jsou i termíny na knop, tak musím makat dlouho do noci, abych ty termíny vůbec stihl. Někdy je to dost na palici. Tím si ale nestěžuju, protože moje práce je super a neměnil bych.“* Práce informanta

Kamila tedy není primárně fyzicky náročná, ale pokud je vzhledem k okolnostem nezbytné kvůli splnění termínu dodání zakázky, může se u ní projevit i fyzická únava, vedle únavy psychické. Je však zapotřebí poznamenat, že tento charakter Kamilem vykonávané práce by zůstal stejný i za předpokladu, že by své předčasně opuštěné studium řádně dokončil, popřípadě by dál svůj obor vystudoval na vysoké škole. Dále je zapotřebí uvést, že intelektuální charakter práce vykonávané informantem Kamilem se poněkud odlišuje od představy běžné populace o charakteru práce osob se základním vzděláním, podle níž jde o osoby na pracovním trhu natolik diskvalifikované, že jsou předurčeny k výkonu manuální práce. Že tomu tak není, o tom svědčí i charakter práce dalších informantů, kteří pracují např. v oblasti služeb či v logistice.

S kódem „přiměřeně náročná práce“ bylo možno se setkat v přepisu rozhovoru např. s informantem Sebastianem, který pracuje jako skladník ve skladu s kosmetikou. Ten během rozhovoru k nadnesené problematice uvedl: *„Jak je moje práce náročná? Tak akorát. Makám kus rukama, kus hlavou. Balíky ve skladu nejsou těžký a když je potřeba manipulovat s něčím těžším, máme na to techniku. Tak se unavím tak přiměřeně. Dobrý na mojí práci je i to, že mám při odchodu ze skladu čistou hlavu. To spousta lidí z mého okolí nemůže říct.“* Z citovaného vyjádření informanta Sebastiana je možno vyvodit, že jeho pracovní zátěž v zaměstnání je přiměřená. Optimální by bylo, kdyby bylo možno totéž uvést i u ostatních informantů. Nadměrná pracovní zátěž s sebou nese řadu negativních jevů, především pak fyzické obtíže a obtíže psychické, včetně syndromu vyhoření, který zasahuje současnou společnost v takové míře, že se dokonce objevují úvahy o vyhořelé společnosti (srovnej např. Han, 2016).

Pokud jde tedy o náročnost náplně pracovní pozice informantů, tak k té je možno uvést, že je různá jak z hlediska jejího charakteru, tak i z hlediska stupně její náročnosti. Z charakteru pracovní náplně lze konstatovat, že jde o práci převážně duševního charakteru, ale i o práci převážně intelektuálního charakteru a v neposlední řadě i o práci smíšeného charakteru (tj. o práci zahrnující jak stránku fyzickou, tak i stránku intelektuální). Z hlediska stupně náročnosti pak jde o práci s nadměrnou pracovní zátěží, ale i o práci s přiměřenou pracovní zátěží.

6.6 Změny v profesní dráze

Otevřeným kódováním byla identifikována také kategorie „jak se měnila moje profesní dráha“. V této souvislosti je možno předeslat, že žádný z informantů nezůstal bez zaměstnání v tom smyslu, že by byl veden, byť by jen po přechodnou dobu, jako uchazeč o zaměstnání

v evidenci Úřadu práce. Pouze informantka Dana svoji profesní dráhu přerušila vzhledem k mateřským povinnostem, kdy nastoupila na mateřskou dovolenou, na níž byla i v době realizace rozhovoru s ní. Do této kategorie spadají dva kódy, a sice „setrvalý stav“ a „hledání“. Z těchto kódů je možno odvodit, zda byl daný informant se svojí profesí spokojen či nikoliv. Pokud v ní setrval, tak lze předpokládat, že v ní spokojen byl a je, pakliže však u něj došlo v tomto směru ke změně, lze z toho vyvodit, že v ní spokojen nebyl, a proto přistoupil ke změně profese.

Jedním z těch informantů, kteří setrvali v první profesi, kterou začali vykonávat poté, co předčasně odešli ze vzdělávání, byl i informant Dezider. Ten získal díky svému otci místo dělníka ve firmě provádějící výkopové a další podobné práce. V této profesi i firmě setrval až do doby realizace rozhovoru s ním, přičemž důvody tohoto stavu jsou zřejmé z následujícího úryvku rozhovoru s ním: *„Jsem ve firmě spokojený. Jsme tam samí Romáci, takže žádná diskriminace, všichni makáme jako barevní (smích), peníze jsou slušný a práci taky zvládám. Při práci je kolikrát i čas na pr*el. Není to sice žádná vysněná robotka, ale co bych bez papíru víc chtěl?“* Z toho, co informant Dezider uvedl, je možno předpokládat, že tento informant zůstane ve stejné firmě i do budoucna, protože je v ní podle všeho spokojený. O změně profese by však mohl uvažovat tehdy, pokud by utrpěl během pracovní činnosti úraz, popřípadě v důsledku jiné obdobné události. K dalším informantům, kteří doposud setrvali ve své původní profesi, patří např. Kamil, Sebastian, Martin či Ivan.

O změnách své původní profese (kód „hledání“) naopak vypovídalo několik jiných informantů. K nim náležel např. informant Milan, který změnil svoji původní profesi v důsledku pracovního úrazu, ale i na základě úvahy o tom, zda je možné ji vykonávat po celý život. Sám k tomu uvedl: *„Tak tohle nemůžeš dělat celej život... Jak jsem říkal, když je ti 18, 20, to je dobrý, máš na to sílu, seš mladej, ale to je prostě tak... fyzicky náročný, že to nejde dělat dlouhodobě. Já jsem tam byl nějakých... 5 let? Hrozně jsem chtěl jít na obchodní pozici, dělat obchodáka, chtěl jsem pak časem aji víc peněz si vydělat, ale tam všichni, co to dělali, měli alespoň maturitu, a tu já jsem neměl. Bavili jsme se o tom s bráchou, on dělal v malý firmě, co prodává a servisuje gastro zařízení, konvektomaty, velký sporáky a tak.(...)Tak mi tam s majitelem dohodl schůzku, protože sháněli obchodáka na prodej chemie v gastru, třeba do myček a tak. (...)Ta schůzka dopadla dobře, brácha mi hodně pomohl, že mě doporučil u toho vedení, a on mi po tom pohovoru řekl, že to teda zkusíme. A fungovalo to, měl jsem výsledky a fakt mě to bavilo.“* Z citovaného úryvku rozhovoru vyplývá, že informant Milan racionálně zhodnotil, že práce v cihelně není vzhledem k její fyzické náročnosti myslitelná po

celý profesní život. Proto se i vzhledem k prodělanému pracovnímu úrazu rozhodl ke změně v profesní dráze, v níž mu byl nápomocen jeho bratr, který o Milanovi poskytl reference svému zaměstnavateli.

Ke změně v profesní dráze došlo i u informanta Libora, který však zůstal po této změně ve stejném oboru. Jak k tomu u něj došlo, vylíčil následovně: *„Hele, já jsem hrozně vděčný za to, že on mi dal tu možnost, že si mně prostě vyškolicil. Ale právě proto, že jsem věděl, kolik za to ti klienti platí, jaký jsou náklady a kolik dával mně... To nebylo ani na nájem. To nebyla těžká práce, netaháš nic těžkýho, seš v teple... Ale ty peníze byly prostě bídný... Našel jsem si potom úplně stejnou práci, v konkurenční firmě. Tady jsem doted' a už prostě vidíš, že tě umí ocenit finančně. Jsem ve finále rád, že jsem přešel.“* I v tomto případě to byla změna k lepšímu, protože při jinak srovnatelných charakteristikách práce v obou firmách, si informant Libor po realizované změně vydělává větší peníze.

Dvě změny ve vykonávané práci nastaly před jejím odchodem na mateřskou dovolenou u informantky Kláry. Ta po předčasném odchodu ze studia pracovala nejprve jako barmanka, načež ji tentýž zaměstnavatel přeřadil na pozici pomocné síly v kuchyni. První změna v profesní dráze tedy nebyla z její vlastní vůle, nýbrž z vůle jejího zaměstnavatele. V tomto případě je možno zmíněnou změnu hodnotit jako jednorázovou událost. Další změna již byla z vůle uvedené informantky, což ostatně vyplývá z úryvku rozhovoru s ní: *„Já jsem byla vlastně u toho jednoho majitele asi 6 let... (...) Ono to fungovalo, dost dlouho, stali se z nás aji kamarádi, ale pak prostě byl nedostatek pomocných sil v kuchyni, kuchaři potřebovali pomoci a on mě přeřadil z baru právě do té kuchyně, a to znamenalo prostě, že do půlnoci umýváš nádobí aji. Tak to jsem vydržela pár měsíců a pak jsem dala výpověď. (...) Tenkrát vlastně odcházela aji naše provozní, co jsme měli, protože se s šéfem nějak nepohodli, a ona šla dělat provozní do cukrárny. Ona odešla o měsíc dřív, než já, a pak si mě stáhla jako servírku. Tam to bylo fajn, oproti tomu humbuku, na kterej jsem byla zvyklá, a už jsem nemusela jezdit dom ve dvě ráno... Ale zas peněz bylo míň a kolektiv nebyl tak dobrej, jak na hospodě. (...) Už se tam po mateřský, na který jsem teď, nechci vrátit.“* Tuto změnu v profesní dráze je možno chápat jako proces. Totéž bude platit i o předpokládané změně, která s největší pravděpodobností v její profesní dráze nastane poté, kdy informantce Kláře skočí rodičovská dovolená. Pro tento závěr svědčí i to, že uvažuje o rekvalifikaci, která by jí tuto změnu umožnila.

Z výsledků výzkumu k rozebírané záležitosti vyplynulo, že profesní dráha části informantů probíhá beze změny, zatímco u jiných byly změny již realizovány a u některých z nich lze v dohledné budoucnosti změny očekávat. U informantů, u nichž proběhla změna v profesní dráze, byla tato změna realizována jako proces (o čemž svědčí formální či neformální vzdělávání absolvované ze strany informantů v období po předčasném odchodu ze vzdělávání), ale i jako jednorázová událost. V případě jednorázové události šlo přitom o přeřazení informantky na jinou pracovní pozici v rámci téhož zaměstnavatele.

6.7 Spokojenost s dosahovaným příjmem

Jednou z kategorií vzešlých z otevřeného kódování byla i kategorie, která byla pojmenována „kolik za tu práci mám“. Přestože příjem dosahovaný v zaměstnání není jediným aspektem, podle něhož lidé své zaměstnání zpravidla hodnotí, jedná se bezpochyby o faktor, který má v této souvislosti velkou váhu, ačkoliv je do jisté míry modifikován osobnostními charakteristikami daného jedince, především žebříčkem jím uznávaných hodnot. Na druhé straně je však zapotřebí vidět to, že pro zajištění základních potřeb člověk finanční prostředky potřebuje, proto bude příjem dosahovaný v zaměstnání vždy podstatnou okolností, o kterou se jedinec s příjmy ze závislé činnosti bude muset zajímat. Nejinak tomu bylo i v případě informantů. Například informantka Zdeňka předčasně opustila studium právě proto, aby si mohla začít vydělávat peníze a díky tomu si „užívat života“. Tato kategorie je tvořena třemi kódy, kterými jsou „spokojenost“, „nespokojenost“ a „něco mezi tím“.

Spokojenost s dosahovaným příjmem u svého prvního zaměstnavatele deklaroval např. informant Milan, který tak učinil následujícími slovy: „*Tak peníze tam byly dobrý, to jsem si nestěžoval, a pak když jsme se rozešli s tou holkou, tak jsem šel zpátky k mamce, té dával něco na nájem a na jídlo a zbytek mi zůstal, takže já jsem měl peněz pro sebe docela dost. Ale byly to teda dost vydřené peníze. Akorát jsem je tehdy mladej a blbej prošustroval (smích).*“ Spokojenost informanta Milana s dosahovaným příjmem měl zjevnou souvislost s dalšími okolnostmi, že nejprve se o náklady na domácnost dělil s přítelkyní, načež po rozchodu s ní bydlel u matky, kde měl životní náklady poměrně nízké. Navíc neměl žádné dítě a tudíž ani žádnou vyživovací povinnost.

Příkladem informanta, který naopak nebyl spokojený se svým příjmem, je informant Libor, u kterého se tato otázka stala hlavním impulsem ke změně v profesní dráze v tom smyslu, že přešel k jinému zaměstnavateli ve stejném oboru, přičemž tento mu nabídl za jinak srovnatelných podmínek vyšší příjem, který byl adekvátní jeho představám.

Kód „něco mezi tím“ byl identifikován u informantky Dany. Proč byla se svým příjmem barmanky spokojená pouze částečně, vysvítá z tohoto úryvku rozhovoru: *„Tak v gastru ti daj všichni základ a čekaj, že to dohoníš na dýškách, tak je to ale všude. V tom centru ty dýška jsou naštěstí dobrý, takže mi to hodilo třeba 35 000,- dohromady. Ale za těch odpracovaných hodin a za tu dřinu. Bylo to náročný... Ještě doteď mám z té práce křečáky.“* V tomto svém sdělení informantka Dana poukázala na poměrně častý nešvar v pohostinství, kdy zaměstnavatelé vyplácí personálu zákonem stanovenou minimální mzdou s tím, že další část peněz personál dostane na spropitném. Tato praxe je však výhodná pouze pro zaměstnavatele, protože ten ušetří na mzdových nákladech a na povinných odvodech na zdravotní a sociální pojištění. Pro zaměstnance je tento přístup krajně nevýhodný, protože v případě nemoci se jim nemocenská vypočítává pouze z vyplácené minimální mzdy. Rovněž tak nárok na důchod je jim vypočítáván pouze z minimální mzdy.

6.8 Vzdělávání po předčasném odchodu ze vzdělávání

V průběhu rozhovorů se informanti vyjadřovali rovněž k tomu, zda po předčasném odchodu ze vzdělávání absolvovali nějaké formální či neformální vzdělávání. Tato sdělení dala vzniknout kategorii „co jsem se musel(a) učit“. V rámci této kategorie pak byly kódy „baristický kurz“ a „kosmetické kurzy“. První uvedený kód byl zjištěn v přepisu rozhovoru s informantkou Klárou, která k němu poznamenala následující: *„Tak v minulé práci jsem si dělala akorát kurz na baristu, to je, jak správně připravit všechny možný typy kávy.“* Druhý uvedený kód pak byl zjištěn v transkripci rozhovoru, jenž byl realizován s informantkou Danou: *„No ještě že jsem si to všechno udělala. Jako ty kurzy jsou strašně drahý, ale fakt mě to naučilo...vidíš, dělám kosmetičku a nemám to ani vystudovaný. Ale mám ten kurz. Já jsem za všechny ty kurzy dala tak 50 000, je to fakt raketa.“* Zatímco v případě informantky Kláry se absolvovaný kurz týkal pouze jedné dílčí činnosti, kterou realizovala v tehdejší zaměstnání, kurzy, které absolvovala informantka Dana postihovaly její profesi komplexně. Proto lze přisvědčit jejímu názoru, že jí tyto kurzy do jisté míry vynahrazují formální vzdělávání, které předčasně opustila. Taktéž je z absolvování těchto kurzů zřejmé, že se tím snaží napravit chybu, které se dopustila tím, že předčasně odešla ze vzdělávání. Ostatní informanti žádnou takovou formu vzdělávání neabsolvovali. Ti si dosavadní vědomosti prohlubují buďto samostudiem (např. informant Kamil) nebo v rámci zaškolení pro vykonávanou práci provedené ze strany zaměstnavatele (např. Sebastian, Ivan, Milan aj.). Formální vzdělávání neabsolvoval po předčasném opuštění vzdělávání žádný z informantů, ačkoliv někteří z nich o tom občas uvažují.

6.9 Překážky na profesní dráze

Za velmi zajímavou kategorií je možno označit tu, která byla pojmenována „co mi stálo v cestě“. V této kategorii jsou integrovány okolnosti, které u informantů představovaly překážky na jejich profesní dráze. Na jedné straně se jedná o kód „chybějící vzdělání“, na straně druhé pak o kód „chybějící praxe“.

Na chybějící vzdělání poukázala v souvislosti se svými profesními plány informantka Dana: *„Já teď nemůžu jít někam na úřad do kanclu třeba se hlásit, protože tam přes tu školu nejede vlak. Do kanclu bych se dostala možná tak přes někoho známýho, protože když pošleš oficiálně životopis, tak tam když uvidí, že nemám školu, tak to je ‚Děkujeme, ozveme se...‘. (smích).“* V tomto případě se jedná o překážku, aby se jedinec vůbec dostal k zaměstnavateli, o kterého usiluje. Jak poukázala informantka Dana, tento problém je aktuální především ve státní sféře, kde jsou stanoveny striktní požadavky na dosažený stupeň vzdělání, takže jde z tohoto pohledu o nepřekonatelnou překážku. Tento problém se však netýká pouze státní sféry. Existují povolání, kde musí zaměstnanec splňovat striktně stanovená kritéria i v soukromé firmě. Jako příklad je možno uvést pracovníky v elektrotechnice, kde podle Vyhlášky Českého úřadu bezpečnosti práce a Českého báňského úřadu č. 50/1978 Sb. o odborné způsobilosti v elektrotechnice, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „Vyhláška o odborné způsobilosti v elektrotechnice“) musejí být tito pracovníci minimálně vyučení (s výjimkou činnosti na hromosvodech, kde může ve vymezených případech postačovat i zaškolení).

Informant Milan poukázal na další variantu této překážky, kterou je nemožnost postupu u daného zaměstnavatele v důsledku chybějícího vzdělání. Zmíněný informant k tomuto vypověděl následující: *„Tak v tom Tondachu jsem chtěl postoupit výš, na úplně jinou pozici, ale tam jsem bez té školy neměl šanci.“* V případě soukromé firmy nemusí jít o překážku zcela nepřekonatelnou, ale musí jít o šikovného, schopného a pracovitého zaměstnance, aby mu jeho zaměstnavatel umožnil další kariérní růst. Na druhou stranu si může zaměstnanec doplnit vzdělání, což je za dané situace optimální řešení nejen ve vztahu k tomuto zaměstnavateli.

Pokud jde o kód „chybějící praxe“, tak tento se vyskytl např. v přepisu rozhovoru s informantkou Danou: *„Mně se na to (poznámka: na dosažené vzdělání) nikdy nikdo neptal, ani, když jsem někde nastupovala, ani, když jsem tam už byla, tenkrát v té hospodě, tam byla taky holčina, co to měla stejně, když mě tam brali, tak se na to neptali. Ptali se na praxi. Jakože překážka je, že ti to zúží ten okruh toho, co můžeš dělat.“* Tato skutečnost má význam

především z pohledu soukromých subjektů, které zpravidla požadují, aby nový zaměstnanec disponoval určitou praxí v oboru, protože jej nemusí zaškolovat a je možno jej hned zapojit do pracovního procesu. Dosavadní praxe v daném oboru však může mít i jiné dopady. Jako příklad je možno uvést opět pracovníka v elektrotechnice, který musí splňovat pro určité činnosti délku praxe předepsanou Vyhláškou o odborné způsobilosti v elektrotechnice, přičemž délka této praxe je odstupňována v závislosti na stupni dosaženého vzdělání v tomto oboru. Z uvedeného je vidět, že praxe, popřípadě její délka může mít pro jedince různé konsekvence.

6.10 Zpětný pohled na odchod ze školy

Poslední identifikovanou kategorií vzešlou z otevřeného kódování byla kategorie nazvaná „jak to vnímám dnes“. Tato kategorie zahrnuje pohled informantů na to, jak by se při rozhodování o předčasném odchodu ze vzdělávání zachovali vzhledem k současným zkušenostem v současnosti. Tato kategorie je přitom tvořena dvěma kódy „školu bych dodělal(a)“ a „neřeším to“. S kódem „školu bych dodělal(a)“ bylo možno se setkat v prepisech rozhovorů se všemi informanty s výjimkou informanta Kamila. Například informant Milan se k tomuto problému vyjádřil takto: *„Jasně že bych to dodělal. Mně už chyběl jenom ten půlrok, a měl bych to hotový, byl jsem idiot. Však svoje děcka určitě k tomu povedu. Kdyby šlo si teď dodělat jen ten půlrok, tak možná bych se do toho dal, ale znovu od začátku...“* Naproti tomu informant Kamil svůj postoj k rozebírané záležitosti vyjádřil následujícím způsobem: *„Pro mě to není nic, co bych řešil. Děláám to, co jsem vždycky chtěl dělat, jsem sám svým pánem, vydělám si slušný peníze... Kdybych na škole zůstal, jen bych si tohle vše o dva roky odložil. Takže se ptám: K čemu by mi to bylo?“* Z uvedeného je tak zřejmé, že zpětný pohled na předčasný odchod ze vzdělávání je výrazně ovlivněn tím, nakolik jsou informanti ve své práci úspěšní a spokojeni, stejně jako jejich současnými zkušenostmi. Ty se některým z nich snažili v době rozhodování o předčasném odchodu předat někteří lidé z okolí informantů, avšak nemělo to na ně žádný efekt.

ZÁVĚR A DISKUZE

Tato diplomová práce byla zaměřena na to, jak osoby s nedokončeným sekundárním vzděláním vnímají svoji následnou profesní dráhu. V tomto duchu se nesla i hlavní výzkumná otázka, která má následující znění:

Jak osoby, které nedokončily své vyšší sekundární vzdělávání, reflektují svoji profesní dráhu?

Z této hlavní výzkumné otázky byly odvozeny tři specifické výzkumné otázky, jimiž byla hlavní výzkumná otázka blíže konkretizována.

Specifická výzkumná otázka 1 byla formulována takto: „Jak se podle subjektivního vnímání informantů měnila představa o jejich profesní dráze?“ K tomuto z výsledků výzkumu vyplývá, že u části informantů docházelo ke změně jejich představy o jejich profesní dráze, u jiných tato jejich představa zůstala stejná. V případě informantů, u nichž podléhaly jejich představy o profesní dráze proměně, k tomu přispívaly především jednak zkušenosti s charakterem jejich práce, jednak kvalita interpersonálních vztahů na pracovišti, kde byli zaměstnáni. Takto např. informant Milan změnil svoji představu v důsledku fyzické náročnosti původně vykonávané práce a utrpeného pracovního úrazu, přičemž tuto práci vyměnil za práci fyzicky méně náročnou. Kvalita interpersonálních vztahů stála za změnou představy o profesní dráze např. u informantky Kláry. Opomenout v této souvislosti nelze ani další faktor, který měl vliv na změnu představy o profesní dráze. Tou byla výše příjmu v případě informanta Libora. Výrazem změn v představě o profesní dráze byly u těchto informantů změny v jejich profesní dráze. Naproti tomu např. informant Kamil svoji představu o své profesní dráze nikterak nezměnil, což se odrazilo v tom, že u něj nedošlo k žádné změně v jeho profesní dráze.

Specifická výzkumná otázka 2 zní následovně: „Jak se podle informantů vyvíjela jejich profesní dráha po ukončení vyššího sekundárního vzdělávání?“ K této problematice z výsledků výzkumu vyplynulo, že část informantů byla se svojí profesní dráhou spokojených, další část však nikoliv. Tato skutečnost úzce souvisí s tím, co bylo uvedeno již u předchozí výzkumné otázky – totiž s tím, zda u informantů došlo z vlastní vůle ke změně jejich dosavadní profesní dráhy. Rozhodující v tomto směru bylo, nakolik byli informanti spokojeni s vykonávanou prací, jakož i s výdělkem, který jim za ni byl vyplácen. Část

informantů měla snahu svoji profesní dráhu ovlivnit za využití neformálního vzdělávání, jako tomu bylo např. u informantky Dany.

Specifická výzkumná otázka 3 se tázala následovně: „Jaké překážky museli informanti překonat v jejich profesní dráze?“ Z výsledků výzkumu k této problematice vyplynulo, že tyto překážky byly v zásadě dvojího charakteru – jednak šlo o nízký stupeň dosaženého vzdělání, jednak o absenci praxe požadované ze strany potenciálního zaměstnavatele. K překonání obou zmíněných překážek volili informanti různé strategie. Část hledala práci takovou, o které byli přesvědčeni, že na ni bude základní vzdělání postačující (tj. převážně manuální práce). Jiní využívali při hledání zaměstnání přímluvy rodinných příslušníků či známých. Velmi specifickým a nelegálním způsobem překonání nedostatku vzdělání ze strany dvou informantů byla snaha obstarat si padělané maturitní vysvědčení, respektive výuční list, přičemž tato snaha byla úspěšná pouze u jednoho z nich, avšak informant Libor takto získaný výuční list nikdy zatím nepoužil.

Výsledky výzkumu potvrdily multifaktoriální charakter příčin předčasných odchodů ze vzdělávání, na který ve svých studiích poukazují např. Escudero et al. (2009), Trhlíková (2012) apod. Rovněž v provedeném výzkumu byla identifikováno množství faktorů, které ve své vzájemné interakci vedli informanty k předčasnému odchodu ze vzdělávání. V této souvislosti bylo konstatováno, že tyto faktory mívají nezdědka synergický efekt, z čehož vyplývá, že působit proti rozhodnutí o předčasném odchodu ze vzdělávání je velmi náročné, protože je optimální působit na všechny takové faktory. Navzdory této náročnosti je to však nezbytné, protože předčasný odchod ze vzdělávání vždy znamená minimálně nedostatečné využití potenciálu dotyčného jedince.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Adams, J., Hayes, J. & Hopson, B. (1977). *Transition Understanding and Managing Personal Change*. Oxford: Oxford Pergamon Press.

Armstrong, M., & Stephens, T. (2008). *Management a leadership*. Praha: Grada.

Bartoníčková, K. (2009). *Občanský a společenskovední základ - přehled středoškolského učiva*. Brno: ComputerPress.

Bělohávek, F. (1994). *Osobní kariéra*. Praha: Grada.

Biskup, P. (2012). *Za podvod s maturitou hrozí policistovi vězení a náhrada několikamilionové škody* [online]. Novinky.cz, 14. srpna 2012. [cit. 2021-04-26]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/krimi/clanek/za-podvod-s-maturitou-hrozi-policistovi-vezeni-a-nahrada-nekolikamilionove-skody-163398>.

Cabada, L., & Kubát, M. (2004). *Úvod do studia politické vědy* (2. rozš. a dopl. vyd). Praha: Eurolex Bohemia.

Čakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot* (2., dopl. a přeprac. vyd). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Council of the European Union. 2019. *Council Conclusions on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training ("ET 2020")*. Document 17535/08. Dostupné z: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf.

Český statistický úřad (2014). *Úroveň vzdělání obyvatelstva podle výsledků sčítání lidu* [online]. Praha: Český statistický úřad. [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20536250/17023214.pdf/7545a15a-8565-458b-b4e3-e8bf43255b12?version=1.1>.

Český statistický úřad (2020). *Statistická ročenka České republiky 2020*. Praha: Český statistický úřad.

Day, Ch., Calderhead, J., & Denicolo, P. (2014). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. Abingdon: Routledge.

Divinová, J. (2020). *Svět má chronický nedostatek zdravotních sester, varuje WHO* [online]. © 1999–2021 MAFRA, 10. dubna 2020. [cit. 2021-04-26]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/ekonomika/zahranicni/zdravotni-sestry-nedostatek-who.A200407_155133_eko-zahranicni_div.

Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M., & Downes, P. (2019). *Assessment of the Implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving: Final report: July 2019. Request for Services EAC/21/2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Dorotíková, S. (1999). *Filosofie-výchova-hodnoty*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Drtina, F. (1930). *Ideály výchovy: soubor programových a historických statí z pedagogiky*. Praha: J. Laichter.
- Dunovský, J. (1999). *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Durozoi, G., Roussel, A. & Sokol, J. (1994). *Filozofický slovník*. Praha: EWA.
- Escudero, J. M., González, M. T., & Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Enguita, F. M. (2011). Deldesapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Revista de Sociología de la Educación*, (35), 85-94.
- European Commission Mental Health. (2013). *Challenges and Possibilities, Conference Proceedings*. Dostupné z: https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/lt_presidency_vilnius_conclusions_20131010_en.pdf.
- EVROPA 2020: Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stage. In: Guskey, T. R., & Huberman, M. *Professional Development in Education: new paradigms and practices* (s. 171-192). New York: Teachers College Press.
- Fritz, H. (2006). *Spokojeně v zaměstnání*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent.
- Gbúrová, M. (2013). *Demokracie?*. Brno: Masarykova univerzita.
- Goodman, J., Schlossberg, N. K., & Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (3rd ed.). New York: Springer Publishing.
- Grác, J. (1979). *Pohľady do psychológie hodnotovej orientácie mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Holoušová, D. ([1998]). *Obecná pedagogika* (Vol. 1). Olomouc: Hanex.
- Guerrero-Puerta, L., Guerrero, M. A. (2021). Could Gamification Be a Protective Factor Regarding Early School Leaving? A Life Story. *Sustainability*, 13(5), 2569.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Han, B.-C. (2016). *Vyhořelá společnost*. Praha: Rybka Publishers.

Hloušková, L. (2014). Mám základní vzdělání. Příčiny a důsledky předčasných odchodů ze studia a ze vzdělávání. *Studia paedagogica*, 19(2), 11-38.

Jakoubek, M. (2004). *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatusculturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start.

Jarkovská, L. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.

Keller, J., & Tvrдый, L. (2008). *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Kirovová, I. (2007). *Kariéra v souvislosti s přechodem k postindustrialismu*. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta.

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.

Kovář, F., & Hrazdilová Bočková, K. (2007). *Management změny*. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu.

Kuchařová, V. (2006). *Zaměstnání a péče o malé děti z perspektivy rodičů a zaměstnavatelů: uplatnění nároků na rodičovskou dovolenou a na volno na péči o nemocného člena rodiny v praxi*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí.

Long, R. (1999). Hindsight: TeacherChange and Advice [online]. *The Internet TESL Journal*, V(11). [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>.

Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. (1. Část). *Pedagogika*, 57(4), 364-379.

Maříková, H., Petrusek, M., & Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník. II. p/ž*. Praha: Karolinum.

Matoušek, O. (1993). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2016). *Education at a Glance. Country Notes a klíčová data pro ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/39130_1_1/.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (b. r.). *Investice do rozvoje vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

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

Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 1288/2013 ze dne 11. prosince 2013, kterým se zavádí program „Erasmus+“ : program Unie pro vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport a zrušují rozhodnutí č. 1719/2006/ES, č. 1720/2006/ES a č. 1298/2008/ES.

Navrátil, P. (2003). *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál.

- Němcová, J. (2020). *Nemocnicím chybí přes tisíc sester a stovky lékařů. Podívejte se, jak je na tom ta vaše* [online]. iROZHLAS, 21. února 2020. [cit. 2021-04-26]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/nemocnice-kde-chybi-sestry-lekari_2002210600_pek.
- Obst, O. (1994). *Obecná didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Pelcová, N. (Ed.). (1997). *Hodnoty a vzdělání: [sborník prací kolektivu autorů katedry filozofie a sociálních věd PedF UK je výstupem stejnojmenného univerzitního grantu]*. Praha: Univerzita Karlova.
- Petráčková, V. et al. (1997). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1997.
- Prudký, L. (2007). *Přístupy k sociologickému empirickému zkoumání hodnot*. Praha: CESES FSV UK.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
- Rampazzo, L., Davis, R.J., Carbone, S., Mocanu, A., Champion, J., Carta, M.G., Daniëlsdóttir, S., Holte, A., Huurre, T., Matloňová, Z. et al. (2017). *Joint Action on Mental Health and Well-being. Mental Health and Schools. Situation analysis and recommendations for action*. Dostupné z: https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/mental_health/docs/2017_mh_schools_en.pdf.
- Reay, D., Gill, C., & David, J. (2001). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. London: Palgrave Macmillan.
- Rejzek, J. (2012). *Český etymologický slovník* (2., nezměn. vyd.). Voznice: Leda.
- Sak, P. (2000). *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč.
- Schlossberg, N. K. (2004). *Retire Smart, Retire Happy: Finding Your True Path in Life*. Washington: American Psychological Association.
- Schlossberg, N. K. (2009). *Revitalizing Retirement: Reshaping Your Identity, Relationships, and Purpose*. Washington: American Psychological Association.
- Strouhal, M., & Štech, S. (Eds.). (2016). *Vzdělání a dnešek: pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Střelec, S. (1998). *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido.

Šámalová, K. (2016). *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Šnýdrová, I. (2006). *Manažerka a stres*. Praha: Grada.

Šubrt, J. (2008). *Soudobá sociologie* (III, (Diagnózy soudobých společností). V Praze: Karolinum.

Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018.) Factors in educationalexclusion: Includingthevoiceoftheyouth. *JournalofYouthStudies*, 21(6), 1-16.

Trhlíková, J. (2012). *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Van Houtte, M. (2011). So Where'stheTeacher in SchoolEffectsResearch?:TheImpactofTeacher'sBeliefs, Culture, and Behavior on Equity and Excellence in Education. In: Van Den Branden, K., Van Avermaet, P., &Van Houtte, M., Eds.*Equity and Excellence in Education: TowardsMaximal Learning Opportunitiesfor All Students*. New York: Routledge, pp. 75-95.

Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Praha: Grada.

Veteška, J., &Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Vyhláška Českého úřadu bezpečnosti práce a Českého báňského úřadu č. 50/1978 Sb. o odborné způsobilosti v elektrotechnice, ve znění pozdějších předpisů.

Učení je skryté bohatství: Learning: thetreasurewithin: report to UNESCO ofthe International Commission on educationforthetwenty-firstcentury. (1997). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 40/2009 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Obyvatelé ČR ve věku 25 až 34 let se základním vzděláním a bez vzdělání (v tis.)	23
Tabulka 2 Představení výzkumného vzorku	40

SEZNAM PŘÍLOH

Tazatelské schéma

Ukázka rozhovoru

PROFESNÍ DRÁHA OSOB S NEDOKONČENÝM VYŠŠÍM SEKUNDÁRNÍM VZDĚLÁNÍM

Otázky do rozhovoru vyplývají z výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka: Jak osoby, které nedokončily vyšší sekundární vzdělávání, reflektují svoji profesní dráhu?

Specifická výzkumná otázka č. 1: Jak se podle subjektivního vnímání informantů měnila představa o jejich profesní dráze?

TO1: Jaký obor jste studovali na střední škole?

TO2: Proč jste si vybrali zrovna tento obor středního vzdělávání?

TO3: Jaké zaměstnání jste plánovali vykonávat po ukončení vzdělávání na střední škole?

TO4: Měli jste, dle Vašeho subjektivního vnímání, dostatek informací o tom, jaké vzdělání byste měli mít pro výkon preferovaného zaměstnání?

TO5: Změnila se Vaše představa o preferovaném zaměstnání od nástupu na střední školu až po její ukončení?

TO6: Kdy došlo k ukončení vzdělávání a co bylo podle Vašeho názoru jeho příčinou?

TO7: Měli jste v období studia ve svém blízkém okolí někoho, kdo také odešel ze středního vzdělávání?

Specifická výzkumná otázka č. 2: Jak se podle informantů vyvíjela jejich profesní dráha po ukončení vyššího sekundárního vzdělávání?

TO8: Kam jste profesně směřovali po ukončení SŠ?

TO9: Jakým způsobem jste si hledali pracovní pozice? Pomáhal Vám někdo s výběrem?

TO10: Jak byste popsali náplň pracovní pozice v porovnání s Vaším očekáváním?

TO11: Jak byste popsali finanční ohodnocení v porovnání s Vaším očekáváním?

TO12: Jak byste popsali náročnost pracovní pozice v porovnání s Vaším očekáváním?

TO13: Kolik zaměstnání jste vystřídali od ukončení SŠ (pokud jich bylo vícero, případně jaká)?

TO14: Jak vnímáte svoji zaměstnatelnost na trhu práce?

TO15: Absolvovali jste od prvotního ukončení SŠ nějaké další formální či neformální vzdělávání spojené s Vaší profesí? Pokud ano, jaké?

Specifická výzkumná otázka č. 3: Jaké překážky museli informanti překonat v jejich profesní dráze?

TO16: Jak se k rozhodnutí ukončit střední vzdělávání stavěla Vaše rodina? Jak se k tomuto statusu staví dnes?

TO17: Setkali jste se někdy při hledání práce s překážkou, která souvisela s Vaším vzděláním?

TO18: Setkali jste se někdy při výkonu práce s překážkou, která souvisela s Vaším vzděláním?

TO19: Ovlivnilo někdy Vaše vzdělání negativně i jinou oblast, než pracovní?

TO20: Je v současnosti Váš status- osoba se základním vzděláním- dobrovolný, nebo Vám ke zvýšení vzdělání brání nějaká bariéra (nedostatek času, financí, vzdálenost školy...)?

TO21: Kdybyste mohli změnit Vaši volbu (odchod ze studia), vybrali byste si v současnosti jiné řešení?

Doplňující otázky:

- 1) Chtěli byste k tomuto tématu něco doplnit?
- 2) Chtěli byste se Vy na něco zeptat?

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru

Tazatel: Tak, můžeme začít?

Respondent: Jasně

T: Já si to budu nahrávat, jestli nevadí, ale pak samozřejmě tam dám jiné jméno do té práce.

R: Jo, v pohodě

T: Takže, kolik Ti je let prosimtě?

R: 27

T: Jak dlouho teda pracuješ, od kdy jsi pryč ze školy?

R: No z první školy jsem odcházela v 19, vlastně ve třetáku, pak jsem chvíli pracovala o prázdninách, a pak jsem to zkoušela rok na jiné škole, ale pak jsem šla už nafurt do práce. Až do důchodu (smích).

T: A co jsi prvně studovala, kam jsi šla po základní škole?

R: Já jsem šla tady na Charbulku, na kosmetičku, tam je to aji s maturitou. Já jsem tam byla celkem 4 roky, protože jsem jednou, ve druháku, propadla z angličtiny, tak jsem ten druhák musela opakovat, ale ve třetáku jsem pak musela odejít.

T: Aha, tak k tomu se ještě určitě vrátíme, jen prosimtě, proč jsi si vybrala tenhle obor, co tě k tomu vedlo?

R: Tak mě to bavilo vždycky, už předtím jsem dělávala mamce a kámoškám nehty a řasy, za to vybavení jsem tenkrát utratila celý kapesný a všechny peníze z brigád (smích). To se nezdá, ale to máš tu lampu, co ti to vytvrzuje, laky, pilníky. Leze to do peněz. Ale mě to chytlo. Nevím, mě to prostě bavilo a baví mě to aji teďka, aji se tím teď živím.

T: Takže jsi plánovala, že to budeš dělat i po dokončení školy?

R: Jo, chtěla jsem to dělat na sebe, na živnost, asi nejdřív z domu, protože celej salon bych sama neutáhla, aji teď to dělám z domu. To je ale těžký dělat jenom tohle, mít tu klientelu, která by ti naplnila třeba 8, 9 hodin denně, aby tě to uživilo a už k tomu nemusel dělat nic jinýho. Většina lidí to dělá spíš doplňkově.

T: Ty to taky děláš doplňkově, máš k tomu ještě něco?

R: Jo, já dělám obchodáčku v gastru, prodávám takový ty ochucující sirupy do koktejlů, třeba když chceš kokosovou příchuť do piňakolády a tak. Ale teď přes koronu dělám hlavně ty řasy a nehty. A ještě další věci.

T: Když se ještě vrátíme k té škole, když jsi teda plánovala, že se bude žít po škole jako ta kosmetička, věděla jsi, když jsi šla na tu školu, co všechno k tomu potřebuješ umět, co bude obnášet to studium...a tak?

R: Jo, tak já jsem tam měla pár známých, ti mi hodně řekli, a aji jsem se dívala na internet, měli tam vlastně vypsaný u každého ročníku, co tam je za předměty, co musíš splnit, aby tě pustili dál. Trochu jsem se bála matiky, tu nesnáším, ale té tam moc nebylo, myslím že snad jenom v prváku. No ale nakonec jsem zařvala na angličtině no.

T: Když jsi studovala tenhle obor, přemýšlela jsi, že by ses odklonila od té původní představy, že budeš dělat tu kosmetiku?

R: Ne, to ani ne, tak já jsem nic jiného neuměla (smích). Mě to bavilo, aji teď mě to baví, ty praxe tam byly dobrý, děcka dobrý, já jsem tam jinak byla jako spokojená. Ale nechtěla jsem odejít, ale prostě jsem musela, to nešlo.

T: A co se teda stalo, proč jsi ukončila studium?

R: Tak tam prostě byla jedna učitelka, hrozná kráva, já jsem ju schytala na angličtinu na celou dobu školy. Ve druháku ona mě nechala propadnout, já jsem šla na reparát, jako učila jsem se na to tenkrát hrozně moc, a jak oni tam seděli v té komisi tak ostatní říkali že OK ale ona jediná říkala že ne, že mě nepustí. Tak jsem si dala druhák pěkně repete, na konci mě pustila se čtyřkou, šla jsem do třetáku, a tam říkala, že už mě prostě nepustí. Nevím, nevím co jsem jí udělala, nikdy nic, myslím, že tam byli aji tupější lidi než jsem byla já (smích). Ale po tom třetáku jsem odešla, to bylo zbytečný, já jsem prostě věděla, že už neprojdou.

T: Takže myslíš, že si na tebe zasedla?

R: Jo! Ale já vůbec nevím proč. Fakt nevím. Byla prostě divná.

T: Měla jsi tehdy ve svém okolí někoho, kdo měl taky jenom základní školu? Třeba v rodině, kamarádi a tak?

R: Tak Leoš (*pozn. starší bratr respondentky, jméno upraveno*) má taky jenom základku, ale on odešel sám, blbeček (smích).

T: Myslíš, že tě to nějak ovlivnilo?

R: Jako že odešel ze školy?

T: Ano.

R: Né, tak on je vlastně o 3 roky starší, takže on byl první z nás dvou, kdo odešel, ale on odešel, protože byl blbej a líněj, já jsem odejít nechtěla. Takže jako že bych v něm viděla nějaký vzor, to určitě ne.

T: Co jsi teda dělala, když jsi odešla ze školy?

R: Tak já když jsem viděla, že na té Charbulce to už nepůjde, tak jsem si dala přihlášku na Eldo, to je vlastně soukromý.

T: Zase na kosmetičku?

R: Né, na obchodku, na obchodní akademii, s maturitou.

T: To je trochu odlišný obor od té původní kosmetičky.

R: Tak chtěla jsem to zkusit, podle popisu mi to přišlo zajímavý....Akorát bylo blbý že jsem musela začít od prváku. Ale já jsem nechtěla být bez školy. Akorát že vlastně tenkrát mamka už nebyla s tatškou a táhla 3 děcka sama, jí nevadilo, že jdu na soukromou školu, ale já už jsem byla, žejo, dospělá, a musela jsem si na to vydělat sama, na to školný. A na tom to tenkrát ztroskotalo, protože já už jsem to finančně nezvládala.

T: Takže kdybys tenkrát měla dostatek financí, myslíš, že bys to dokončila?

R: Jo, myslím, že by to klaplo. Bylo to náročnější, než ta kosmetička, ale tady jsem mívala z angliny nejhůř trojky, dobrý, co? (smích). Ale mrzí mě to no.

T: A co se dělo po ukončení i téhle školy, šla jsi někam pracovat?

R: Jo, já jsem šla do centra, do hospody dělat servírku. Já jsem dělala aji při škole servírku, tak už jsem v tom měla nějakou praxi. Když jsem měla čas, tak jsem furt dělala ty nehty, ale spíš pro známý, doma.

T: A jak ses dostala k téhle práci?

R: Přes kámošku, která tam už dělala nějakou dobu, tak když hledali, tak mi to domluvila. Já jsem předtím dělala tady u nás v hospodě, ty brigády, ale v centru máš lepší dýška a větší byznys, aji když se teda víc nadřeš.

T: Takže jsi na to šla přes tu známou?

R: Jo, ona už tam dělala, věděla, že majitel je férovej, že platí a tak. Tak jsem tam šla a ještě ten den jsem nastoupila.

T: Dávala jsi mu nějaký životopis, ptal se tě, co máš za vzdělání?

R: Vůbec (smích). Tady potřebuješ za vzdělání to, že musíš umět přerazit bečku, umět nosit talíře, čepovat pivo....tam škola nikoho nezajímala, spíš to, jak je člověk šikovnej, protože to tak není práce pro každýho, být třeba 14 hodin na nohách, obědváš na stojáka ve 4 hodiny odpoledne, dom jdeš ve 2 ráno....No jo (smích).

T: Takže to bylo náročné? Víc, než jsi čekala?

R: Jako já už jsem nějakou tu praxi měla, tak jsem do toho nešla úplně bez zkušeností, ale jo, náročné to bylo, oproti tomu, v jaké hospodě jsem byla předtím, tak tady ten firmol byl mnohem větší. Ale je to hodně o zvyku aji.

T: A co finančně, byla jsi spokojená?

R: Tak v gastru ti daj všichni základ a čekaj, že to dohoníš na dýškách, tak je to ale všude. V tom centru ty dýška jsou naštěstí dobrý, takže mi to hodilo třeba 35 000,- dohromady. Ale za těch odpracovaných hodin a za tu dřinu. Bylo to náročné...ještě doteď mám z té práce křečáky.

T: Jak dlouho jsi tam vydržela?

R: No, odcházela jsem, když mi bylo nějakých 22 let. Nechtěla jsem to už dělat a taky jsem čekala malou. Ale zas se mi podařilo našetřit docela slušný peníze i za tak krátkou dobu.

T: A co jsi dělala po mateřské?

R: No tak hlavně já jsem už na mateřské dělala furt nehty, naštěstí mamka bydlí tady kousek, tak mi ji často hlídá, když pracuju, v tom mám štěstí. A před korunou, tak jsem šla na živnost, začla jsem jako OSVČ prodávat ty sirupy do koktejlů, jako obchodní zástupce. To mně fakt bavilo, pracuješ s lidma, furt jsem jakoby byla v tom gastru.

T: Jak ses dostala k téhle práci?

R: To bylo tak přes známýho, teď vlastně mýho šéfa, on takhle vede tým svých obchodáků, akorát že tam musíš jít na OSVČ, on tě nezaměstná, tak je to taková jako nejistota. Ale mě to chytlo, ten prodej jsem měla. Ale korona, no. Teď není komu prodávat.

T: Věříš, že si nějaké to pracovní místo vždycky najdeš?

R: Jako v jakým oboru?

T: Myslím to celkově, na tom trhu práce...v souvislosti s tím, že máš základní školu...

R: Tak já sice nemám tu školu, ale ty nehty už dělám přes 10 let a myslím, že v tom jsem fakt dobrá. Teď při koruně se mi hodně rozrostla klientela (smích). Jestli po koruně budu zas dělat obchodáčku pro gastro, já nevím, nevím, jestli mě ten šéf zase vezme, nikdo neví, jak tadyten trh bude po koruně vypadat, jestli to ti majitelé budou chtít kupovat. Nevím. Mám toho rozjetýho víc, teďkom dělám ty nehty, řasy, mám kurz na kosmetiku, koupila jsem si na to aji to lehátko. Těsně před korunou jsem si udělala kurz na floristku, na kytky, to bylo strašně drahý. A ještě mám certifikát na svatební koordinátorku, kdybys věděla o někom, kdo se bude vdávat...Teď jsem ještě začla dělat náramky z minerálů, třeba podle data narození, tak ke každému znamení patří jinej minerál...Občas něco prodám, ale tohle dělám spíš pro radost.

T: Panejo, to jsi do toho dalšího vzdělávání šla pořádně.

R: No ještě že jsem si to všechno udělala. Jako ty kurzy jsou strašně drahý, ale fakt mě to naučilo...vidíš, dělám kosmetičku a nemám to ani vystudovaný. Ale mám ten kurz. Já jsem za všechny ty kurzy dala tak 50 000, je to fakt raketa. Ale mám teď co dělat, jinak bych seděla doma na zadku. Nebudem si nic nalhávat, sice je teď všechno zavřený, ale kdyby ke mně ty baby nechodily, tak nevím, z čeho bych všechno zaplatila. Jako ty kompenzace jsou směšný. Co jsme se rozešli s XXX, tak táhnu sama byt, platím si auto, naftu, malá má kroužky, jídlo....ty náklady jsou obrovský, to se nezdá.

T: Tak to tě teda obdivuji, jak to všechno zvládáš, máš teda hodně naloženo...

R: Co mám dělat, musím...XXX mi na malou neposílá skoro nic...tak dělám, co můžu.

T: Když se ještě vrátíme k tomu ukončení školy, co tomu říkala rodina, třeba sourozenci, rodiče?

R: Nevím...tak mamka byla ráda, když jsem pak šla na tu druhou školu, jak pak viděla, že odcházím aji od tama, tak jí asi došlo, že v nějakých 20,21 nebudu začínat už znovu...Já jsem pracovala, bydlela jsem doma...byla jsem v pohodě a mamka taky. Brácha, ten vlastně školu taky nemá, ségra, ta má aji vysokou, ta je fakt chytrá. Ale že by mi někdo něco předhazoval, to vůbec.

T: Když sis hledala práci, přišlo ti, že když máš jen základní školu, že je to překážka?

R: Překážka...to ani ne. Mně se na to nikdy nikdo neptal, ani, když jsem někde nastupovala, ani, když jsem tam už byla, tenkrát v té hospodě, tam byla taky holčina, co to měla stejně, když mě tam brali, tak se na to neptali. Ptali se na praxi. Jakože překážka je, že ti to zúží ten okruh toho, co můžeš dělat. Já teď nemůžu jít někam na úřad do kanclu třeba se hlásit, protože tam přes tu školu nejede vlak. Do kanclu bych se dostala možná tak přes někoho známýho, protože když pošleš oficiálně životopis, tak tam když uvidí, že nemám školu, tak to je Děkujeme, ozveme se....(smích).

T: Ovlivilo někdy to, že máš základní školu, i jinou oblast, než pracovní? V tom negativním smyslu?

R: Jednomu bývalýmu to vadilo, nebo spíš měl na to narážky, měl furt potřebu se porovnávat. I když on sám měl jenom výučňák, chápeš to? Já jsem byla jenom rok od maturity, on mi to často ajipředhazoval...Já spíš doufám, že ta malá takhle neskončí, bez té školy, to bych nechtěla. To bych jí aji zaplatila třeba tu soukromou, ale hlavně aby to měla...a nejlíp maturitu, to ti dneska otevře dveře víc, než ten výučňák.

T: Chtěla by sis školu ještě někdy dodělat? Máš aktuálně nějakou překážku, co ti v tom brání?

R: Tak překážek je teďkom hodně. Nechci říct, že dítě je překážka, ale je (smích). S tím děckem už to prostě nejde. Už teď mi mamka hodně hlídá, abych mohla doma pracovat, protože když nemám hlídání, tak ona za náma chodí, když dělám nehty, a hned zkoumá

všechny kamínky, třpytky, furt se těch zákaznic na něco ptá....kamošky zná, to je v pohodě, ale všem to není příjemný, a mně to zdržuje od práce....Nevím, neumím si představit ten záprah, zvládat to, co dělám doma, pak když se vrátím, jestli se vrátím, to gastro, malou....A teď si k tomu představ že mezi tím vším ještě vytáhneš učebnice a máš se učit a připravovat na nějaký testy...Teď navíc nemám chlapa, tak jsem na to sama. Myslím, že tu školu už nedám, ale jo, štvě mě to, štvě mě to dost. Ale co naděláš.

T: Tak třeba až bude malá větší, a budeš mít třeba nějakého partnera, co?

R: No, uvidíme (smích). Ale myslím si, že už asi ne.

T: Kdybys mohla v minulosti ohledně školy a těch odchodů něco udělat jinak, udělala bys to?

R: Tak tenkrát ta angličtinářka, to prostě nešlo. Nešlo. Aji kdybych to uměla aji pozpátku, tak ona by mě nepustila, prostě si na mě zasedla. Já jsem musela odejít, oni aji ostatní to viděli, jaká na mě je, to není tak, že by se mi to zdálo. Nějak jsem jí nesesla. No a ta obchodka, prostě jsem to nedávala s penězma. Nevím, jak jinak jsem to měla udělat. Mě se za tím barem povedlo našetřit peníze, ale pak jsem zjistila, že jsem těhotná, a to bych už vůbec nedala.

T: To chápu.

T: Chtěla by ses naopak ty mně na něco zeptat, nebo něco doplnit?

R: Asi ne.

T: Tak moc děkuji za rozhovor a přeji hodně štěstí v práci i v dalším vzdělávání, třeba v těch kurzech.

R: Děkuju