



FILOZOFICKÁ FAKULTA

Univerzita Komenského
v Bratislave

KATEDRA
SOCIOLÓGIE

VOĽBA VZDELÁVACEJ DRÁHY NA SLOVENSKU

JÁN SOPÓCI

ROMAN DŽAMBAZOVIČ

DANIEL GERBERY

DUŠAN JANÁK

GABRIELA LUBELCOVÁ

Ing. Tomáš MB, Bc. Prof. Z. Zari
DrSc. Dipl. -Ing. Evol, H. ej LL. Mgr. Majk
M. Martin PhD. Dr. Luc MP. Dr.
Pet. PhD., a. l. ma. NDr. V. nika, oc
MD. Dani. , Pro
PhD. , Ma. ck Dr. b. , Pro. stin
BA, Du. E. rendol. , Ing. a. nika, Mag
phil. Rom. area Dr. , Doc. L. omir, JUDr.
Barb. LL.M., Dr. med. Patrik, RNDr. Met. ália, Ing.
Saw. MBA, Prof. va DrSc., Dipl. Marek PhD
al. l. al. J. ef MDDr. Le. ka MPH, Dr. med. univ
tet. n. in. im. tin, Do. ssa Lucia, Lek. dent.
K. rina, Milan MB/ MSc. Petra, Mag. phil.
Daniela, ir. Joz. MI Ivan, MZ Monika, MUDr. Pavol
MVDr. Jana, MDDr. Marek, Mgr. inž. Michal, Lek.
Adrián, Dr. med. Pe. r, Dipl. -Ing. Vladimír, fil. mag.

STIMUL



FILOZOFICKÁ FAKULTA
Univerzita Komenského
v Bratislave

KATEDRA
SOCIOLÓGIE

VOĽBA VZDELÁVACEJ DRÁHY NA SLOVENSKU

JÁN SOPÓCI
ROMAN DŽAMBAZOVIČ, DANIEL GERBERY,
DUŠAN JANÁK, GABRIELA LUBELCOVÁ

2025

STIMUL



Voľba vzdelávacej dráhy na Slovensku

Autorský kolektív:

Prof. PhDr. Ján Sopóci, CSc., jan.sopoci@uniba.sk

Doc. Mgr. Roman Džambazovič, PhD., roman.dzambazovic@uniba.sk

Doc. Mgr. Daniel Gerbery, PhD., daniel.gerbery@uniba.sk

Doc. PhDr. Dušan Janák, PhD., dusan.janak@uniba.sk

Prof. PhDr. Gabriela Lubelcová, CSc., gabriela.lubelcova@uniba.sk

Afiliácia:

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra sociológie

<https://fphil.uniba.sk/katedry-a-odborne-pracoviska/katedra-sociologie/>

Recenzenti: doc. Mgr. Ján Bunčák, CSc., Mgr. Katarína Čavojská, PhD.

Obálka: Mária Vakoničová, Milan Regec

Technická redakcia: Milan Regec

(CC BY-NC-SA 4.0) Ján Sopóci, Roman Džambazovič, Daniel Gerbery, Dušan Janák, Gabriela Lubelcová, 2025

Dielo je vydané pod medzinárodnou licenciou Creative Commons BY-NC-SA 4.0 (vyžaduje sa: povinnosť uvádzať pôvodného autora diela; povinnosť odvodené dielo zdieľať pod rovnakou licenciou ako pôvodné dielo; len nekomerčné použitie odvodeného diela).

Viac informácií o licencií a použití diela:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Vydavateľstvo:

STIMUL, Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta

<https://fphil.uniba.sk/stimul>

Prvé vydanie, 194 s., rozsah autorského textu: 192 NS, 9,8 AH

Bratislava, 2025

ISBN (PDF) 978-80-8127-436-7

ISBN (EPUB) 978-80-8127-437-4

ISBN (print) 978-80-8127-438-1

*Táto publikácia vznikla v rámci riešenia výskumnej úlohy
APVV-20-0449 Vzdelávacie dráhy mladých ľudí – faktory
a mechanizmy ich voľby.*



OBSAH

Úvod.....	6
1 Teoretické východiská skúmania voľby vzdelávacích dráh	11
2 Základné zistenia výskumov voľby strednej a vysokej školy	22
2.1 Voľba strednej školy	22
2.2 Voľba vysokej školy	28
3 Najvýznamnejšie faktory voľby strednej a vysokej školy	37
3.1 Východiská analýzy faktorov voľby strednej a vysokej školy	38
3.2 Výsledky analýzy faktorov voľby strednej a vysokej školy	45
3.2.1 Faktory voľby strednej školy	45
3.2.2 Faktory voľby vysokej školy	59
3.3 Závery	71
4 Rozhodovanie o voľbe strednej a vysokej školy v rodinách	73
4.1 Metodologický postup	75
4.2 Podoba a faktory rozhodovacieho procesu pri voľbe strednej a vysokej školy v rodine.....	78
4.2.1 Rozhodovací proces pri voľbe strednej školy	78
4.2.2 Diskusie rodičov a detí venované výberu strednej školy	80
4.2.3 Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere strednej školy v rodine .	91
4.2.4 Zhoda rodičov a dieťaťa pri výbere strednej školy	100
4.2.5 Rozhodovací proces pri voľbe vysokej školy	101
4.2.6 Diskusie rodičov a detí venované výberu vysokej školy	103
4.2.7 Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere vysokej školy v rodine	110
4.2.8 Zhoda rodičov a dieťaťa pri výbere vysokej školy	117
4.3 Závery	117
5 Rodinné prostredie a voľba vzdelávacej dráhy	120
5.1 Metóda skúmania.....	120
5.2 Výsledky	123
5.2.1 Voľba absolvovanej strednej školy v spomienkach rodičov	123
5.2.2 Voľba strednej školy v súčasnosti	129
5.3 Závery	138

6 Kariérové poradenstvo a voľba vzdelávacej dráhy	140
6.1 Inštitucionálny rámec kariérového poradenstva v školstve – vývoj a súčasnosť	142
6.2 Východisková situácia výskumu	154
6.3 Použité metódy zberu údajov a konštrukcia vzorky terénneho výskumu	156
6.4 Zistenia výskumu	162
6.4.1 Vyhodnotenie rozhovorov s kariérovými poradcami na základných školách	162
6.4.2 Vyhodnotenie rozhovorov s kariérovými poradcami na stredných školách	171
6.4.3 Vyhodnotenie rozhovorov v centrách poradenstva a prevencie.....	175
6.4 Závery	179
Záver	185
Literatúra.....	189

ÚVOD

Skúmanie vzdelávacích dráh, ktoré je už niekoľko desaťročí integrálnou súčasťou sociologického skúmania sociálnej inštitúcie výchovy a vzdelávania, vychádza z dvoch hlavných zdrojov. Využíva poznatky sociologických výskumov sociálnych a vzdelanostných nerovností, napríklad zistenia klasického výskumu dosahovania statusu P. M. Blaua a O. D. Duncana zo šesťdesiatych rokov 20. storočia, poznatky sociálno-psychologických výskumov vzniku a generačného prenosu vzdelanostných nerovností výskumníkov tzv. Wisconsinkej školy, závery výskumov sociálnej stratifikácie a mobility tímu J. Goldthorpeho, výskumné zistenia P. Bourdieu (Blau, Duncan 1967; Bourdieu, Passeron 1997, Breen, Goldthorpe 1997; Goldthorpe 1996; Sewell, Hauser 1980) i ďalšie. Vychádza tiež z poznatkov získaných interdisciplinárnym skúmaním životného cyklu, na ktorom sa okrem sociológov podieľali i demografi, psychológovia, pedagógovia a ďalší vedci. Analýza životného cyklu skúma sériu udalostí ľudského života optikou rôznych životných oblastí (rodinná, vzdelávacia, pracovná, sídelná sféra života atď.), pretože integráciou súboru životných sfér do tejto časovej osi možno systematicky a komplexne odhaliť význam rôznych životných udalostí, procesov a prechodov medzi jednotlivými životnými fázami, čo umožní hľadať ich najúplnejšie vysvetlenie. Pojem životný cyklus umožňuje teda ukázať individuálne umiestnenie a konanie v priebehu chronologicky usporiadaných udalostí, prostredí a sociálnych rol, ktoré je determinované rôznymi sociálnymi inštitúciami, štruktúrami i ďalšími spoločenskými faktormi. Priebeh vzdelávania sociológovia teda najčastejšie chápu a skúmajú ako súčasť životného cyklu a prechody medzi jednotlivými stupňami, úrovňami či obdobiami vzdelávania chápu ako súčasti tranzícií realizovaných v rámci životného cyklu (Pallas 2003).

Pri skúmaní priebehu a výsledkov vzdelávacieho procesu, ktorý považujú sociológovia za jednu z najvýznamnejších fáz životného cyklu (a preto mu venujú mimoriadnu pozornosť), si vytvorili a používajú rôzne termíny: vzdelávacie dráhy, vzdelávacie trajektórie, vzdelávacie prechody, resp. tranzície, vzdelávacie kariéry atď. Mnohí autori pri svojom skúmaní pritom ani nevymedzujú význam používaných termínov a niektorí používali viaceré z týchto termínov súčasne, resp. ich od seba nerozlišovali (Bourdieu 1984a,b; Bourdieu, Passeron 1997). Spomedzi uvedených termínov sú najčastejšie používanými termíny vzdelávacia dráha a vzdelávacia

trajektória, pričom väčšina autorov termín vzdelávacia dráha používa na označenie širšie chápaných inštitucionalizovaných vzorov procesu vzdelávania a termín vzdelávacia trajektória na označenie empirických podôb priebehu vzdelávania v jednotlivých spoločnostiach (Haas, Hadjar 2020).

V súčasnosti prevažujúca časť sociológov skúmajúcich procesy vzdelávania vychádza z rozlíšenia vzdelávacej dráhy a vzdelávacej trajektórie A. M. Pallas, ktorý chápal vzdelávacie tranzície ako súčasť prechodov v rámci životného cyklu a vychádzal z predpokladu, že obsah oboch termínov možno vymedziť ako absolvovanú následnosť prechodov v procese vzdelávania, ovplyvňovanú kultúrnymi a sociálnymi silami. Pritom však analyticky rozlíšil vzdelávacie trajektórie ako atribúty jednotlivca a vzdelávacie dráhy ako atribúty sociálneho systému (Pallas 2003, s. 168). Termín vzdelávacia trajektória (jednotlivca) tak označuje výsledok vyplývajúci z individuálnych okolností, preferencií, volieb a konaní, zatiaľ čo termín vzdelávacia dráha označuje systémové vzory konania, ktoré sú utvárané spoločenskými rámcami, ale zároveň vyplývajú aj z individuálnych možností a preferencií.

Na základe toho možno pre potreby nášho skúmania vzdelávacie dráhy vymedziť ako všeobecné vzory formalizovaného, inštitucionalizovaného vzdelávania, ktoré v konkrétnej spoločnosti existujú ako výsledok spolupôsobenia systémových rámcov a individuálnych konaní. Vzdelávacie trajektórie sú následnosti stavov a prechodov, ktoré jednotlivci absolvujú v priebehu svojho školského a/lebo celoživotného vzdelávania. (V súlade so všeobecne používaným rozlíšením širšie chápaného celoživotného vzdelávania a užšie chápaného školského vzdelávania – v anglickom jazyku vyjadreným termínmi *learning* a *education* – chápeme celoživotným vzdelávaním počas celého ľudského života uskutočňovaný proces mnohorakého transformovania existujúcich poznatkov, informácií a skúseností do vedomostí, zručností a správania sa ľudí a školským vzdelávaním chápeme jeden z možných prístupov k vzdelávaniu ako procesu, ktorým spoločnosť inštitucionalizovaným spôsobom prenáša svoje hodnoty, poznanie a zručnosti z jednej generácie na druhú.)

Sociologické skúmanie vzdelávacích dráh a trajektórií sa zameriava na skúmanie makro-štruktúrnych, mezo-štruktúrnych i mikro-štruktúrnych otázok, ktoré súvisia s prechodmi osôb medzi inštitucionalizovanými stupňami, resp. úrovňami vzdelávacích systémov rôznych štátov a s rozhodovacími procesmi, ktoré podmieniajú tieto prechody. Makro-štruktúrne skúmania sa pritom zameriavajú hlavne

na výskum inštitucionálnych rámcov vzdelávania, čiže na skúmanie základných charakteristík vzdelávacích systémov jednotlivých štátov (akými sú napríklad prístupnosť, finančná dostupnosť, otvorenosť, selektivita, priepustnosť vzdelávacích systémov) v ich prepojení na národný i medzinárodný trh práce. Skúmanie na mezo-úrovni sa venuje analýze súčastí vzdelávacieho systému, ako sú napríklad typy škôl a vzdelávacích programov v jednotlivých stupňoch vzdelávania, obligatórnosť, selektivita a organizačno-technické usporiadanie vzdelávania, otvorenosť, kvalita, efektivita a nadväznosť jednotlivých stupňov vzdelávania, uplatniteľnosť získaného vzdelania rôzneho stupňa a zamerania v praxi atď. Mikro-úroveň skúmania je venovaná najmä výskumu skutočností považovaných za individuálne faktory vzdelávania, ako sú individuálne schopnosti a výsledky vzdelávania, sociálno-ekonomické a kultúrne zdroje vzdelávania, školské a domáce vzdelávanie, individuálne vzdelávacie a profesijné aspirácie, rodinné a individuálne vzdelávacie preferencie, informovanosť o možnostiach vzdelávania, hodnotenie nákladov, ziskov a rizík spojených so vzdelávaním atď., ako aj skúmaniu skutočností týkajúcich sa rôznych aspektov rozhodovacích procesov súvisiacich s prechodmi medzi stupňami či úrovňami vzdelávacieho systému (Haas, Hadjar 2020; Pallas 2003; Schneider 2018).

Pri našom skúmaní vzdelávacích dráh, ktoré sa uskutočnilo v rámci riešenia výskumného projektu APVV-20-0499 *Vzdelávacie dráhy mladých ľudí – faktory a mechanizmy ich voľby*, sme vychádzali z uvedených vymedzení i najčastejšie využívaných výskumných rámcov a perspektív a vzdelávacie dráhy sme chápali ako druhy, resp. typy stavov a prechodov medzi jednotlivými úrovňami vzdelávacieho systému SR, ktoré sú súčasťou životného cyklu a sú determinované štruktúrnymi aj individuálnymi faktormi. Sústredili sme sa pritom hlavne na skúmanie individuálnych faktorov voľby vzdelávacej dráhy deťmi a mladými ľuďmi pri prechode medzi základným a stredným stupňom vzdelávania a pri prechode medzi stredným a vysokoškolským stupňom vzdelávania. V nadväznosti na to sme sa venovali i skúmaniu niektorých aspektov mechanizmov¹ voľby, čiže vybraných aspektov rozhodovacieho procesu vedúceho k voľbe strednej a vysokej školy, a tiež skúmaniu pôsobenia rodinného a inštitucionálneho prostredia na voľbu vzdelávacej dráhy.

¹ Mechanizmom sa najčastejšie chápe sústava entít a aktivít, ktoré pravidelne produkujú určité výsledky (Hedström, Bearman 2009), alebo súbor prvkov a kauzálnych vzťahov medzi nimi, ktoré pravidelne vedú z východiskového do následného stavu (Demeulanaere 2011).

Základom pre našu analýzu voľby strednej a vysokej školy na Slovensku boli najmä údaje získané dvomi celoslovenskými empirickými výskumami: výskumom žiakov deviatich tried základných škôl a ich rodičov a výskumom študentov maturitných ročníkov stredných škôl a ich rodičov. Výskumy navrhol riešiteľský tím úlohy; boli primárne venované skúmaniu faktorov² a mechanizmov voľby vzdelávacej dráhy deťmi končiacimi povinnú školskú dochádzku na základných školách a voľby vysokej školy študentmi maturitného ročníka stredných škôl v SR. Oba výskumy realizovala agentúra Focus, s.r.o. Prvý výskum sa uskutočnil v čase od 24. novembra do 11. decembra 2022 na vzorke 807 detí a 807 rodičov, vybranej kvótovým výberom (kvótovými znakmi boli pohlavie, typ základnej školy – verejná, cirkevná, súkromná a kraj, v ktorom sídli škola), formou osobitne a nezávisle vedených štandardizovaných rozhovorov s dieťaťom a jedným jeho rodičom, ktoré viedli anketári agentúry. Druhý výskum sa uskutočnil od 18. 10. do 31. 10. 2023 na vzorke 1008 detí a 1008 rodičov, vybranej kvótovým výberom (kvótovými znakmi boli pohlavie, typ strednej školy – štvorročné, päťročné a osemročné gymnázium, stredná odborná škola so štúdiom končiacim maturitou alebo inou záverečnou skúškou – celkom 12 typov stredných škôl a kraj, v ktorom sídli škola), formou osobitne a nezávisle vedených štandardizovaných rozhovorov s dieťaťom a jedným jeho rodičom, ktoré viedli anketári agentúry.

Popri týchto kvantitatívnych výskumoch riešiteľský tím uskutočnil aj sériu kvalitatívnych výskumných sond zameraných na preskúmanie inštitucionálneho a rodinného prostredia základného a stredoškolského vzdelávania, ktorého objektom boli výchovní a kariérni poradcovia pracujúci vo vybraných základných a stredných školách, ako aj pracovníci centier poradenstva a prevencie v systéme školstva vo vybraných mestách a obciach územia celého Slovenska. Pracovníci agentúry Focus, s.r.o. uskutočnili v roku 2023 aj niekoľko kvalitatívnych výskumov metódou fokusových skupín, ktorých objektom boli rodičia žiakov základných škôl v Bratislave, Žiline, Banskej Bystrici a v Košiciach.

Najdôležitejšie výsledky nášho empirického skúmania voľby vzdelávacích dráh na Slovensku prezentujeme v nasledujúcich častiach tejto publikácie. V prvej

² Skúmanými faktormi boli: veľkosť bydliska rodiny žiaka, typ absolvovanej základnej školy, študijné výsledky žiaka, resp. študenta, jeho vzdelanostné aspirácie, očakávania jeho rodičov týkajúce sa vzdelania a povolania, vzdelanie rodičov žiaka/študenta, sociálno-ekonomický status, sociálny a kultúrny kapitál rodiny žiaka/študenta, pôsobenie subjektov zo širšieho sociálneho a výchovno-vzdelávacieho prostredia žiaka/študenta, informovanosť rodičov a žiaka, resp. študenta o možnostiach stredoškolského štúdia atď.

kapitole vysvetľujeme všeobecné teoretické východiská nášho bádania, v druhej uvádzame základné zistenia našich výskumov voľby strednej a vysokej školy, tretia kapitola obsahuje najdôležitejšie poznatky o rozhodujúcich faktoroch voľby strednej a vysokej školy, štvrtá kapitola je venovaná rozboru výskumných zistení o spôsoboch rozhodovania žiakov, resp. študentov a ich rodičov o voľbe strednej a vysokej školy, piata kapitola obsahuje analýzu hodnotenia výberu a voľby strednej školy rodičmi, ktorí participovali na skupinových rozhovoroch vo fokusových skupinách a šiesta kapitola prináša analýzu zistení kvalitatívnych výskumných sond venovaných skúmaniu pôsobenia kariérových poradcov pracujúcich v základných a stredných školách i v poradenských centrách, ktorí pomáhajú deťom a mladým ľuďom pri voľbe vzdelávacej dráhy. V závere publikácie sú zhrnuté najdôležitejšie zistenia a poznatky nášho skúmania.

Autorom úvodu, prvej, druhej a štvrtej kapitoly je J. Sopóci, tretiu kapitolu napísali R. Džambazovič a D. Gerbery, autorom piatej kapitoly je D. Janák a šiestu kapitolu napísali G. Lubelcová a D. Janák. Záver i výsledná podoba publikácie je dielom autorského tímu.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ SKÚMANIA VOĽBY VZDELÁVACÍCH DRÁH

Výber a voľbu vzdelávacej dráhy mladých ľudí po ukončení povinnej školskej dochádzky ovplyvňujú v európskych štátoch podľa zistení výskumov najmä výchovný systém a celkové inštitucionálne nastavenie procesu prechodu od mladosti k dospelosti v štáte, sociálno-ekonomické postavenie i kultúrne charakteristiky rodiny mladého človeka a dlhodobé pôsobenie rodičov aj širšieho sociálneho okolia týkajúce sa jeho vzdelávania a vhodného vzdelania. Popri týchto faktoroch nadobúda v posledných desaťročiach v mnohých štátoch čoraz väčší význam aj požadovanie a niekde i presadzovanie vyššej miery autonómnosti a slobodnej individuálnej voľby vzdelávacej, profesionálnej a životnej dráhy mladými ľuďmi (Ball 2003; Ball, Maguire, Macrae 2000; Contini, Scagni 2013; Edwards, Alldred 2000; Hegna, Smette 2016; Matějů, Straková, Veselý 2010; Walther 2006). Týmto empirickým zisteniam zodpovedajú aj základné teoretické východiská skúmania voľby vzdelávacích dráh mladých ľudí. Sociologické skúmanie výberu vzdelávacích dráh sa v súčasnosti uskutočňuje na základe dvoch hlavných teoretických perspektív: perspektívy sociálnej determinácie a perspektívy individualizácie. Testovanie platnosti týchto všeobecných teoretických pohľadov na proces voľby strednej alebo vysokej školy je explicitnou alebo implicitnou súčasťou základných cieľov a východísk značnej časti súčasných sociologických výskumov vzdelávacích dráh.

Pri aplikácii perspektívy sociálnej determinácie sa pri skúmaní výberu a voľby vzdelávacích dráh ako všeobecné teoretické východisko a rámec skúmania najčastejšie využíva koncepcia R. Boudona, založená na rozlíšení primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu (Boudon 1974). Táto koncepcia je pritom i základom pre jeden z najvýznamnejších prístupov ku skúmaniu reprodukcie nerovností vo vzdelávaní, resp. analýzy vplyvu sociálneho pôvodu na vytváranie nerovných príležitostí získať stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie (Jackson, Erikson, Goldthorpe, Yaish 2007).

Boudon teoreticky rozlíšil³ primárne a sekundárne efekty sociálneho pôvodu, ktoré rôznymi spôsobmi ovplyvňujú voľbu vzdelávacích dráh a teda aj vytváranie nerovností vo vzdelávaní a v dosiahnutom vzdelaní detí príslušníkov rôznych

³ Už pred ním však rozlišovali tieto faktory napríklad G. Boalt (1947) alebo A. Girard a H. Bastide (1963).

spoločenských tried. Primárne efekty sú diferencujúce efekty genetického a sociálno-kultúrneho charakteru, ktoré sa prejavujú v súvislostiach medzi sociálnym pôvodom detí a ich školským prospechom. Sekundárne efekty sú diferencujúce efekty sociálno-psychologického a sociálno-ekonomického charakteru, prejavujúce sa vo výbere vzdelávacích dráh detí s rôznym sociálnym pôvodom, ktorý sa uskutočňuje i s ohľadom na ich školský prospech. V prípade primárnych efektov teda ide najmä o pôsobenie geneticky prenášaných inteligenčných a ďalších študijných predpokladov a schopností, ale aj o pôsobenie rodinou dieťaťa vytvorených materiálnych a sociálno-kultúrnych podmienok štúdia, ktoré spôsobujú rozdiely v študijných výsledkoch detí pochádzajúcich z rodín s rôznym sociálno-ekonomickým postavením. V prípade sekundárnych efektov ide o pôsobenie sociálno-psychologických faktorov, ako sú napríklad v rodine uznávané hodnoty, normy a vzory konania týkajúce sa dosiahnutého vzdelania a pôsobenie širšieho sociálneho okolia (príbuzných, priateľov, známych, spolužiakov, učiteľov atď.) na vytváranie aspirácií a zámerov detí v oblasti vzdelania. Ide však súčasne aj o pôsobenie skutočností sociálno-ekonomického charakteru, napríklad možností rodičov financovať štúdium detí, prípadne aj zvažovanie predpokladaných nákladov a výnosov rodiny spojených so stredoškolským a vysokoškolským štúdiom detí.

Pôsobenie, resp. spolupôsobenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu sociológovia mnohokrát potvrdili na základe zistení empirických výskumov i analýz štatistických údajov týkajúcich sa vzdelávania a dosiahnutého vzdelania, uskutočnených v posledných desaťročiach v rôznych európskych štátoch i v USA⁴ (Breen, Goldthorpe 1997; Bukodi, Erikson, Goldthorpe 2014; Bukodi,

⁴ Teoretické rozlíšenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu využili pri skúmaní vzdelávacích dráh a reprodukcie nerovností vo vzdelávaní najmä stúpenci teórie racionálneho konania a protagonisti sociálno-psychologického prístupu ku skúmaniu nerovností vo vzdelávaní.

Autori vychádzajúci z teórie racionálneho konania, napríklad R. Breen, R. Erikson, J. Goldthorpe a M. Jæger, vytvorili a empiricky v rôznych štátoch viackrát otestovali vysvetlenie mechanizmu rozhodovania o vzdelávacej dráhe detí na základe zhodnotenia možných nákladov a výnosov spojených s týmto rozhodnutím. Teoretické vysvetlenie, ku ktorému dospeli (*risk aversion theory*), je založené na názore, že konanie ľudí vychádza hlavne z racionálneho hodnotenia nákladov a výnosov spojených s rozhodovaním o vzdelávacej dráhe detí, a je založené na predpoklade o nechuti rodičov a detí riskovať, resp. na predpoklade o ich nevôli podstúpiť riziko pri voľbe takej vzdelávacej dráhy, ktorá by pravdepodobne (najmä v prípade neúspešného štúdia) neprinesla výsledky adekvátne nákladom vynaloženým na štúdium (Breen, Goldthorpe 1997; Breen, Werfhorst, Jæger 2014; Bukodi, Goldthorpe 2019; Erikson 2016; Goldthorpe 1996). Voľba vzdelávacej dráhy detí je podľa tejto teórie determinovaná najmä aktuálnou sociálno-ekonomickou situáciou rodiny a zvažovaním pravdepodobnej efektívnosti investícií do vzdelania detí z hľadiska možnosti dosiahnutia ich vzostupnej profesionálnej a sociálnej mobility.

Stúpenci sociálno-psychologického prístupu ku skúmaniu nerovností vo vzdelávaní a dosiahnutom vzdelaní, napríklad R. Hauser, W. Sewell, J. Portes a ďalší, vychádzajú z uznávania spoločenských, najmä systémových

Goldthorpe, Zhao 2021; Erikson et al. 2005; Erikson, Jonsson 1996; Goldthorpe 1996; Jackson, Jonsson 2013; Jæger 2007; Kerckhoff 2001; Pfeffer, Hällstein 2012; Sewell et al. 2004; Zhao, Bukodi 2020). Vo všeobecnosti tieto zistenia a analýzy ukázali, že deti pochádzajúce z rodín s vyšším sociálno-triednym postavením majú (a to aj v prípade rovnakých študijných výsledkov) častejšie vyššie ambície získať stredoškolské a vysokoškolské vzdelanie než deti rodičov pochádzajúcich z nižších tried. Zároveň zistili, že pre deti z rodín s takýmto zvýhodneným sociálnym pôvodom rodičia vyberajú typy vzdelávacích dráh, ktoré im utvárajú väčšie šance absolvovať vysokoškolské štúdium, ako majú deti z rodín z nižších sociálnych tried. Zistenia týchto výskumov a poznatky, ktoré vyplynuli z uskutočnených analýz získaných údajov tiež ukázali, že úloha primárnych a sekundárnych faktorov je v rôznych štátoch rôzna a že i v jednotlivých štátoch sa v čase mení.

Popri teoretickej perspektíve sociálnej determinácie sa pri skúmaní životných dráh mladých ľudí žijúcich v moderných demokratických spoločnostiach v posledných desaťročiach často využíva aj perspektíva individualizácie. Táto perspektíva je iným pohľadom na problematiku: vychádza z názoru, že postupujúci proces individualizácie zásadným spôsobom ovplyvňuje vývoj vo všetkých oblastiach života súčasných moderných spoločností. Autori zastávajúci toto stanovisko tvrdia, že v súčasnej, čiže v druhej fáze vývoja moderných západných spoločností životné i vzdelávacie dráhy mladých ľudí prestávajú byť determinované inštitucionalizovanými sociálnymi vzormi a normami, ktoré platili počas existencie tradičných spoločností a v značnej miere i v prvej fáze vývoja moderných spoločností, a príslušníci mladých generácií si autonómne utvárajú vlastné životné dráhy podľa svojich predstáv a možností. Životné dráhy príslušníkov mladých generácií žijúcich v súčasných západných spoločnostiach sú podľa týchto teoretikov stále viac určované ich individuálnymi rozhodnutiami a voľbami, ktoré uskutočňujú najmä na základe svojich ideálov, aspirácií a preferencií⁵, pričom tieto spoločnosti im na to vytvárajú

a sociálno-ekonomických, ako aj sociálno-psychologických faktorov ako rozhodujúcich faktorov voľby vzdelávacej dráhy detí. Výsledkom ich empirickej verifikácie týchto predpokladov je séria modelov, ktoré postupne rozširujú a upresňujú spolupôsobenie pomerne veľkého počtu faktorov voľby vzdelávacej dráhy (Hauser, Sewell 1986; Sewell, Shah 1967; Sewell, Haller, Portes 1969; Sewell et al. 2004; Shavit, Arum, Gamoran 2007). Tieto modely zahŕňajú pôsobenie inštitucionalizovaného vzdelávacieho systému v štáte i pôsobenie tzv. socializačných faktorov, medzi ktoré patria sociálno-ekonomický a sociálno-kultúrny status rodiny, vzdelanie rodičov, hodnota pripisovaná v rodine vzdelaniu, profesijné a vzdelanostné aspirácie detí, vplyv „významného sociálneho okolia“ na voľbu vzdelávacej dráhy atď.

⁵ Výskum občanov Slovenska vo veku 14 až 29 rokov realizovaný v roku 2021 tiež zistil inklináciu našich mladých ľudí k individualistickým hodnotám, ktoré súvisia s vlastným rozvojom. Mladí ľudia pri hodnotení toho čo v živote zaväži

stále lepšie predpoklady a čoraz širší rámec možností výberu jedinečného spôsobu sebautvárania a sebarealizácie (Beck 2004; Corijn, Klijzing 2001; Brückner, Mayer 2004, DuBois-Reymond 1998; Vinken 2007).

Proces individualizácie sa – spolu s procesmi racionalizácie, generalizácie sociálnych vzťahov a funkčnej diferenciacie spoločenských subsystémov – zo sociologického hľadiska považuje za jadro modernej spoločnosti, pričom v tomto procese sa koncentrujú i prebiehajúce premeny vo vzťahu spoločnosti a jednotlivca (Keller 2007). Pri vymedzovaní obsahu individualizácie sa zdôrazňuje ako jeho podstata najmä nárast významu jednotlivca a jeho vymaňovanie, resp. vyvážovanie z tradičných rodinných, komunitných, cirkevných, lokálnych, sociálno-triednych a iných väzieb, ako aj jeho narastajúce možnosti, schopnosti a úsilie utvárať si (bez ohľadu na tieto tradičné štruktúry a inštitucionalizované väzby, vzory a normy konania) svoju životnú dráhu podľa vlastných predstáv. Namiesto tradičných vzťahov a väzieb sú ľudia v súčasnosti začleňovaní do nových, čiže viac abstraktných, neosobných, komplexných a oveľa zložitejších štruktúr a vzťahov modernej spoločnosti. Mnohí autori preto upozorňujú, že i proces individualizácie je ovplyvňovaný a obmedzovaný novými štruktúrnymi podmienkami súčasných spoločností, ktoré na individualizovaných, oslobodených a autonómnych jednotlivcov vyvíjajú väčší tlak na ich zodpovednosť za seba samých, než aký existoval v predchádzajúcich, menej individualizovaných spoločenských usporiadaniach (Beck 2004; Beck, Giddens, Lash 1994; Beck, Beck-Gernsheim 2002; Edwards, Alldred 2000; Giddens 2012).

Zväčšovanie miery individualizácie, autonómie a slobody teda jednotlivcovi prináša i nárast miery zodpovednosti, s ktorou sa spája nutnosť uskutočňovať zásadné rozhodnutia týkajúce sa výberu a voľby svojej životnej i vzdelávacej dráhy. Množstvo a význam týchto rozhodnutí rastie so zväčšovaním sa počtu a rozmanitosti možností výberu vytváraných v súčasných moderných spoločnostiach. Zatiaľ čo v tradične usporiadaných spoločnostiach základné životné rozhodnutia a voľby jednotlivca (týkajúce sa výberu povolania, voľby životného partnera, miesta bydliska, pracoviska a pod.) boli viac determinované rodinnými, lokálnymi, sociálno-triednymi a ďalšími faktormi, ktoré limitovali ale zároveň aj zjednodušovali možnosti voľby, súčasná individualizovaná a individualizáciu zdôrazňujúca spoločnosť vytvára pre

a je dôležité najčastejšie uvádzali osobnú nezávislosť, prevzatie zodpovednosti nad vlastným životom a úspešnú kariéru ako veci, ktoré považujú v živote za najdôležitejšie (Baboš, Világi, 2021, s. 43).

jednotlivca viac možností, z ktorých si môže slobodne, autonómne vyberať, súčasne však musí sám a zodpovednejšie zvažovať spoločenské okolnosti, vlastné možnosti i dôsledky svojej voľby (Džambazovič 2022).

V súvislosti so skúmaním voľby vzdelávacej a životnej dráhy jednotlivcov v moderných západných spoločnostiach treba brať do úvahy aj celospoločenské podmienky, resp. okolnosti, v ktorých sa v konkrétnej spoločnosti tieto voľby uskutočňujú. Spomedzi nich podľa zistení výskumov zohrávajú dôležitú úlohu režimy prechodu medzi detstvom, resp. mladosťou a dospelosťou, ktoré sú v rôznych štátoch veľmi diferencované. A. Walther na základe kombinácie kritérií, ktorými sú základné chápanie postavenia mládeže v spoločnosti, systém vzdelávania mládeže a jej prípravy na povolanie, sociálne zabezpečenie a zamestnávanie mládeže, chápanie príčin znevýhodnenia a nezamestnanosti mladých ľudí a orientácie štátnych politik na zabezpečenie prechodu mládeže do dospelosti, vytvoril typológiu režimov prechodu medzi mladosťou a dospelosťou v európskych štátoch. Táto typológia rozlišuje štyri základné režimy prechodu: univerzalistický režim, liberálny režim, režim zameraný na zamestnanosť a režim s nedostatočnou ochranou mládeže (Walther 2006).

Univerzalistické režimy, typické pre severské štáty Európy sú založené na všetkých zahrňujúcom vzdelávacom systéme, ktorého stupne sú otvorené pre každého mladého človeka. Sociálna starostlivosť vychádza zo zodpovednosti štátu za občanov bez ohľadu na ich sociálny pôvod či rodinnú situáciu – všetci mladí ľudia dostávajú počas prípravy na povolanie príspevky od štátu. Zamestnanosť v tomto režime zabezpečuje rozsiahly štátny sektor i súkromný sektor. Zamestnanosť žien je vysoká, pretože štát poskytuje starostlivosť o deti v predškolskom i školskom veku. Vzdelávací systém vytvára široké spektrum príležitostí na podporu individuálnych schopností a motivácií i na osobnostný rozvoj mladých ľudí. Nezamestnanosť mládeže je nízka, pretože systém vytvára dostatok rôznorodých pracovných príležitostí. Sústava politik na zabezpečenie prechodu mládeže do dospelosti vytvára mladým ľuďom dostatok príležitostí na vhodné uplatnenie sa na trhu práce.

Liberálny režim, uplatňovaný v Írsku a Veľkej Británii, kladie väčší dôraz na individuálne práva a individuálnu zodpovednosť ako na štátne zabezpečenie sociálnych istôt. Univerzálne sa vzdelávanie poskytuje iba do určitého stupňa či veku, vzdelávací systém pripravuje ľudí pre trh práce len na základnej úrovni, neskôr si musia vzdelávanie zabezpečiť sami. Príspevok štátu pre vzdelávajúcich sa je nízky,

často obmedzený na poskytovanie pôžičiek alebo štipendií pre najlepších študentov. Režim predpokladá skorú ekonomickú nezávislosť mladých ľudí, prípadné neúspechy na trhu práce má riešiť najmä rodina mladého človeka. Trh práce je rozmanitý a flexibilný, predpokladá i flexibilitu pracovnej sily; zamestnanosť žien i mladých ľudí je vysoká, hoci aj vďaka veľkému podielu prekarizovanej práce. Štátne politiky zamestnávania mládeže sú zväčša parciálne, realizované ad-hoc, orientované na vybrané kategórie uchádzačov o prácu; namiesto zabezpečovania vstupu na trh práce rátajú skôr s aktivitou a zodpovednosťou mladých ľudí pri vstupe na trh práce.

Režimy zamerané na zamestnanosť (napríklad vo Francúzsku, Nemecku, Holandsku) majú vzdelávací systém selektívne zorganizovaný tak, aby zabezpečil rozmiestnenie mladých ľudí na pracovné pozície v rôznych odvetviach hospodárstva, dôraz sa preto kladie na odborný výcvik pre vykonávanie rôznych profesií, ktorý zabezpečuje štát v spolupráci so súkromnými firmami. Trh práce je rozdelený na vysoko štandardizované a chránené jadro a na prekarizované periférne oblasti, čomu zodpovedá i takto diferencovaný systém sociálneho zabezpečenia. Mladí ľudia sú podľa získanej kvalifikácie a vzdelania rozmiestňovaní na pracovné pozície a nezamestnaní sa považujú za neschopných absolvovať tento model prípravy na dospelosť – sociálny systém im preto túto neschopnosť kompenzuje vytváraním špeciálnych programov prípravy i pracovných príležitostí. Štátne politiky obsahujú i mnohé ďalšie spôsoby zmierňovania následkov neúspešného začleňovania mladých ľudí do trhu práce a zabezpečovania ich prechodu do dospelosti.

Režimy s nedostatočnou ochranou mládeže, bežné v štátoch na juhu Európy (Grécko, Španielsko, Taliansko), sa vyznačujú kombináciou konzervatívneho chápania úlohy sociálneho štátu s nízkym zastúpením prác so štandardnými pracovnými podmienkami a s nedostatočným sociálnym zabezpečením. Pracovných príležitostí ekonomiky týchto štátov nevytvárajú dostatok, preto životnú úroveň mnohých mladých ľudí často zabezpečuje najmä ich rodina a využívanie neformálnych pracovných príležitostí založených na prekarizovanej práci. Nezamestnanosť je vyššia medzi ženami, pretože v týchto štátoch nie sú dostatočne zabezpečené služby týkajúce sa starostlivosti o deti v predškolskom veku. Vzdelávací systém zabezpečuje iba povinné základné vzdelanie, často sa vyskytuje i nelegálna detská práca. Odborné vzdelávanie zabezpečujú špecializované súkromné a štátne školy, súkromné firmy sa na vzdelávaní podieľajú len výnimočne. Mnohé regióny týchto

štátov sú ekonomicky slabé, pracovných príležitostí je v nich málo, rovnako ako pracovníkov s požadovanou kvalifikáciou a vzdelaním – mladí ľudia sú preto často i dlhodobo nezamestnaní a sú odkázaní na vykonávanie prekarizovaných prác, alebo odchádzajú za prácou do priemyselných centier či do zahraničia. Prechod do dospelosti politiky týchto štátov dostatočne nezabezpečujú, sú orientované skôr parciálne, nereagujú dostatočne na potreby mladých ľudí, ani na zmeny na trhu práce. Mnohé úlohy štátu preto preberajú rodiny mladých ľudí a prechod do dospelosti trvá dlhšie ako v štátoch s inými režimami.

Waltherova typológia nezahrňa postsocialistické štáty strednej a východnej Európy. Náš súčasný režim prechodu od mladosti k dospelosti však možno v rámci jeho schémy charakterizovať ako režim, ktorý je ešte stále založený na univerzalistickom základe vytvorenom počas desaťročí „reálneho socializmu“ (univerzálny, štátom regulovaný a financovaný vzdelávací systém i systém sociálneho zabezpečenia, vysoká miera zamestnanosti, vrátane zamestnanosti žien atď.), pričom prvky režimu orientovaného na zamestnanosť, ktoré obsahoval (spolupráca štátu a firiem pri príprave mladých ľudí na vykonávanie mnohých profesií), boli od deväťdesiatych rokov 20. storočia reformami vzdelávacieho systému minimalizované. Namiesto nich sa v stále väčšej miere rozširovali prvky liberálneho režimu, prípadne režimu s nedostatočnou ochranou mládeže – najmä v oblasti nárastu individuálnej zodpovednosti mladých ľudí za svoju profesionálnu kariéru, v oblasti zvyšovania flexibility trhu práce a s tým súvisiacej neistoty pracovného postavenia zamestnancov a nárastu podielu prekarizovanej práce, ako aj v oblasti nedostatočných možností mladých ľudí získať samostatné bývanie. Rozšírenie niektorých charakteristík, typických skôr pre režimy s nedostatočnou ochranou mládeže, vyplynulo z ekonomického rozdelenia nášho štátu a spoločnosti na priemyselné centrá, prípadne celé industriálne oblasti a na ekonomicky i sociálne slabo rozvinuté periférne regióny, typické vysokou mierou nezamestnanosti a trvalým odchodom mladých ľudí do priemyselných centier alebo i do zahraničia.

Zo zmien vzdelávacieho systému SR, ktoré sa uskutočnili po roku 1989, vyplynulo viacero dôsledkov ovplyvňujúcich i zmeny týkajúce sa voľby vzdelávacích dráh mladých ľudí. Sekundárny i terciárny stupeň vzdelávania sa po sérii reforiem vzdelávacieho systému, zahŕňajúcich i nárast počtu gymnázií, stredných odborných škôl s maturitou a univerzít, stali (aj na základe negatívneho populačného vývoja)

otvorenými prakticky pre všetkých mladých ľudí, ktorí majú o štúdium záujem a spĺňajú základné zdravotné predpoklady pre vzdelávanie. Celkový počet miest na stredných a vysokých školách u nás dnes dokonca prevyšuje počet záujemcov o stredoškolské a vysokoškolské štúdium v populačných ročníkoch. Problémom je pritom najmä nevhodná skladba druhov stredných škôl i fakúlt vysokých škôl a ich študijných odborov, ktorá nezodpovedá požiadavkám súčasného trhu práce, ani požiadavkám záujemcov o jednotlivé druhy škôl a o odbory stredoškolského⁶ a vysokoškolského štúdia (Lubelcová 2022). Významným vývojovým trendom je v posledných troch desaťročiach nárast záujmu mladých ľudí o štúdium na gymnáziách a konzervatóriách, stabilizovaný záujem o štúdium na stredných odborných školách končiacich maturitou a klesajúci záujem o štúdium odborov stredných odborných škôl bez maturitnej skúšky. S týmto trendom súvisí aj vývoj v oblasti nášho vysokoškolského vzdelávania, ktoré v posledných desaťročiach prechádzalo najmä procesom masifikácie, v posledných rokoch prerastajúcim až do univerzalizácie terciárneho vzdelávania, kedy už viac ako 50 percent príslušníkov každého populačného ročníka študuje na vysokých školách (Lubelcová 2022, s. 109). V porovnaní so štátmi OECD je pritom pre Slovensko v poslednom desaťročí typický približne sedem až devätnásobne vyšší podiel vysokoškolských študentov študujúcich v zahraničí – v rokoch 2016 až 2024 sa podiel našich absolventov stredných škôl pokračujúcich vo vysokoškolskom štúdiu v zahraničí pohyboval medzi 15,06 % až 19,64 % (Education at a Glance 2024). Túto skutočnosť viacerí autori dávajú do súvislosti najmä s kvalitou našich vysokých škôl a ich hodnotením stredoškólakmi (Hall a kol. 2020; Lubelcová 2022).

Táto vysoká miera priestupnosti medzi jednotlivými stupňami systému vzdelávania má okrem pozitívnych aj negatívne dôsledky, týkajúce sa napríklad kvality a dosahovaných výsledkov stredoškolského a vysokoškolského štúdia⁷ a nedostatočného

⁶ V súčasnom systéme stredoškolského vzdelávania sa v zásade rozlišujú (štvorročné, päťročné a osemročné) gymnáziá, ktoré pripravujú študentov predovšetkým na vysokoškolské štúdium a stredné odborné školy, ktoré pripravujú študentov predovšetkým na výkon rôznych odborných (technických, ekonomických, zdravotníckych, pedagogických, sociálno-právnych, správnych, kultúrnych, umeleckých, športových a iných) činností a – v prípade ich študijných odborov končiacich maturitnou skúškou – aj na štúdium na vysokej škole.

⁷ Problémy s nízkou kvalitou dosiahnutého vzdelania sú však už na základnom stupni vzdelávania. Výsledky periodicke uskutočňovaných meraní v rámci Programu medzinárodného hodnotenia žiakov (PISA) ukázali, že pätnásťroční žiaci základných a stredných škôl na Slovensku dosahujú v porovnaní s rovesníkmi zo štátov OECD podpriemerné výsledky. Ich výsledky sa pritom počas posledného desaťročia vo všetkých sledovaných oblastiach – v matematickej, čitateľskej a prírodovednej gramotnosti – stále zhoršovali (PISA 2012. Národná správa Slovensko 2015; PISA 2015. Národná správa Slovensko 2017; PISA 2018. Národná správa Slovensko 2019; Správa o realizácii ... 2023). Podobne aj

uplatnenia absolventov mnohých druhov škôl na trhu práce. Vysoká miera priestupnosti pritom ovplyvňuje i niektoré zmeny charakteristík vzdelávacích dráh našich mladých ľudí, napríklad nárast podielu nelineárnych a znižovanie podielu lineárnych vzdelávacích i profesionálnych dráh⁸. Tento vývojový trend niektorí autori považujú za jeden z prejavov či dôsledkov postupujúcej individualizácie v oblasti vzdelávania a využívania dosiahnutého vzdelania a kvalifikácie (Furlong 2016).

Voľba strednej a vysokej školy je v súčasnosti podľa zistení európskych výskumov vo všeobecnosti ovplyvňovaná najmä pôsobením ich rodičov a širšieho sociálneho okolia, sociálnym postavením rodiny dieťaťa a vzdelávacím systémom štátu, ale aj narastajúcimi požiadavkami detí a mladých ľudí týkajúcimi sa samostatného rozhodovania a autonómneho výberu vzdelávacej dráhy. V rôznych štátoch pritom sociológovia dospeli k zisteniam o rôznej sile pôsobenia týchto faktorov. Napríklad vo Veľkej Británii a Írsku sa voľba vzdelávacej dráhy charakterizuje najčastejšie ako výber vzdelávacej stratégie, ktorá sleduje predovšetkým reprodukciu sociálno-triedneho postavenia rodiny, pričom voľba detí sa označuje zväčša ako kvázi-individualizovaná a len zdanlivo autonómna, ako systematicky sociálne štruktúrovaná a obmedzovaná inštitucionálnym usporiadaním, ale aj prípadným nedostatkom zdrojov (intelektuálnych, finančných, aspiračných atď.) dôležitých pre vzdelávanie. Rodiny patriace do stredných tried sa podľa zistení výskumov charakterizujú ako strategicky a kvalifikovane rozhodujúce o vzdelávacích dráhach detí, rodiny patriace do robotníckej triedy ako častejšie rešpektujúce želania a voľby detí (Ball, 2003; Ball, Maguire, Macrae, 200; Power, Edwards, Whitty, Wigfall 2003).

Naproti tomu v severských štátoch Európy podľa výskumných zistení významne pôsobí väčšie spoločenské uznávanie hodnoty ľudskej autonómnosti, teda aj slobodnej voľby vzdelávacej dráhy deťmi a mladými ľuďmi, ktoré tu často má i normatívne

medzinárodný Prieskum zručností dospelých (PIAAC) obyvateľov SR vo veku od 16 do 65 rokov uskutočnený v roku 2023 zistil, že v čitateľskej gramotnosti, v matematickej gramotnosti i v adaptívnom riešení problémov naši mladí ľudia zaostávajú za priemerom dosahovaným v štátoch OECD (Medzinárodné hodnotenie... 2024).

⁸ Lineárna vzdelávacia dráha označuje prirodzenú postupnosť vzdelávania v rámci vzdelávacieho systému štátu, ktorý vymedzuje logickú obsahovú nadväznosť konkrétnych druhov a stupňov vzdelania. Linearita a nelinearita vzdelávacej dráhy sa obvyčajne vymedzujú v súvislosti s nasledujúcou profesionálnou dráhou. Lineárna profesionálna dráha označuje postup osoby, ktorá svoje vzdelanie a odbornú kvalifikáciu získanú štúdiom určitého odboru či špecializácie uplatní na trhu práce v povolani alebo zamestnaní, na ktoré sa štúdiom pripravovala. Iné vzdelávacie a profesijné dráhy sa označujú ako nelineárne alebo alternatívne dráhy (Furlong 2016; Plug, Du Bois-Reymond 2006). Lineárne vzdelávacie i profesionálne dráhy sú predvídateľné, nelineárne vzdelávacie dráhy sú nepredvídateľné, často prekvapujúce či paradoxné. V rámci nelineárnych dráh niektorí autori rozlišujú aj ich podtypy, napríklad odložené a nestabilné vzdelávacie a profesijné dráhy (Alves, Korhonen 2016).

vyjadrenie – je zabudované do vzdelávacieho systému i do spôsobu voľby vyšších stupňov vzdelania. Výber vzdelávacej dráhy je v týchto štátoch chápaný ako oblasť autonómie a prejav individualizácie mladých ľudí, ktorí si majú sami zvoliť vzdelávacie dráhy. Výskumy však ukázali, že i tam sa autonómnosť mladých ľudí často uskutočňuje v rámci rodinného posudzovania schopností a možností detí, rozhodovania a negociácií prebiehajúcich v rodine (Gullestad 1996; Hegna, Smette 2016). Voľba vzdelávacej dráhy je i v týchto štátoch teda skôr dôležitým krokom v procese nadobúdania samostatnosti, resp. stávania sa autonómne sa rozhodujúcim a seba-riadiacim dospelým⁹.

Zistenia výskumov realizovaných v štátoch kontinentálnej Európy tiež zväčša potvrdzujú závery o významnej úlohe rodiny pri výbere vzdelávacích dráh detí a to najmä v prípade štátov so vzdelávacím systémom, v ktorom sa (prvý) výber vzdelávacej dráhy uskutočňuje v nižšom veku dieťaťa: v čím skoršom veku dieťaťa sa uskutočňuje voľba vzdelávacej dráhy, tým viac ju ovplyvňujú jeho rodičia. Poznatky výskumov tiež ukázali, že i v štátoch ako je Nemecko, Holandsko, Švédsko, Taliansko, Poľsko, Česko, Estónsko je voľba vzdelávacej dráhy ovplyvňovaná najmä faktormi súvisiacimi so sociálno-kultúrnymi charakteristikami rodiny, ale zároveň aj s hodnotovým nastavením konkrétnych spoločností, týkajúcim sa miery slobody a autonómie jednotlivca rozhodujúceho o svojom živote (Brooks 2004; Bukodi, Erikson, Goldthorpe 2014; Checchi, Flabbi 2013; Contini, Scagni 2013; Chykina, Chung, Bodovski 2016; Edwards, Alldred 2000; Hegna, Smette 2016; Hrubá 2017; Katrňák 2004; Matějů, Straková, Veselý 2010; Pöder, Lauri, Ivaniushina, Alexandrov 2016; Simonová 2011; Šafr, Gorčíková, Simonová 2022).

Pri rozhodovaní o výbere strednej školy žiakmi základných škôl a ich rodičmi v SR zohrávajú podľa zistení doteraz uskutočnených výskumov najvýznamnejšiu úlohu vzdelávacie aspirácie mladých ľudí, ktoré sú určované spolupôsobením množstva faktorov genetického, sociálno-kultúrneho a sociálno-psychologického charakteru. Spomedzi nich sa ako najvýznamnejšie ukázali očakávania rodičov a celkové pôsobenie rodinného prostredia, najmä kultúrnej a vzdelávacej klímy v rodine a tiež domácych podmienok dieťaťa na štúdium. Významnými faktormi sú i pôsobenie širšieho sociálneho, najmä rovesníckeho prostredia a rodinné

⁹ Pritom v severských štátoch aj vo Veľkej Británii či Írsku je iná situácia v rodinách imigrantov zo štátov južnej Európy, blízkeho východu, Ázie a Afriky, v ktorých sa autonómnosť detí zväčša nerešpektuje a o vzdelávaní a zamestnaní detí rozhodujú rodičia, prípadne širšia rodina.

zvažovanie študijných výsledkov dosiahnutých dieťaťom v predchádzajúcom vzdelávaní. Výskumné zistenia teda potvrdili spolupôsobenie primárnych a sekundárnych faktorov sociálneho pôvodu pri výbere strednej školy i ďalšej vzdelávacej dráhy detí. Poznatky výskumov tiež ukázali, že rozhodovanie o voľbe strednej školy je u nás zväčša záležitosťou celej rodiny, teda nielen detí končiacich základnú školskú dochádzku. Rodičia s deťmi spolu pri výbere ďalšieho vzdelávania zvažujú želania rodičov i záujmy, aspirácie a ciele dieťaťa súvisiace s jeho budúcim povoláním, študijné výsledky a predpoklady dieťaťa na ďalšie štúdium, pričom berú do úvahy aj finančné možnosti rodiny, existenciu vhodných škôl v blízkosti bydliska rodiny, možnosti pracovného uplatnenia dieťaťa po ukončení štúdia i ďalšie skutočnosti (Džambazovič, Gerbery 2022; Sopóci, Hrabovská 2022).

Zistenia celoslovenského výskumu dôvodov rozhodovania sa mladých ľudí pre vysokoškolské štúdium (Hall a kol. 2020) potvrdzujú, že význam vysokoškolského vzdelania si uvedomujú už žiaci a žiačky základných škôl – viac ako tretina skúmaných stredoškolákov uviedla, že strednú školu si vyberala s očakávaním, že ich pripraví na vysokoškolské štúdium. Poznatky tohto výskumu tiež naznačujú, že rozhodnutie študovať na vysokej škole nebolo rozhodujúcim spôsobom motivované očakávaniami rodičov. Najčastejšou zistenou motiváciou stredoškolákov pre vysokoškolské štúdium je ich uvedomenie si nevyhnutnosti získať vysokoškolské vzdelanie: vysokoškolský diplom zvýhodňuje majiteľa pri získavaní vhodného zamestnania a uplatnení sa na trhu práce. Veľká časť študentov si pritom uvedomuje, že tento diplom je nevyhnutnou, nie však postačujúcou podmienkou získania dobrej práce. Pre absolventov gymnázií je vysokoškolské štúdium nevyhnutnosťou – chápú, že všeobecné stredoškolské vzdelanie im neumožní získať vhodné zamestnanie. S týmito zisteniami súvisí aj druhý stredoškolákmi najčastejšie uvádzaný dôvod rozhodnutia študovať na vysokej škole: potreba rozšíriť si vedomosti a zručnosti, keďže stredoškolské vzdelanie podľa názoru stredoškolákov neumožňuje dostatočne dobre sa uplatniť v živote. Zistenia tohto výskumu tiež ukázali, že pre vysokoškolské štúdium sa rozhoduje aj významná časť stredoškolákov, ktorí stále nemajú vybrané povolanie, ktoré by chceli vykonávať a vysokoškolské štúdium je pre nich spôsobom hľadania svojej identity a budúceho zaradenia sa do trhu práce (Hall a kol. 2020, s. 803-807).

2 ZÁKLADNÉ ZISTENIA VÝSKUMOV VOĽBY STREDNEJ A VYSOKEJ ŠKOLY

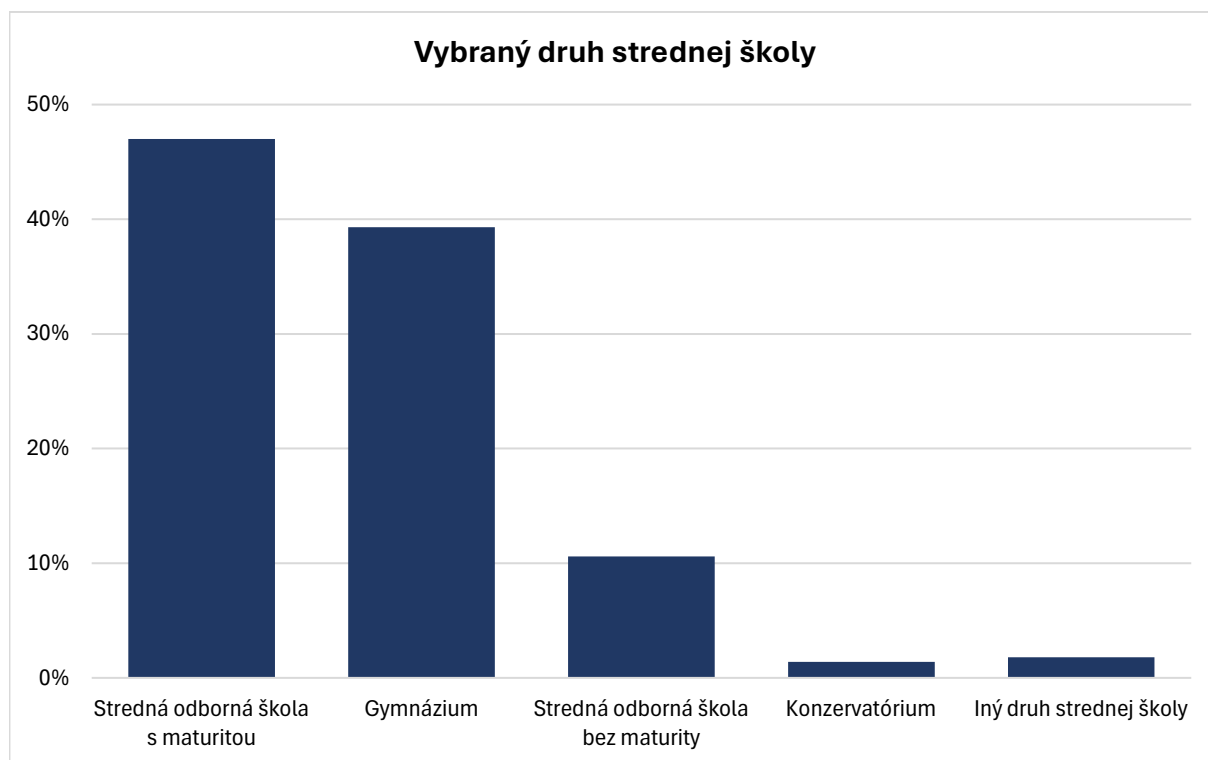
Dva empirické výskumy voľby vzdelávacej dráhy, ktoré sú primárnym zdrojom našich zistení a hlavným východiskom analýz riešenej problematiky, sa uskutočnili v rokoch 2022 a 2023 ako celoslovenské reprezentatívne výskumy realizované na vzorkách 807 žiakov 9. tried základnej školy a 807 ich rodičov a 1008 študentov maturitného ročníka stredných škôl a 1008 ich rodičov. Výskumná agentúra Focus ich realizovala na základe osobitných, čiže pre žiaka a jeho rodiča a pre študenta strednej školy a jeho rodiča modifikovaných podôb dotazníka, na základe ktorých anketári osobitne a nezávisle uskutočnili rozhovory so žiakom a s jedným jeho rodičom a so študentom strednej školy a s jedným jeho rodičom. Všetky dotazníky obsahovali rovnaké, resp. veľmi podobne sformulované otázky identifikačného charakteru (zisťujúce bydlisko, typ navštevovanej školy, charakteristiky dieťaťa, rodičov a rodiny, resp. domácnosti žiaka či študenta atď.) a otázky určené na zisťovanie sociálno-ekonomickej situácie rodiny, ďalej otázky zamerané na zisťovanie rôznych podmienok, predpokladov a okolností voľby strednej alebo vysokej školy, na skúmanie vonkajších i vnútorných (výchovno-vzdelávacích, sociálno-kultúrnych, sociálno-psychologických i ďalších) faktorov tejto voľby, ako aj na skúmanie charakteristík rozhodovacieho procesu spojeného s výberom a voľbou školy, ale aj otázky zamerané na skúmanie výchovno-vzdelávacej situácie v rodine a postojev detí i rodičov k vzdelávaniu a vzdelaniu. V ďalšom texte uvedieme stručný prehľad základných zistení oboch výskumov, ktorý umožní čitateľovi porozumieť informačnému základu, resp. rámcu analýz faktorov voľby strednej a vysokej školy a mechanizmov rozhodovania o výbere a voľbe školy, ktorým budú venované nasledujúce kapitoly.

2.1 Voľba strednej školy

Základné zistenia výskumu voľby strednej školy zväčša potvrdzujú a v mnohých aspektoch rozširujú či obohacujú zistenia podobných realizovaných výskumov (Hall a kol. 2019). Zo skúmaných žiakov a žiačok základnej školy malo v čase konania výskumu už vybranú strednú školu osemdesiatjeden percent deviatakov. Takmer

polovica z nich si zvolila strednú odbornú školu s maturitou (prevažne si zvolili školy s technickým, ekonomickým a zdravotníckym zameraním), o niečo menšia časť sa rozhodla pre gymnázium a iba desatina si vybrala strednú školu bez maturity. Až šesťdesiatdva percent žiakov si pritom podalo prihlášky na viaceré stredné školy; kombináciu prihlášok na strednú školu s maturitou a bez maturity si podalo iba 7,4 % z nich.

Graf č. 1: Druh strednej školy vybraný žiakmi 9. triedy

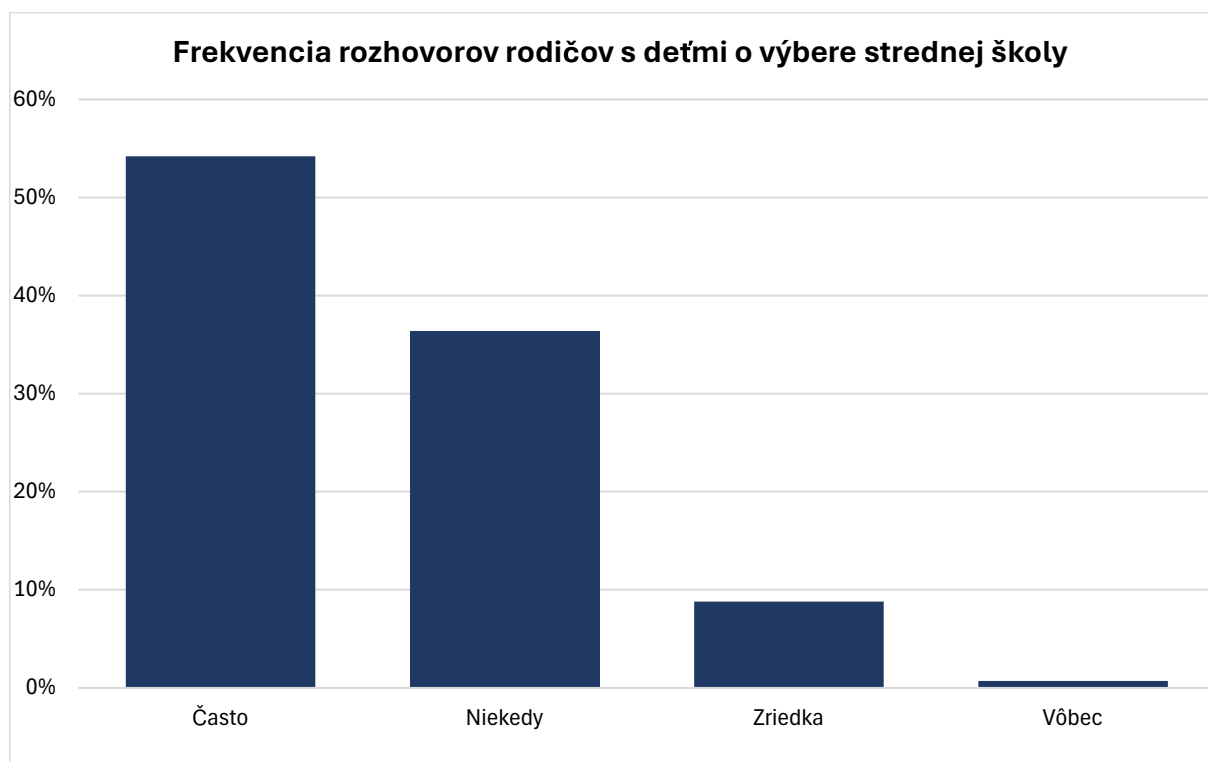


Väčšina skúmaných žiakov a žiačok deviatej triedy (53,9 %) v čase konania výskumu už mala vybrané povolanie či zamestnanie, ktoré by chceli vykonávať. Asi polovica z nich pritom chcela získať vysokoškolské vzdelanie, 37,6 % by stačilo stredoškolské vzdelanie s maturitou a iba 11,2 % by sa uspokojilo s vyučením v nejakom odbore. Zaujímavé pritom je, že iba asi štyridsať percent z oslovených detí si myslelo, že majú predpoklady a schopnosti zvládnuť vysokoškolské štúdium. Predpoklady zvládnuť stredoškolské štúdium s maturitou má podľa vlastného hodnotenia takmer polovica (48,1 %) žiakov.

Zistenia výskumu ukázali, že výberu strednej školy pre svoje deti u nás väčšina rodičov venuje dlhodobú a intenzívnu pozornosť: viac ako polovica oslovených rodičov uviedla, že sa s dieťaťom o výbere strednej školy rozprávali v posledných

dvoch či troch rokov často a viac ako tretina uviedla, že o tejto téme diskutovali niekedy. Iba asi desatina rodičov (aj detí) uviedla, že takéto rozhovory boli v ich rodine zriedkavé, alebo ich neviedli vôbec.

Graf č. 2: Frekvencia rozhovorov rodičov s deťmi o výbere strednej školy v posledných dvoch-troch rokoch

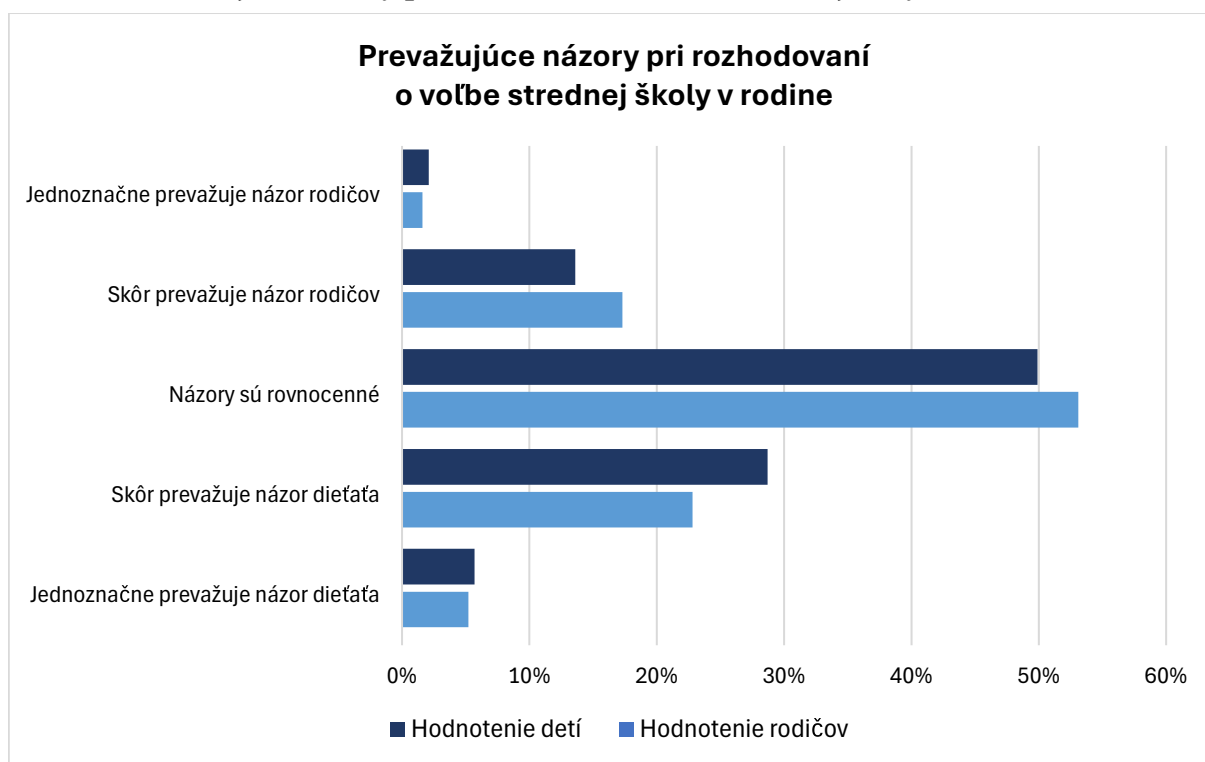


Väčšina našich rodičov a detí pri voľbe vzdelávacej dráhy pritom najskôr uvažovala o povolání či zamestnaní, ktoré bude dieťa vykonávať, a až potom o druhu strednej školy, resp. o konkrétnej strednej škole pre ktorú sa rozhodne: asi v šesťdesiatich percentách skúmaných rodín vychádzali z toho, aké povolanie chce dieťa vykonávať a na základe toho mu vyberali vhodnú strednú školu. Spôsob rozhodovania o výbere strednej školy na základe jej vhodnosti, resp. vhodnosti študijného odboru pre dieťa využili v menšej časti rodín – v 36 % rodín podľa výpovedí detí, v 37 % podľa rodičov. Zistenia o pozornosti, ktorú rodičia venujú výberu strednej školy pre svoje deti zodpovedajú výskumným poznatkom o ich záujme o školské vzdelávanie detí i o podiele na príprave detí na vyučovanie: asi pätina (21,1 %) rodičov uviedla, že sa o škole, vyučovaní, učiteľoch, spolužiakoch rozpráva s dieťaťom denne, najväčšia časť rodičov (44,7 %) diskutuje s dieťaťom o škole niekoľkokrát

do týždňa a 31 % aspoň raz do týždňa. Väčšina rodičov (57,9 %) pritom uviedla, že dieťaťu pomáha i pri príprave na vyučovanie, ak to potrebuje.

Podľa zistení výskumu je na Slovensku zvažovanie možností štúdia dieťaťa po absolvovaní základnej školy zväčša záležitosťou celej nukleárnej rodiny, ktorej členovia (rodičia i dieťa) sa obvyčajne naplno, zväčša rovnocenne a vo vzájomnej spolupráci podieľajú na hodnotení aspirácií, predpokladov a možností ďalšieho štúdia dieťaťa. Pri rozhodovaní o výbere vhodnej strednej školy boli názory rodičov a detí pritom zväčša rovnocenné, v ostatných prípadoch častejšie prevažoval názor dieťaťa a menej často prevažoval názor rodičov. Podľa vyjadrení rodičov i detí však nakoniec až v asi osemdesiatich percentách rodín deti a rodičia dospeli k rovnakému názoru na voľbu strednej školy. Väčšina rodičov (52,4 %) pritom konštatovala, že ich dieťa má jasnú predstavu o vhodnej strednej škole a 27,5 % rodičov uviedlo že dieťa má predstavu o dvoch-troch stredných školách, na ktorých by chcelo študovať.

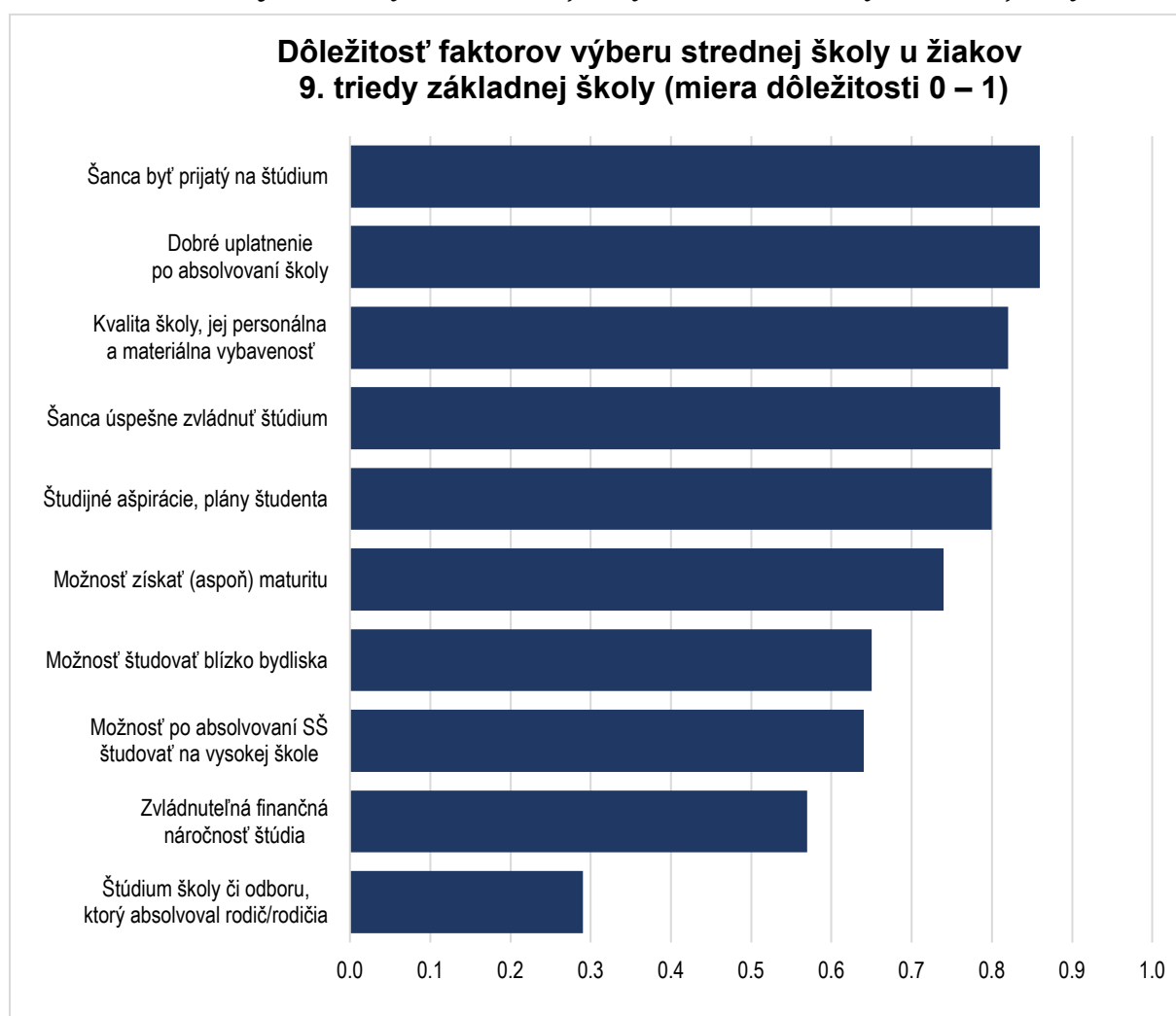
Graf č. 3: Prevažujúce názory pri rozhodovaní o voľbe strednej školy v rodine



Spomedzi faktorov, ktoré u rodičov i detí ovplyvňujú výber strednej školy, hrajú podľa zistení výskumu najvýznamnejšiu úlohu skutočnosti praktického charakteru: šanca byť prijatý na štúdium po úspešnom absolvovaní prijímacej skúšky, šanca úspešne absolvovať stredoškolské štúdium a možnosť dobre sa uplatniť po

absolvovaní školy. Významnú rolu zohrávajú i skutočnosti súvisiace s charakteristikami stredných škôl (kvalita pedagógov, vybavenie školy a pod.) a študijné aspirácie žiakov. Dôležité sú i faktory súvisiace s možnosťou získania maturity a následného štúdia na vysokej škole. Pri voľbe strednej školy však zohrávajú (najmä pre rodičov) významnú úlohu i skutočnosti, ako je možnosť každodennej dochádzky do školy a finančná náročnosť štúdia na strednej škole. Menej významným faktorom voľby je štúdium rovnakej strednej školy alebo odboru, aký vyštudovali rodičia, resp. jeden rodič.

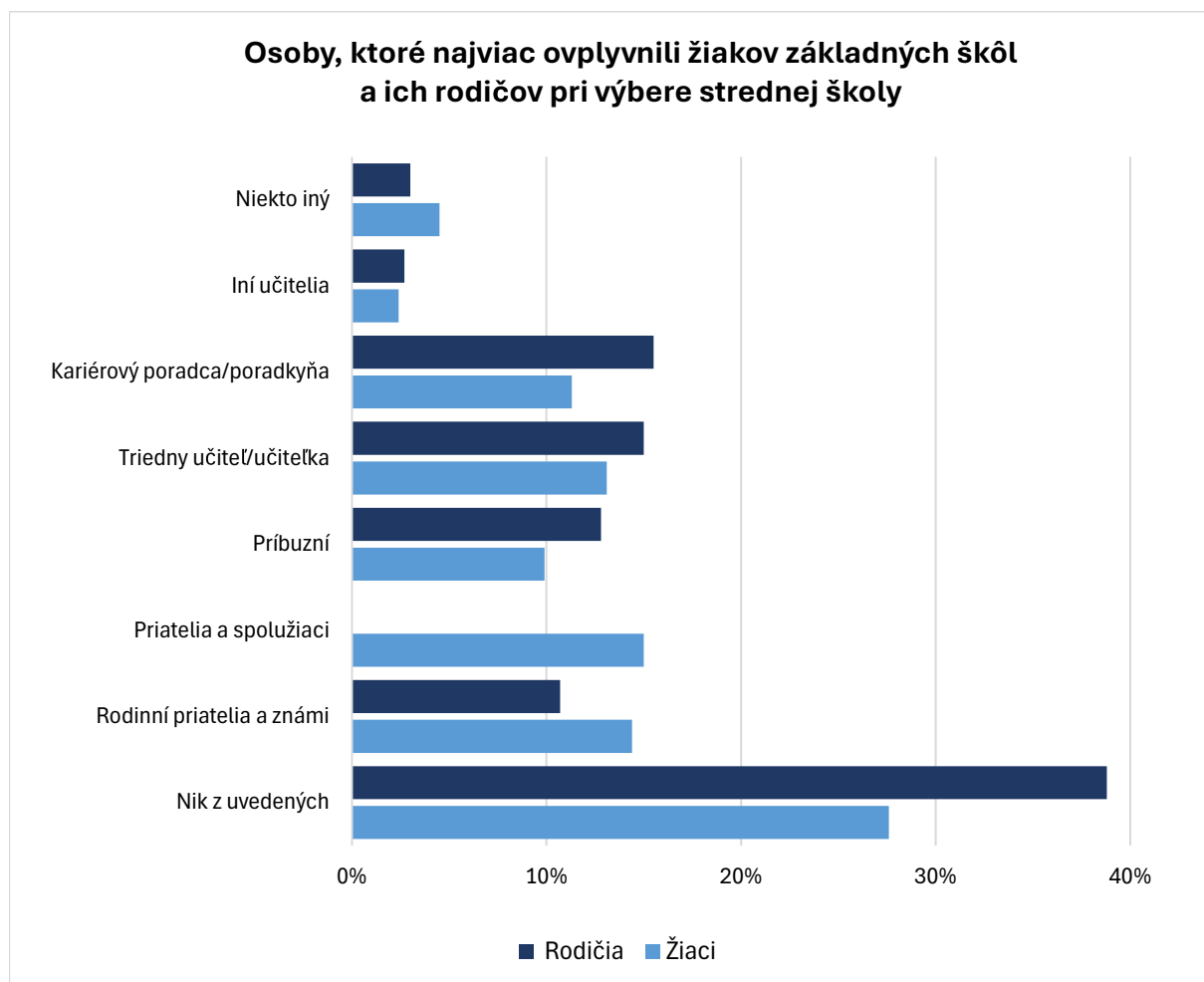
Graf č. 4: Dôležitosť faktorov výberu strednej školy u žiakov 9. triedy základnej školy



Medzi významné faktory ovplyvňujúce voľbu vzdelávacej dráhy patria aj rôzne subjekty pochádzajúce najmä zo školského, príbuzenského, priateľského či iného sociálneho prostredia rodičov a detí vyberajúcich si strednú školu. Výskum zistil značnú mieru zhody v pôsobení viacerých z týchto subjektov na rodičov i deti.

V rámci školského prostredia zohrávajú pri voľbe strednej školy najvýznamnejšiu úlohu triedne učiteľky/učítelia a poradkyne/poradcovia pre výber povolania na základných školách; významnými činiteľmi sú pri výbere i príbuzní, rodinní priatelia a známi, a v prípade detí aj ich spolužiaci a priatelia.

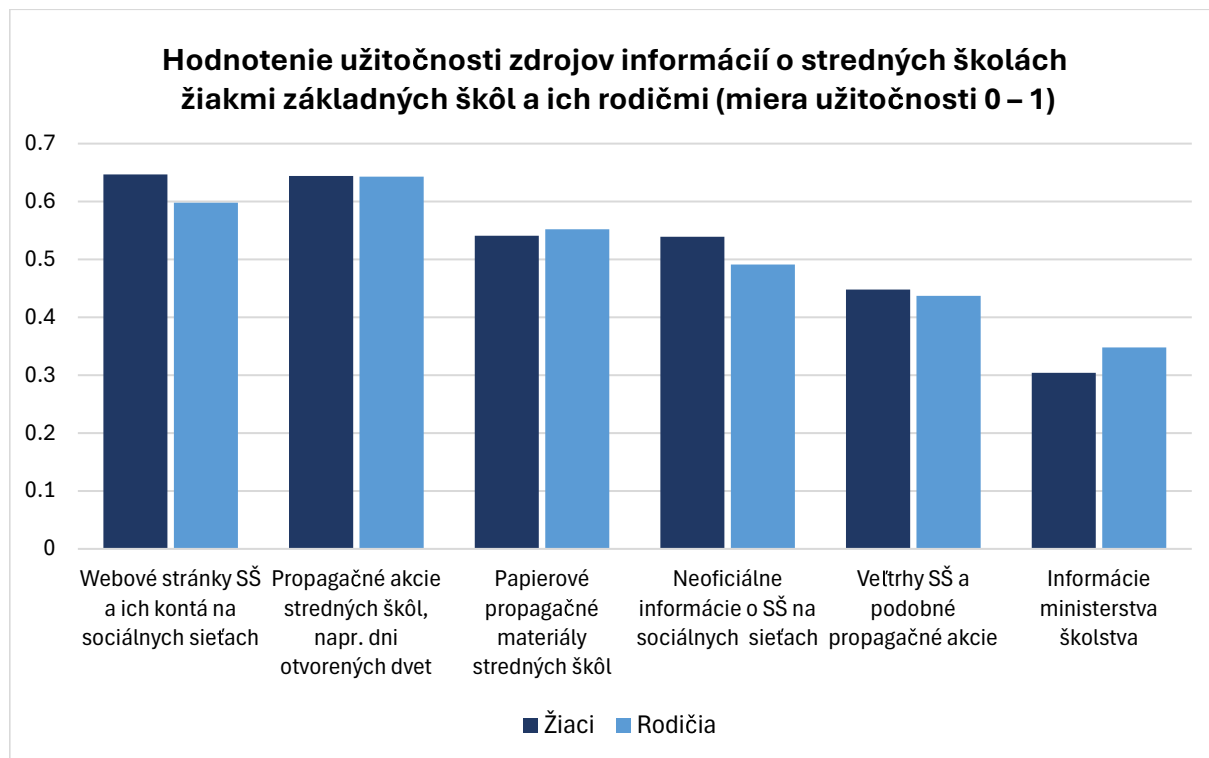
Graf č. 5: Osoby, ktoré najviac ovplyvnili žiakov ZŠ a ich rodičov pri výbere strednej školy



Dôležitým faktorom pri voľbe strednej školy je aj informovanosť o vhodných možnostiach stredoškolského štúdia. Rodičom i žiakom poskytujú na to potrebné informácie najmä samotné stredné školy, ale aj ministerstvo školstva a rôzne ďalšie informačné zdroje. Podľa zistení výskumu zohrávajú u rodičov i detí zhodne najvýznamnejšiu informačnú úlohu propagačné akcie stredných škôl (dni otvorených dverí a pod.) a ich web-stránky či portály. Významným zdrojom informácií (viac pre deti ako pre rodičov) sú však aj neoficiálne informácie o stredných školách šírené prostredníctvom sociálnych médií, ako sú Facebook, rôzne blogy atď.

Menšiu úlohu majú klasické, čiže papierové informačné materiály škôl, rôzne veľtrhy stredných škôl a najmenšiu informácie poskytované ministerstvom školstva.

Graf č. 6: Hodnotenie užitočnosti zdrojov informácií o stredných školách žiakmi a ich rodičmi



Výskum ukázal, že výberu vzdelávacích dráh svojich detí pripisujú občania všetkých sociálnych kategórií veľkú dôležitosť a venujú mu značnú pozornosť. Vo všeobecnosti tiež potvrdil, že v našej spoločnosti stále prevažuje názor o dôležitosti vzdelania pre úspech v živote – je to dominujúci názor rodičov i detí v poslednom ročníku základnej školy (až 55,4 % rodičov považuje vzdelanie za veľmi dôležité a 25,5 % za dôležité pre dosiahnutie úspechu v živote, medzi deťmi je zastúpené takéto hodnotenie u 42,3 % a 30,7 % oslovených). Rodičia aj deti zhodne očakávajú, že vzdelanie a vzdelávanie bude najmä rozvíjať schopnosti a vedomosti detí, umožní im čo najlepšie sa uplatniť na trhu práce a ponúkne im na osvojenie si využiteľné poznatky a zručnosti.

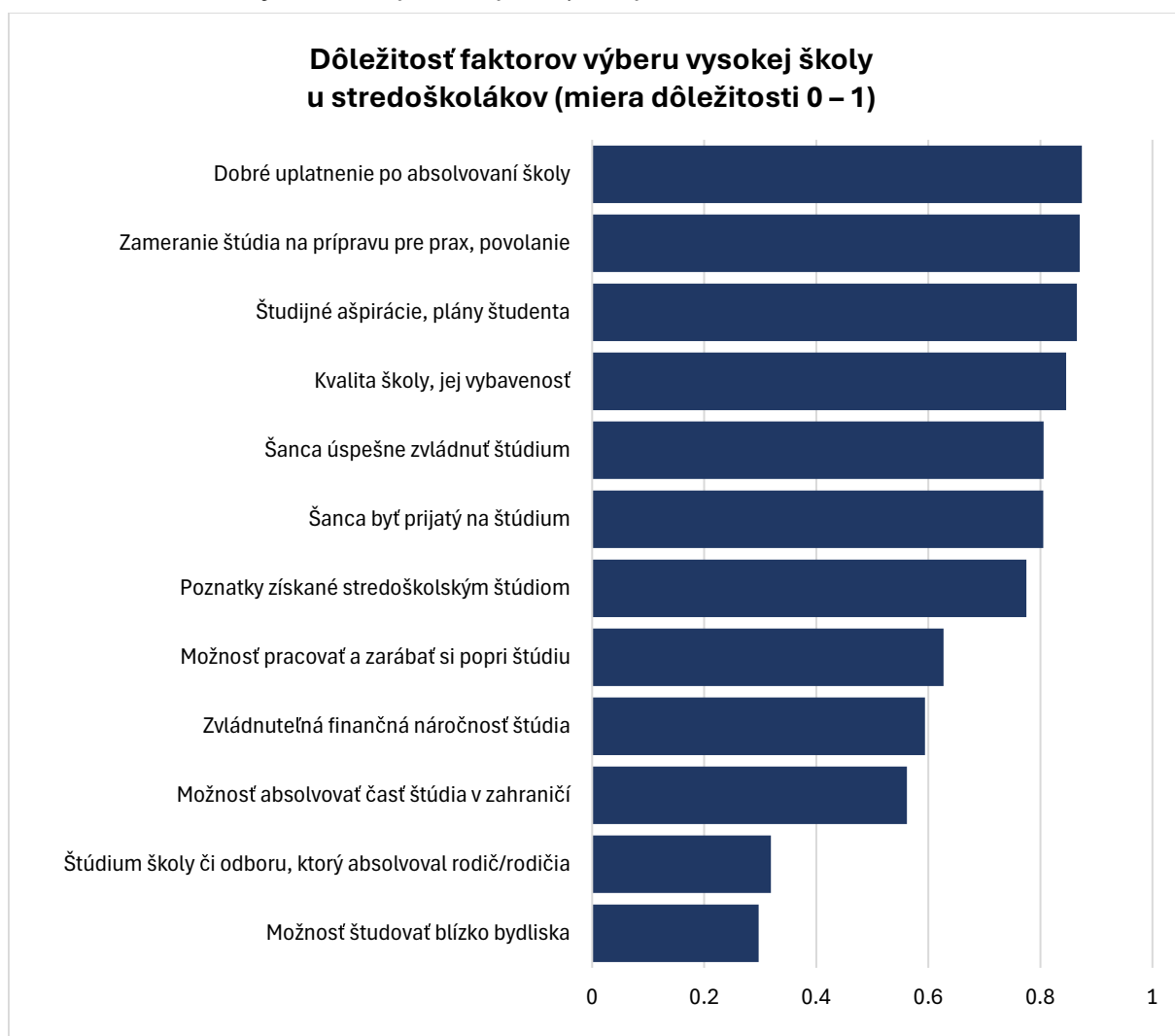
2.2 Voľba vysokej školy

Podľa zistení výskumu chceli takmer tri štvrtiny (72 %) z oslovených stredoškolákov pokračovať v štúdiu na vysokej škole a väčšina z nich (58,2 %) mala už v čase konania

výskumu – v októbri, teda pred časom podávania prihlášok – vybranú konkrétnu vysokú školu i jej fakultu, na ktorej chceli študovať. Pätnásť percent stredoškolákov malo vybranú i ďalšiu vysokú školu, na ktorú sa chceli prihlásiť. Tri štvrtiny (74,2 %) z nich vychádzali pri výbere vysokej školy z povolania, ktoré chcú neskôr vykonávať, a iba 24,5 % si zvolilo niektorú vysokú školu a fakultu s tým, že o svojej budúcej profesii budú uvažovať až po absolvovaní štúdia.

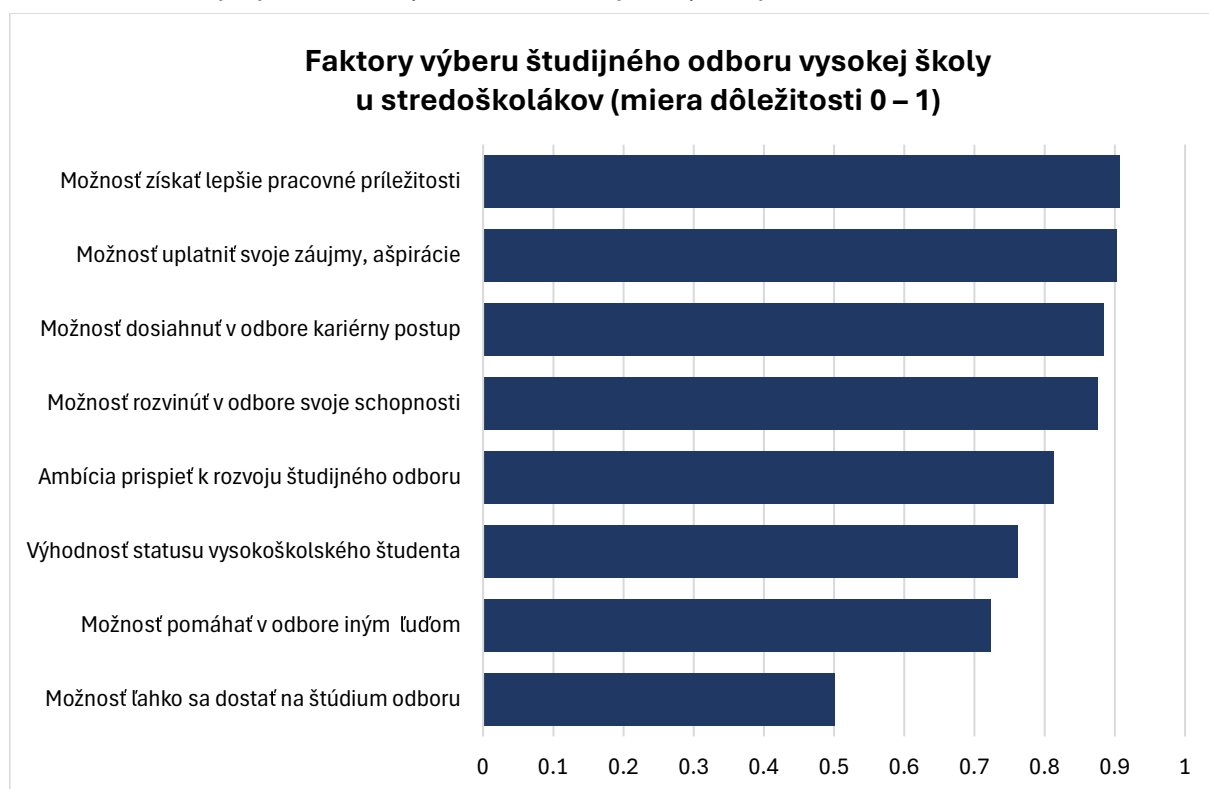
Vysokú školu si oslovení študenti vyberali najmä na základe zváženia skutočností, akými sú schopnosť školy dobre pripraviť študenta na budúce povolanie a umožniť mu dobre sa uplatniť v praxi. S tým súvisí i kvalita a renomé vysokej školy ako ďalší významný faktor, ktorý študenti brali do úvahy. Tieto skutočnosti zvažovali v súvislosti so svojimi vzdelanostnými aspiráciami a plánmi, ako aj v súvislosti s poznatkami a skúsenosťami nadobudnutými predchádzajúcim štúdiom. Ďalšími významnými skutočnosťami, ktoré pôsobili pri výbere vysokej školy, boli zvažovanie šancí na úspešné absolvovanie prijímacích skúšok a prijatie na štúdium i pravdepodobnosť úspešného absolvovania vysokoškolského štúdia. Také faktory, akými sú napríklad predpokladané finančné nároky na štúdium, možnosť pracovať popri štúdiu, potreba dochádzať do školy alebo bývať mimo domova počas štúdia, ale aj možnosť absolvovať časť štúdia v zahraničí, zohrávali podľa zistení výskumu pri výbere konkrétnej vysokej školy u našich stredoškolákov menšiu úlohu. Rovnaké či veľmi podobné sú i zistenia výskumu týkajúce sa zvažovania týchto skutočností pri voľbe vysokej školy ich rodičmi.

Graf č. 7: Dôležitosť faktorov výberu vysokej školy u stredoškolákov



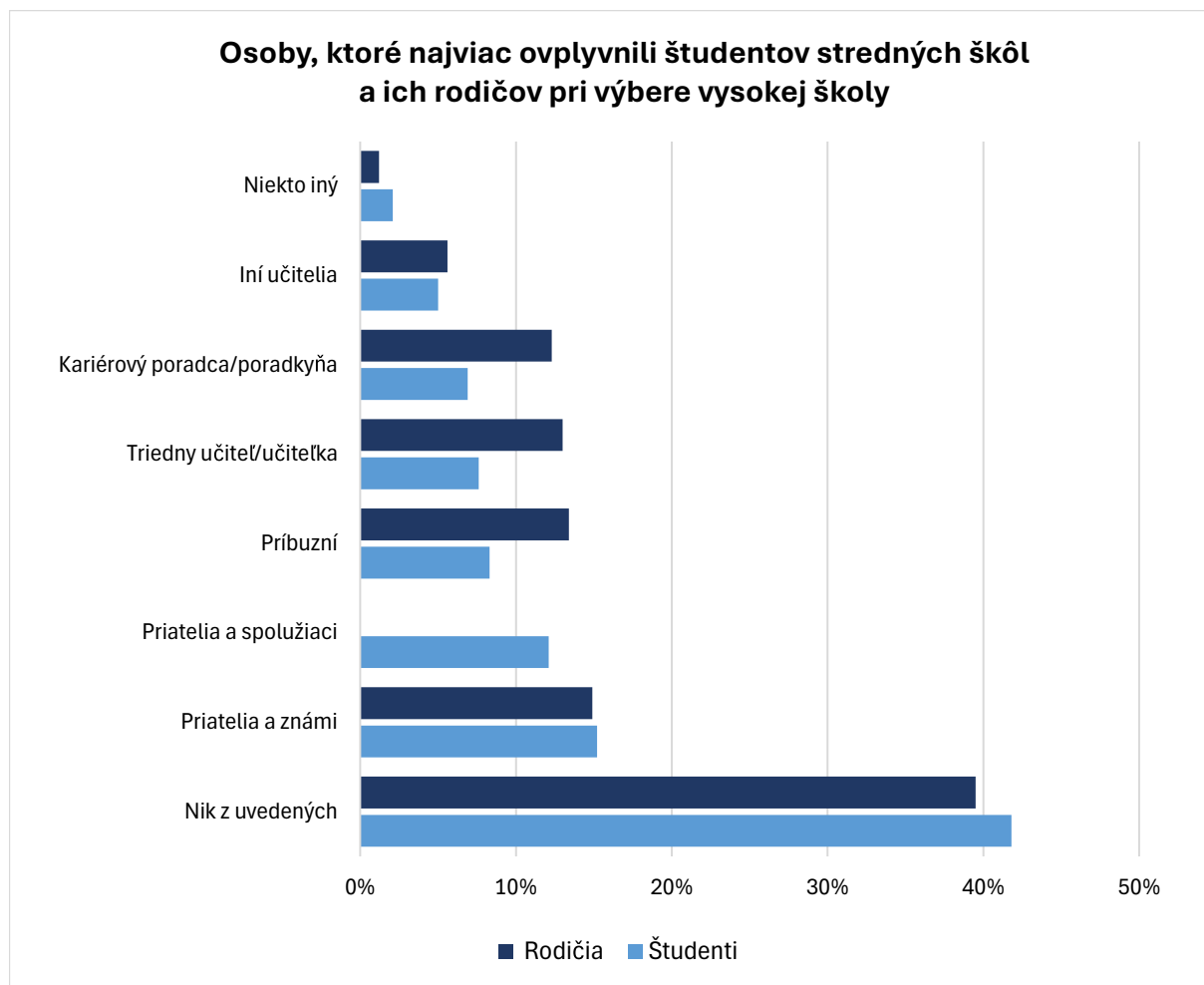
Podobne aj pri výbere študijného odboru stredoškolákmi zohrávali podľa zistení výskumu najvýznamnejšiu úlohu faktory, ako sú dobré pracovné uplatnenie a možnosť kariérneho postupu, uplatnenie svojich záujmov a aspirácií, rozvinutie schopností a tvorivosti mladého človeka. O niečo menej významnými faktormi výberu študijného odboru sú výhodnosť statusu vysokoškolského študenta a snaha pomáhať v rámci odboru iným ľuďom. Možnosť ľahko sa dostať na štúdium určitého odboru sa ukázala byť menej významným faktorom voľby.

Graf č. 8: Faktory výberu študijného odboru vysokej školy u stredoškolákov



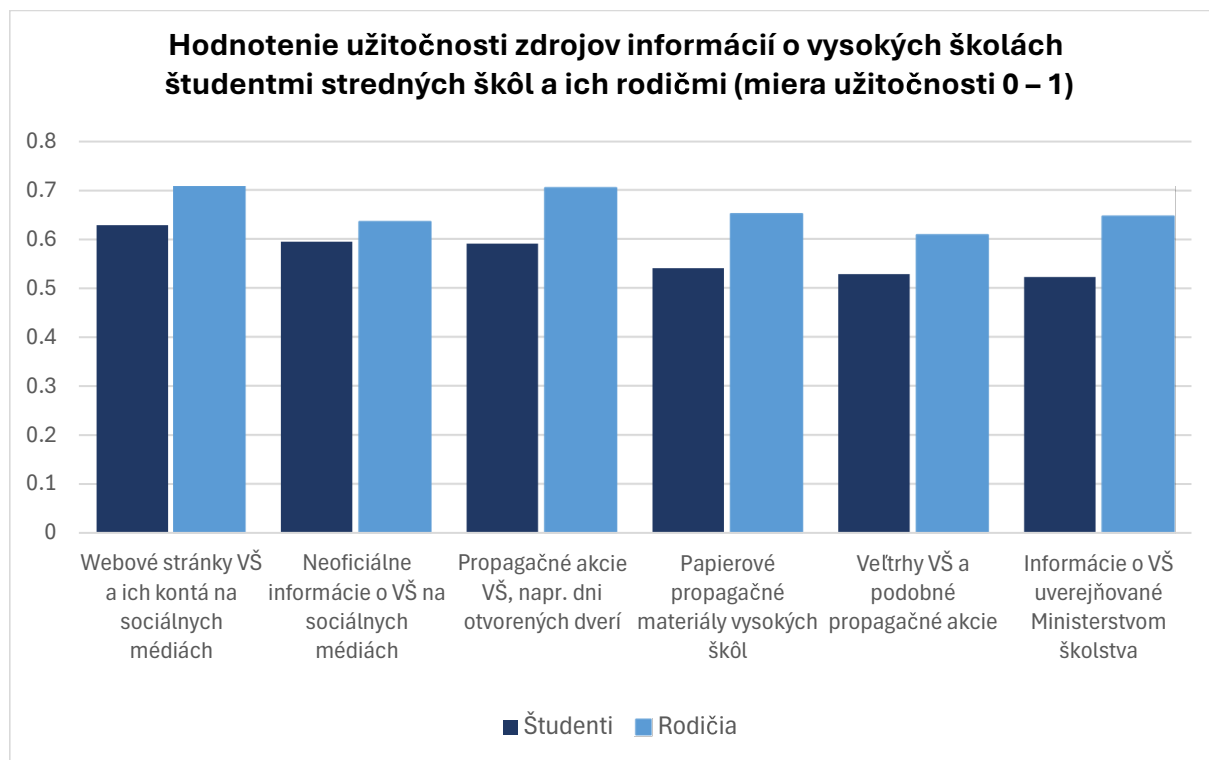
Napriek tomu, že voľba vysokej školy je podľa zistení výskumu predovšetkým vecou stredoškolákov, čiže mladých no takmer dospelých ľudí, významnou mierou sa na nej podieľajú aj ich rodičia, prípadne ju ovplyvňujú aj iné osoby zo sociálneho okolia stredoškolákov. Podľa zistení výskumu sú pre študentov stredných škôl takýmito osobami najmä ich priatelia, spolužiaci a známi, a pre ich rodičov sú to rodinní priatelia a príbuzní, triedni učitelia/učiteľky a kariéroví poradcovia.

Graf č. 9: Osoby, ktoré najviac ovplyvnili študentov stredných škôl a ich rodičov pri výbere vysokej školy



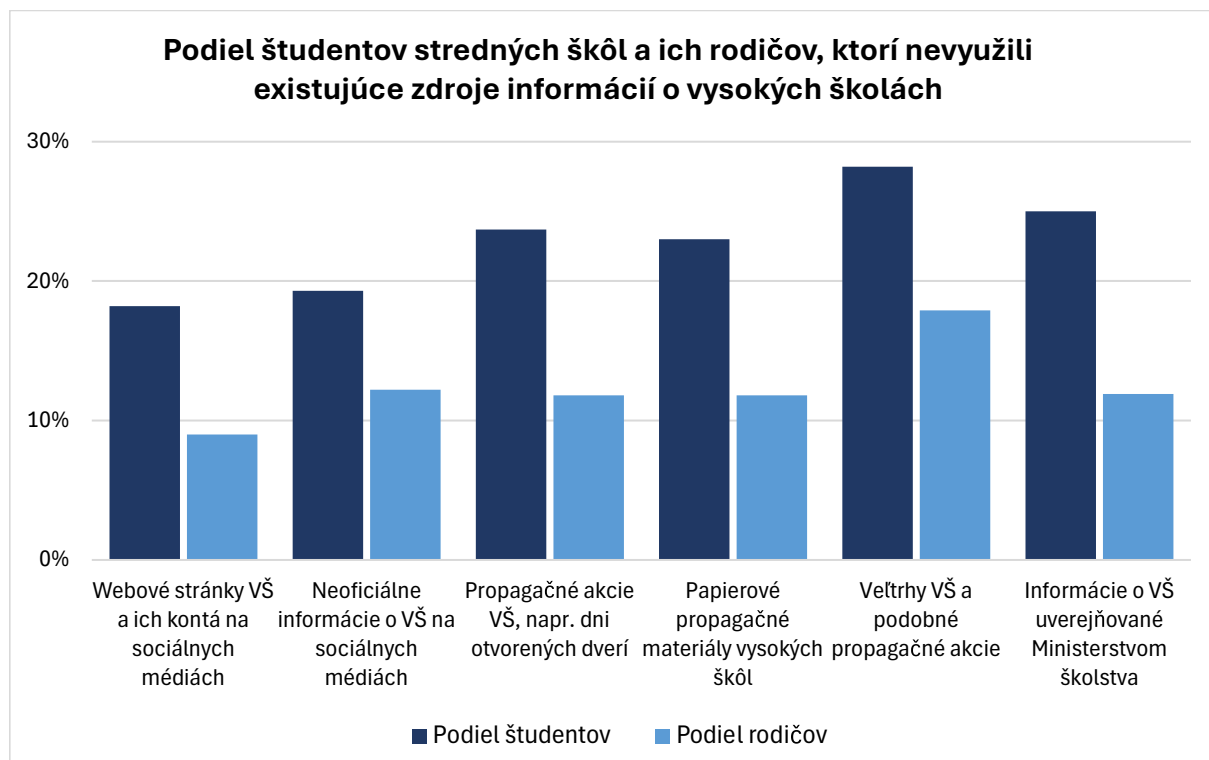
Spomedzi zdrojov informácií o vysokých školách, ktoré mali k dispozícii, využívali stredoškôlci aj ich rodičia pri výbere vysokej školy, fakulty a študijného odboru zhodne najviac webové stránky vysokých škôl a ich kontá v sociálnych médiách a tiež propagačné akcie vysokých škôl, ako sú dni otvorených dverí a pod. Oficiálne i neoficiálne informácie o vysokých školách, fakultách, katedrách a o štúdiu, zverejňované v sociálnych médiách boli pre rodičov i študentov užitočnejšími zdrojmi informácií ako papierové propagačné materiály vysokých škôl, informácie ministerstva školstva, alebo veľtrhy vysokých škôl a podobné propagačné akcie. Rodičia pritom hodnotili užitočnosť všetkých uvedených zdrojov informácií o vysokých školách vyššie a využívali ich intenzívnejšie ako študenti stredných škôl.

Graf č. 10: Hodnotenie užitočnosti zdrojov informácií o vysokých školách stredoškólákmi a ich rodičmi



V čase, v ktorom sa konal výskum, sa mnohí študenti (aj ich rodičia) ešte iba chystali využiť viaceré z uvedených informačných zdrojov, najmä dni otvorených dverí vysokých škôl a iné propagačné akcie. Väčšina (asi dve tretiny) študentov ich však podľa zistení výskumu navštevovala už v nižších ročníkoch strednej školy.

Graf č. 11: Podiel študentov stredných škôl a ich rodičov, ktorí nevyužili existujúce zdroje informácií o vysokých školách

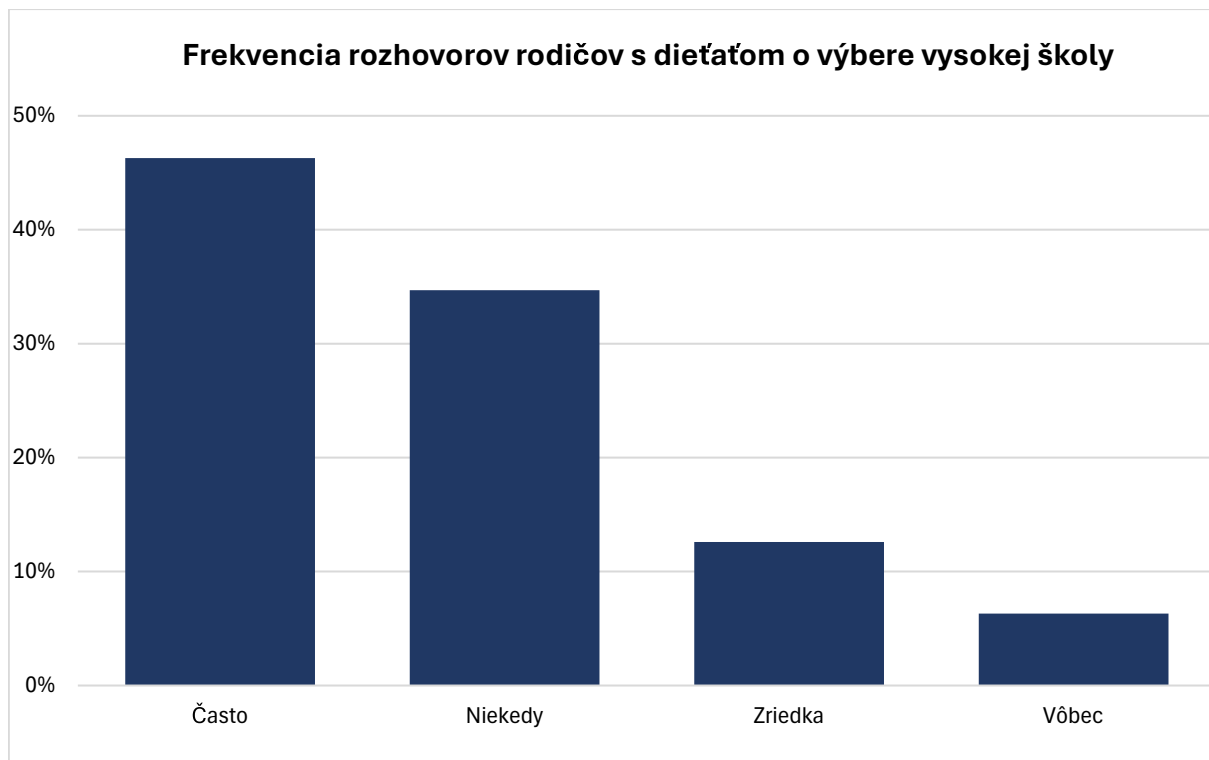


Výberu a voľbe vysokej školy, fakulty a študijného odboru teda venujú naši stredoškooláci, spolu so svojimi rodičmi veľkú pozornosť, ktorá sa neobmedzuje iba na záverečný ročník, ale začína sa už v nižších ročníkoch stredoškolského štúdia. Na základe uvedených výskumných zistení možno konštatovať, že ide zväčša o starostlivo a zodpovedne vykonávaný výber, vychádzajúci zo zohľadňovania množstva pre študenta i jeho rodinu relevantných faktorov, akými sú študijné predpoklady, úroveň a výsledky absolvovaného stredoškolského štúdia, študijné aspirácie, šance študenta zvládnuť určitý študijný odbor, finančné možnosti rodiny zabezpečiť mu vysokoškolské štúdium atď. Zodpovedá tomu i pozornosť, ktorú stredoškooláci a ich rodičia venujú príprave na prijímacie skúšky na vysoké školy – asi 40 % študentov, ktorí chceli pokračovať v štúdiu, absolvovalo podľa zistení výskumu nejakú formu prípravy (doučovanie, konzultácie a pod.) na prijímacie skúšky na vysokú školu.

Podobne ako v prípade výberu strednej školy, aj zvažovanie možnosti pokračovať v štúdiu na vysokej škole je u nás zväčša záležitosťou celej rodiny. Podľa zistení výskumu väčšina rodičov diskutovala s deťmi o pokračovaní či nepokračovaní v štúdiu po maturite i o výbere vysokej školy už počas posledných dvoch-troch rokov

ich stredoškolského štúdia, a iba v asi pätine rodín diskutovali o týchto otázkach zriedka alebo o nich nehovorili vôbec.

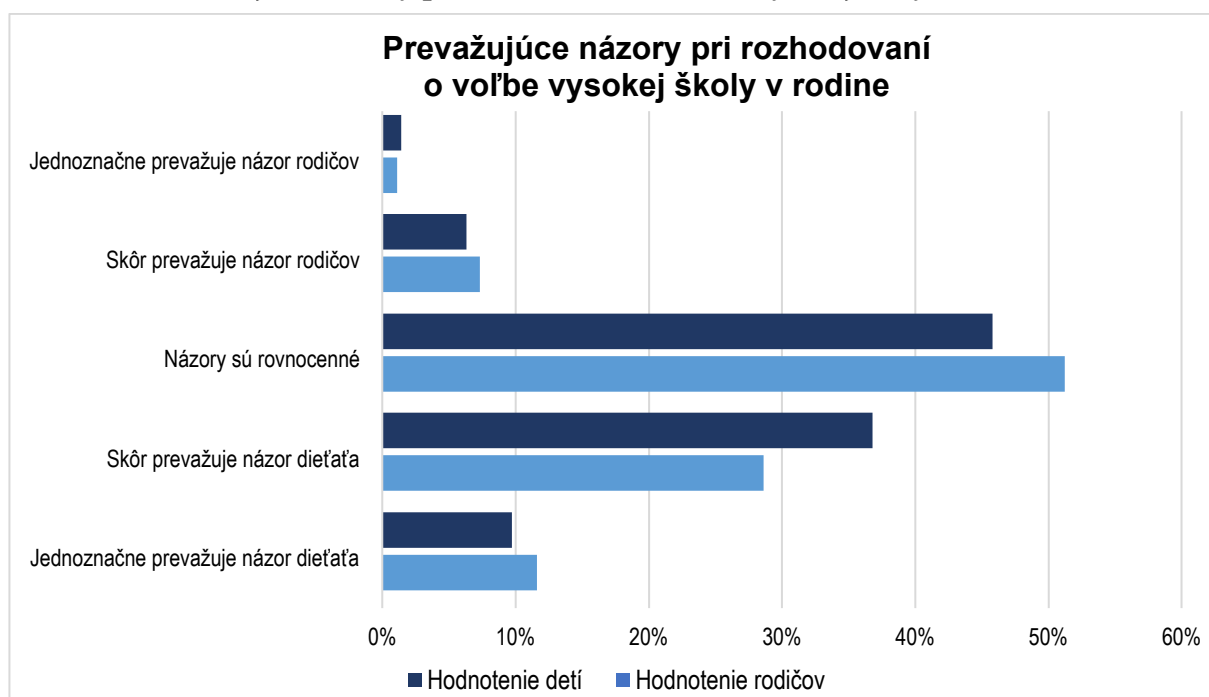
Graf č. 12: Frekvencia rozhovorov rodičov s dieťaťom o výbere vysokej školy v posledných dvoch-troch rokoch



V dvoch tretinách (66,2 %) rodín sa rodičia a deti zhodli na pokračovaní v štúdiu na vysokej škole, v 18,6 % rodín sa zhodli na nepokračovaní v štúdiu. Prípady nezhody, kedy dieťa nechcelo pokračovať v štúdiu, ale rodičia to chceli, boli zistené v 10,7 % rodín, v 2,8 % rodín dieťa chcelo pokračovať vo vysokoškolskom štúdiu, ale rodičia to nechceli.

Pri rozhodovaní o výbere vhodnej strednej školy boli názory rodičov a detí pritom zväčša rovnocenné, v ostatných prípadoch výrazne častejšie prevažoval názor stredoškoláka a oveľa menej často prevažoval názor rodičov. V porovnaní s rozhodovaním o výbere strednej školy bol teda pri výbere vysokej školy názor dieťaťa – stredoškoláka častejšie rozhodujúcim názorom. Podobne ako v prípade rozhodovania o výbere strednej školy, aj pri voľbe vysokej školy však nakoniec v asi osemdesiatich percentách rodín (podľa detí v 77 %, podľa rodičov v 85 %) dospeli rodičia a deti k rovnakému názoru.

Graf č. 13: Prevažujúce názory pri rozhodovaní o voľbe vysokej školy v rodine



Rovnako ako v prípade výberu vzdelávacích dráh detí končiacich základnú školu, aj rozhodovaniu o možnosti vysokoškolského štúdia dieťaťa po maturite a výberu vysokej školy pripisujú naši občania značnú dôležitosť a venujú mu veľkú pozornosť. Súvisí to i so zisteniami o názoroch stredoškolákov a ich rodičov o dôležitosti vysokoškolského vzdelania pre dosiahnutie úspechu v živote: 33,8 % detí a 36,2 % rodičov považuje vysokoškolské vzdelanie za veľmi dôležité, 24,7 % detí a 28,7 % rodičov za dôležité pre dosiahnutie úspechu v živote. Nízkú dôležitosť, prípadne minimálnu významnosť prisúdilo vysokoškolskému vzdelaniu v tejto súvislosti iba 19,7 % mladých ľudí a 13,8 % ich rodičov. Význam vysokoškolského vzdelania vidia rodičia aj deti zhodne v tom, že rozvíja schopnosti a vedomosti človeka a prináša mu výhody pri hľadaní si uplatnenia v živote.

Na základe prehľadu a porovnania základných zistení oboch výskumov možno konštatovať veľmi vysokú mieru zhody v posudzovaní uvedených i ďalších skúmaných skutočností rodičmi a deťmi, ako aj značnú mieru podobnosti týchto posúdení žiakmi základnej a študentmi strednej školy aj ich rodičmi. Samozrejme, v prípade viacerých skutočností možno konštatovať aj rozdiely v ich hodnotení žiakmi a študentmi, ako aj rozdiely v posúdení niektorých faktorov a procesov voľby strednej a vysokej školy rodičmi a deťmi. Týmto diferencovane posudzovaným skutočnostiam sa budeme podrobnejšie venovať v ďalších častiach knihy.

3 NAJVÝZNAMNEJŠIE FAKTORY VOĽBY STREDNEJ A VYSOKEJ ŠKOLY

Skúmanie faktorov voľby vzdelávacej dráhy vychádza z dôležitosti samotného vzdelávania a dosiahnutej úrovne vzdelania v súčasných spoločnostiach. Vzdelávanie je významnou sociálnou inštitúciou, ktorej úlohou je socializovať mladých ľudí, aby sa stali produktívnymi dospelými. Prechod jednotlivcov vzdelávacím systémom je jedným z ústredných predmetov štúdia sociológie vzdelávania a to nielen ako jav, ktorý treba vysvetliť, ale aj ako determinant jeho dôsledkov v priebehu života (Pallas 2003, s. 168). Potreba skúmania prechodov systémom vzdelávania narastá v prípade, ak je vzdelávací systém spoločnosti vysoko diferencovaný, selektívny a stratifikovaný. Spôsobuje to skoré rozčleňovanie a zaraďovanie detí do rôznych vzdelávacích programov, vyžaduje si vytváranie diferencovaných učebných osnov a často vyvoláva nárast miery študijnej neúspešnosti a nedostatočnú „priepustnosť“ medzi jednotlivými vzdelávacími úrovňami, ktorej dôsledkom je vysoká miera vzdelanostných nerovností v spoločnosti (Blossfeld et al. 2016; Bol et al. 2014; Burger 2016; Hadjar, Gross 2016; Hall a kol 2020; Kerckhoff 2001; Müller, Karle 1993; Müller, Shavit 1998; Myslíková, Večerník 2019; Pfeffer 2007, 2008; Thompson 2016). Tá sa prejavuje napríklad pretrvávajúcou vysokou podmienenosťou študijných výsledkov, vzdelanostných aspirácií a voľby školy sociálno-ekonomickým statusom rodiny.

Faktormi voľby vzdelávacej dráhy a výberu konkrétnej školy sú mnohé skutočnosti. Ako sme už uviedli, bežne sa rozlišujú faktory vzdelávacej dráhy pôsobiace na spoločenskej makroúrovni, mezoúrovni a mikroúrovni, na základe čoho sa rozlišujú aj úrovne ich sociologickej analýzy (Haas, Hadjar 2020). V našej analýze sa sústredíme na analýzu faktorov voľby vzdelávacej dráhy žiakov a študentov končiacich ročníkov základnej a strednej školy pôsobiace na mikroúrovni života spoločnosti, z ktorých sú najvýznamnejšie individuálne a rodinné faktory. Spomedzi individuálnych faktorov sociológovia venujú pozornosť najmä schopnostiam a študijným výsledkom, vzdelávacím motiváciám a aspiráciám žiakov a sociálno-demografickým faktorom, akými sú vek, pohlavie, štruktúra rodiny atď. Z rodinných faktorov skúmajú predovšetkým pôsobenie ekonomických zdrojov, napríklad sociálno-ekonomického statusu rodiny, profesie rodičov, príjmov rodiny a jej triedneho postavenia, ďalej pôsobenie kultúrnych zdrojov, ktorými sú vzdelanie rodičov, ich

kultúrna participácia a kultúrna spotreba, ich ašpirácie v oblasti vzdelania detí, a tiež pôsobenie sociálnych zdrojov, ako je napríklad záujem rodičov o vzdelávanie i mimoškolské činnosti detí, pomoc rodičov deťom pri učení, spôsob výchovy, vzťah rodičov a dieťaťa.

3.1 Východiská analýzy faktorov voľby strednej a vysokej školy

Voľba strednej školy a rozhodnutie o pokračovaní v štúdiu na vysokej škole po jej absolvovaní sú kľúčovými momentmi nielen vzdelávacej dráhy, ale aj životného cyklu človeka. Vyplýva to z komplexnosti individuálnych biografí a vzájomnej súvzťažnosti ich súčastí (rodinnej, vzdelávacej, pracovnej, občianskej atď.), na základe čoho významné životné rozhodnutia a udalosti uskutočnené v jednej oblasti života ovplyvňujú podobu iných súčastí životnej dráhy (Džambazovič 2022; Giele, Elder 1998). Charakter a dĺžka trvania vzdelávacej dráhy napríklad ovplyvňuje vývoj pracovnej i rodinnej dráhy ľudí, pretože dlhší čas venovaný vzdelávaniu a získanie vyššieho vzdelania spravidla spôsobujú nielen neskorší vstup na trh práce, ale aj neskoršie rezidenčné osamostatnenie, posun rodičovstva do neskoršieho veku i ďalšie významné charakteristiky životného cyklu človeka. Vzdelávacie dráhy sa vymedzujú prostredníctvom vzdelávacích prechodov medzi jednotlivými stupňami a súčasťami vzdelávacieho systému i prostredníctvom charakteristík, akými sú čas štúdia potrebný na absolvovanie určitého stupňa a druhu vzdelávania, možná linearita a nelinearita vzdelávacích dráh a pod.

V našej analýze vychádzame z poznatkov získaných množstvom zahraničných i domácich výskumov, na základe ktorých možno predpokladať, že voľba vzdelávacej dráhy je formovaná súborom faktorov, z ktorých sú najvýznamnejšie vzdelávacie ašpirácie žiakov či študentov a pôsobenie ich rodiny (najmä z hľadiska jej ekonomických, kultúrnych a sociálnych zdrojov). Medzi uvedenými faktormi voľby strednej a vysokej školy teda možno identifikovať faktory reprezentujúce teoretickú perspektívu sociálnej determinácie i perspektívu individualizácie.

Ašpirácie v oblasti vzdelávania a vzdelania, najčastejšie indikované stupňom vzdelania, ktorý chcú žiaci a študenti dosiahnuť, súvisia s ich študijnými výsledkami a dosiahnutým vzdelaním. Sú dôležitým prediktorom voľby strednej alebo

vysokej školy a študijného odboru, budúcich študijných výsledkov, profesiových aspirácií a voľby budúcej profesiovej dráhy (Goodman et al. 2011; Frostick et al. 2016; Matějů, Straková et al. 2006; Khattab 2014, 2015; Matějů et al. 2010; Rojewski 2005; Rose, Baird 2013; Schoon, Parsons 2002; St Clair, Benjamin 2011). Skúmanie vzdelanostných aspirácií ukazuje, že vďaka realizácii vzdelávacích stratégií odrážajúcich vyššie aspirácie detí a rodičov môžu i deti pochádzajúce zo sociálno-ekonomicky znevýhodnených rodín dosiahnuť vyššiu úroveň vzdelania. V mnohých štátoch sa preto zvyšovanie vzdelávacích aspirácií stalo (ako súčasť vzdelávacích politík a inštitucionalizovaného vzdelávania) jedným z riešení otázky nerovností vo vzdelávaní (Tarabini, Ingram 2018). Takéto stratégie v oblasti vzdelávania musia byť podporené vhodnými intervenčnými programami zameranými na zvýšenie úspešnosti vo vzdelávaní, motivujúcim školským prostredím a spoluprácou škôl s rodičmi detí. Ich dlhodobým pozitívnym dôsledkom môže byť znižovanie vzdelanostných i príjmových nerovností a zvyšovanie šancí detí zo sociálne znevýhodneného prostredia dosiahnuť na základe získaného vzdelania vzostupnú sociálnu mobilitu prostredníctvom úspešného uplatnenia na trhu práce (Hrubá 2017, s. 463).

Tak ako môžu mať aspirácie aktivačný potenciál, môžu naopak pôsobiť aj ako brzda u žiakov a študentov, ktorí majú schopnosti a predpoklady dosiahnuť vyššie vzdelanie, než o aké sa uchádzajú (Hrubá 2017). Študenti s nízkym sociálno-ekonomickým statusom si zriedka stanovujú vysoké vzdelávacie aspirácie, aj keď by im to ich študijné výsledky a schopnosti umožňovali (Agasisti, Maragkou 2023; Anders 2017; Berrington et al. 2016; Guyon, Huillery 2021). Často sa to pripisuje vonkajším alebo vnútorným obmedzeniam, ktoré môžu ovplyvňovať rozhodovanie študentov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. Je preto dôležité pochopiť, či nerovnosti v aspiráciách odrážajú rozdiely v spôsobe, akým si jednotlivci stanovujú svoje ciele, alebo či študenti s nízkym sociálno-ekonomickým statusom maximalizujú svoj úžitok (potenciálny zisk) tým, že aspirujú na nižšie vzdelanie, napríklad vzhľadom na svoje skúsenosti (Agasisti, Maragkou 2023). Zistenia výskumov ukázali, že podporovanie nízkych alebo nižších očakávaní a vzdelanostných aspirácií študentov môže spôsobiť ich nižšiu úspešnosť a horšie vzdelávacie výsledky (Walkey et al. 2013), učitelia a školy by preto mali podnecovať vyššie vzdelávacie ambície a očakávania študentov aj ich rodičov a podporovať ich efektívnymi intervenciami zameranými na zlepšenie školských výsledkov žiakov.

Výsledky niektorých výskumov však kauzálny vzťah medzi aspiráciami a školskými výsledkami spochybnil – ukázali, že všeobecne nemožno na základe aspirácií predpovedať budúce študijné výsledky, ani na základe dosiahnutých študijných výsledkov predpovedať aspirácie detí (Khatab 2015, s. 731). Mnohí žiaci, pochádzajúci z rôznych sociálnych prostredí, majú vysoké aspirácie v oblasti vzdelávania a budúceho povolania, ktoré však nesúvisia s ich školskými výsledkami. Nesprávne nastavené, napríklad nadmerné aspirácie môžu viesť k tzv. paradoxu aspirácii – nemožnosť ich dosiahnutia môže negatívne ovplyvniť študentov, keďže často spôsobia sklamanie, frustráciu, sociálne stiahnutie (Kao, Tienda 1998; Khatab, 2015) a môžu viesť k strate talentu (Hanson 1994).

Vo všeobecnosti však platí, že vysoké vzdelanostné aspirácie žiakov motivujú k dosiahnutiu študijných úspechov, k ďalšiemu pokračovaniu v štúdiu a k výberu ambicióznejšej vzdelávacej dráhy. Vzdelávacie aspirácie sú preto chápané ako tzv. anticipujúce rozhodnutia, ktoré majú aktivačný potenciál: sú zdrojom motivácie a snahy. U detí a mladých ľudí, ktoré nemajú záujem o vyššie vzdelanie, absentuje výraznejšia motivácia venovať sa príprave na vyučovanie a vzdelávací systém opúšťajú v skoršom veku, keďže ich horšie študijné výsledky diskvalifikujú pri výbere a dosiahnutí kvalitnejšej vzdelávacej dráhy, resp. sa o to ani nepokúšajú (Katrňák 2014).

Ukazuje sa teda ako užitočné teoreticky rozlišovať vzdelanostné aspirácie a očakávania, prípadne rozlišovať idealistické a realistické aspirácie. Vzdelávacie aspirácie odrážajú nádeje, želania, túžby, sny, priania, preferencie a ciele dosiahnuť v budúcnosti určitú úroveň vzdelania (Hrubá 2017), ale môžu byť odtrhnuté od sociálno-ekonomickej a školskej reality žiakov. Ide o referenčné body pre orientačné ciele. Takéto vymedzenie zahŕňa nielen preferencie pre konkrétny cieľ, ale aj presvedčenie a motiváciu, ktoré sú hlavnými zložkami aspirácií (Džambazovič, Gerbery 2022). Očakávania sú reálnejšie, racionálnejšie plány a preferencie, ktoré sú spojené so sociálno-ekonomickými podmienkami, preto sú lepším prediktorom budúcich školských výsledkov. Marjoribanks (1997) charakterizoval vzdelávacie očakávania ako realistické aspirácie, ktoré sú na rozdiel od idealistických aspirácií výsledkom sebareflexie disponibilných sociálnych a ekonomických možností. Očakávania sú vo väčšej miere formované sociálnym prostredím, interakciami a skúsenosťami ako aspirácie a berú do úvahy i jednotlivcom reflektované obmedzenia

vzhľadom na budúcnosť (Ray 2006). Inými slovami, aspirácie sú to, v čo jednotlivec dúfa, že sa stane v budúcnosti a očakávania sú to, čomu jednotlivec verí, že sa stane v budúcnosti (Gorard et al. 2012, s. 13).

Pri skúmaní rodiny ako faktora voľby vzdelávacej dráhy sa analyticky rozlišujú a skúmajú ekonomické, kultúrne a sociálne zdroje rodiny ako faktory tejto voľby. Spomedzi ekonomických zdrojov rodiny je najčastejšie využívaným ukazovateľom sociálno-ekonomický status (SES) rodičov (Džambazovič, Gerbery 2022). Empirické dôkazy ukazujú pôsobenie sociálno-ekonomického statusu rodičov na vzdelanostné aspirácie, na dosiahnutú úroveň vzdelania a profesijné aspirácie potomkov. Veľkosť SES sa indikuje prostredníctvom najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov, prestíže ich povolania, príjmu či majetku domácnosti, ale často aj prostredníctvom hodnotenia ekonomickej situácie rodiny, resp. domácnosti rodičmi.

Zistenia o priamom a nepriamom, čiže sprostredkujúcom vzťahu medzi sociálno-ekonomickým statusom rodičov a výberom vzdelávacej dráhy detí ukazujú, že SES rodičov je faktorom vzdelanostných aspirácií detí a výberu školy; iné poukazujú na jeho nepriamy vplyv, kedy sociálno-ekonomický status rodičov determinuje vzdelávacie aspirácie sprostredkované: prostredníctvom zapojenia sa rodičov do školských a mimoškolských činností detí, záujmu o ich vzdelávanie a pod.

Ekonomické zázemie a zdroje rodiny rozhodujú o možnostiach investovať finančné prostriedky do štúdia potomkov, ich školskej prípravy a pod. Sú teda kontextom, v ktorom sa utvárajú ich vzdelávacie plány a formujú ich aspirácie. Neprekvapuje preto, že vzdelanostné aspirácie detí i očakávania ich rodičov sú nižšie v chudobnejších rodinách ako u detí a rodičov s vyšším sociálno-ekonomickým statusom. Častejšie sa teda orientujú na získanie vzdelania, ktoré im zabezpečí rýchly a pomerne bezproblémový prechod na trh práce, resp. zaistí uplatnenie sa na ňom. Znamená to zároveň vyhnutie sa riziku neúspechu vzdelávania, ktorý by znamenal záťaž pre rodinné ekonomické zdroje.

Najsilnejším prediktorom vzdelávacej dráhy dieťaťa, ktorý je nielen ukazovateľom sociálno-ekonomického statusu, ale zároveň aj kultúrnym zdrojom, je podľa zistení výskumov vzdelanie rodičov. Mechanizmus pôsobenia vzdelania rodičov je pritom takýto: vyššie vzdelanie vedie k dobre plateným pracovným pozíciám, tie so sebou prinášajú širšie sociálne kontakty a väzby so vzdelanejšími ľuďmi, na

základe ktorých si rodičia budujú predstavu o vzdelávacej dráhe svojich potomkov a ktoré následne môžu využiť pri nasmerovaní ich vzdelávacích plánov (Sosu 2014).

V súvislosti s kultúrnymi zdrojmi rodiny sa pri analýze uvažuje najmä o kultúrnom kapitáli jednotlivých členov rodiny. V nadväznosti na P. Bourdieu sa pritom rozlišujú tri formy kultúrneho kapitálu: inkorporovaný (vtelený), inštitucionalizovaný a objektivizovaný kultúrny kapitál¹⁰ (Bourdieu 1986). Vtelený kultúrny kapitál sú inherentné a trvalé dispozície človeka (napr. intelektuálne, telesné), získané v priebehu socializácie a počas formálneho vzdelávania. Sú to postoje, preferencie a správanie, ktoré sú internalizované v priebehu socializačného procesu (Lareau, Weininger 2003, s. 156). Objektivizovaným kultúrnym kapitálom sú kultúrne artefakty (napríklad knihy, hudobné nástroje a umelecké diela) a inštitucionalizovaný kultúrny kapitál vyjadruje verejné uznanie, vyjadrené napríklad v akademických tituloch a vedeckých hodnotiach. Ide o zákonom garantovanú úroveň kvalifikácie, formálne nezávislú od osoby jej nositeľa (Bourdieu 1986, s. 250).

Sociálne triedy, ktoré disponujú rôznym množstvom a odlišným zložením svojho kultúrneho kapitálu, formujú výchovu detí odlišným spôsobom, čo následne predurčuje rôznu mieru vzdelávacích úspechov. A. Sullivan napríklad identifikovala päť rôznych spôsobov a mechanizmov, ktorými vznikajú tieto rozdiely:

1. rodičia oboznamujú deti s abstraktným myslením prostredníctvom spoločnej návštevy divadelných predstavení, galérií a pod.;
2. rodičia prenášajú svoje hodnoty smerom k vzdelávaniu, keď čítajú svojim deťom, alebo im pomáhajú so školskými úlohami;
3. rodičia pasívnymi transfermi (diskutujú s deťmi, alebo deti ich počujú diskutovať o rôznych témach) umožňujú deťom osvojiť si určité spôsoby rozprávania a myslenia;
4. rodičia vstúpajú deťom postoje a presvedčenie, ktoré reprezentujú určitú pracovnú morálku a orientáciu na vzdelávanie a zamestnanie – „étos“, ktorý sa zhoduje s tým, čo sa pestuje v školách;

¹⁰ Toto rozlíšenie bolo inšpiráciou aj pre náš výskum, pretože naším cieľom bolo odhaliť rôzne formy a podoby kultúrnych zdrojov, ktoré má člen rodiny a väčšinou aj celá rodina k dispozícii a ktoré sa môžu spolupodieľať na smerovaní vzdelávacej dráhy a voľby strednej a následne aj vysokej školy. Môžeme totiž predpokladať určitú mieru transferu a reprodukciu rôznych typov zdrojov (kapitálov) smerom od rodičov k deťom. Pretrvávajúci vplyv rodinných kultúrnych zdrojov na vzdelávaciu dráhu, dosiahnuté vzdelanie a školskú úspešnosť detí bol jasne preukázaný v mnohých spoločnostiach (Džambazovič, Gerbery 2022).

5. rodičia sa aktívne zapájajú do výchovy a vzdelávania detí podporou ich vzdelávacích a záujmových aktivít aj mimo času stráveného v škole (Sullivan 2007).

V súčasnosti neexistuje žiadny všeobecne uznávaný spôsob operacionalizácie a merania kultúrneho kapitálu. Kultúrny kapitál sa zvyčajne vzťahuje k poznaniu a schopnosti využívať spoločnosťou cenené kultúrne podnety vzťahujúce sa k dominantnej kultúre, k postojom, hodnotám, preferenciám, spôsobom správania sa a v jazykových kompetenciách, ktoré sú jej súčasťou, ako aj k vlastníctvu a spotrebe kultúrnych artefaktov, k participácii na kultúre a k určitej úrovni kultúrnej spotreby¹¹.

Okrem kultúrneho kapitálu rodiny sa skúma i kultúrny kapitál žiaka alebo študenta – najmä vtedy, ak sa skúmajú napríklad jeho kognitívne schopnosti a vedomosti (prospech, úspešnosť v rôznych testoch, súťažiach), napríklad v snahe objasniť, aké dispozície môžu byť kritériom školskej úspešnosti. R. Nash píše v tejto súvislosti o dôkazoch pripravenosti na školské vedomosti. Ide o konkrétne typy dispozícií, ktoré uľahčujú učenie a budú školou odmeňované, zahŕňajúce napríklad účasť na vyučovaní, počúvanie učiteľa, zapisovanie si poznámok, čítanie kníh, plnenie úloh v triede, vypracovanie domácich úloh a vyplývajú z vysokých aspirácií, pozitívneho sebavedomia a ochoty identifikovať sa so školou (Nash 2002, s. 273).

Sociálne zdroje rodiny sú vlastne sociálnym kapitálom, ktorý sa utvára vo vzťahoch medzi osobami a existuje v rámci rodiny, ako aj medzi rodinou a osobami mimo rodiny (Coleman 1988, s. 109-116). Spomedzi sociálnych zdrojov rodiny je v súvislosti s voľbou vzdelávacej dráhy zaujímavý najmä vnútro-rodinný interakčný sociálny kapitál, prejavujúci sa napríklad v podobe kvality vzťahov medzi členmi

¹¹ Pre potreby kvantitatívnych empirických výskumov sa kultúrny kapitál operacionalizuje prostredníctvom rozsahu a miery kultúrnych zdrojov, ktoré má respondent alebo jeho rodina k dispozícii. Najčastejšie využívanými indikátormi kultúrneho kapitálu sú: čitateľské návyky (resp. čitateľská klíma v rodine), ktoré sú merané napríklad čítaním kníh rodičmi respondentom v ich detstve, rozprávaním sa s rodičmi o knihách, množstvom času stráveným čítaním kníh, frekvenciou návštevy knižnice ako i počtom kníh v domácej knižnici; účasť na umeleckých aktivitách vysokej kultúry, ako sú napríklad návštevy múzeí, galérií, divadelných a hudobných predstavení (klasickej hudby, opery, baletu), ale aj spoločné výlety s rodičmi a pod. Štandardne využívaným ukazovateľom objektivizovaného kultúrneho kapitálu je aj počet a typ kníh (encyklopédie, diela klasickej a náučnej literatúry) v knižnici rodiny, či vlastníctvo preukazu do knižnice. Využíva sa i skúmanie tzv. vzdelávacích zdrojov, meraných prostredníctvom skutočností, ako je vhodné miesto pre štúdium, alebo referenčné knihy, ktoré deti poznajú a čítali. K ďalším využívaným ukazovateľom patrí vlastníctvo rôznych typov umeleckých predmetov (od obrazov, sôch až po hudobné nástroje používané deťmi a ich rodičmi); účasť detí na mimoškolských aktivitách, ako sú napríklad návšteva hudobných, výtvarných, tanečných či jazykových kurzov; alebo komunikácia s rodičmi o kultúre, ktorá sa meria napríklad prostredníctvom frekvencie diskusií s rodičmi o filmoch či knihách. Asi najčastejšie využívaným ukazovateľom kultúrneho kapitálu zostáva však dosiahnuté vzdelanie rodiča, resp. rodičov (inštitucionalizovaný kultúrny kapitál), ktoré možno tiež zahrnúť medzi kultúrne zdroje rodiny. (Džambazovič, Gerbery, 2022).

rodiny. Dobrý (nielen emočný) vzťah dieťaťa s rodičmi, založený na vzájomnej dôvere, na podpore a motivovaní detí rodičmi vo vzťahu k vzdelaniu a k ich vzdelávacej dráhe môže pomôcť zvýšiť vzdelávacie šance detí, spôsobené napríklad nižšou mierou ekonomických a kultúrnych zdrojov ich rodín (Džambazovič, Gerbery 2022). Skúmanie sociálneho kapitálu rodiny umožňuje preskúmať i pôsobenie širšieho okolia na aspirácie, rozvoj študijného úsilia a motivácie detí. Je to dôležité, pretože naša analýza sa sústreďuje na skúmanie pôsobenia najbližšej – nukleárnej rodiny, a nezameriava sa na skúmanie pôsobenia priateľov, rovesníkov, školskej triedy, pedagógov a širšej rodiny.

Pre potreby empirického skúmania sociálnych zdrojov rodiny, resp. vnútro-rodinného sociálneho kapitálu sa tieto indikujú hlavne prostredníctvom súboru činností a foriem zapojenia rodičov do školských a mimoškolských aktivít, ktoré ich deťom pomáhajú v štúdiu, ale zahŕňajú napríklad i výchovný štýl rodičov. Najčastejšie využívanými indikátormi sú pritom účasť rodičov na školských aktivitách detí, pomoc deťom pri príprave na vyučovanie, záujem rodičov o ich školský aj mimoškolský (spoločenský) život, diskusie rodičov s deťmi o škole, vyučovaní a učiteľoch, rozhovory o očakávaniach a aspiráciách detí, o ich budúcej vzdelávacej dráhe atď. Participácia rodičov na školských i mimoškolských činnostiach dieťaťa je dôležitá, pretože vďaka nej sa vytvára podporné rodinné prostredie motivujúce dieťa k štúdiu, ich interakcie pri spoločnej činnosti prispievajú k utváraniu dobrých vzťahov medzi rodičmi a deťmi; umožňujú im v komunikácii spoločne vytvárať realistické aspirácie (Džambazovič, Gerbery 2022).

Dobré vzťahy a spolupráca rodičov s deťmi zabezpečuje prenos kultúrnych hodnôt a noriem, čo sa prejavuje aj pri formovaní vzdelávacích aspirácií dieťaťa, pri voľbe povolania a výbere strednej či vysokej školy. Aj vzťah medzi rodičmi a deťmi však významne súvisí so sociálno-ekonomickým statusom rodiny. Príslušníci rôznych sociálnych tried disponujú odlišnou úrovňou zdrojov, resp. rôznym množstvom a skladbou druhov kapitálu, a využívajú aj rôzne štýly výchovy detí (Hill, Craft 2003; Khattab 2015). Na optimálne sformovanie a naplnenie vzdelanostných aspirácií musia rodičia deťom okrem dobrého vzťahu poskytnúť aj potrebné zdroje.

3.2 Výsledky analýzy faktorov voľby strednej a vysokej školy

Pri prezentácii výsledkov analýzy sa budeme najskôr venovať faktorom voľby strednej školy a následne faktorom voľby vysokej školy. V oboch prípadoch sa zameriame na faktory pôsobiace na mikroúrovni života spoločnosti, konkrétne na analýzu pôsobenia individuálnych faktorov voľby školy (na vzdelanostné aspirácie žiakov deviateho ročníka základných škôl, ich študijné výsledky, pohlavie, veľkosť bydliska i ďalšie faktory voľby) a na analýzu pôsobenia rodinných zdrojov, konkrétne ekonomických, kultúrnych a sociálnych zdrojov, resp. kapitálu rodiny.

3.2.1 Faktory voľby strednej školy

Aspirácie v oblasti vzdelania patria podľa poznatkov výskumov medzi rozhodujúce faktory voľby strednej školy. Aj náš výskum zistil vysoké vzdelanostné aspirácie žiakov deviateho ročníka základných škôl a tiež ich jasnú predstavu o tom, aké najvyššie vzdelanie by chceli v budúcnosti dosiahnuť. Vysokoškolské vzdelanie by chcelo dosiahnuť až polovica opýtaných. Stredoškolské vzdelanie s maturitou, ktoré umožňuje pokračovať v štúdiu na vysokej škole, chce získať viac ako tretina žiakov a stredoškolské vzdelanie bez maturity iba 11,2 % opýtaných. Základné vzdelanie uviedlo ako postačujúce iba 0,4 % opýtaných a 1,2 % nemalo jasnú predstavu o tom, aký stupeň vzdelania by chceli dosiahnuť.

Graf č. 14: Vzdelávacie ašpirácie žiakov deviatego ročníka základných škôl



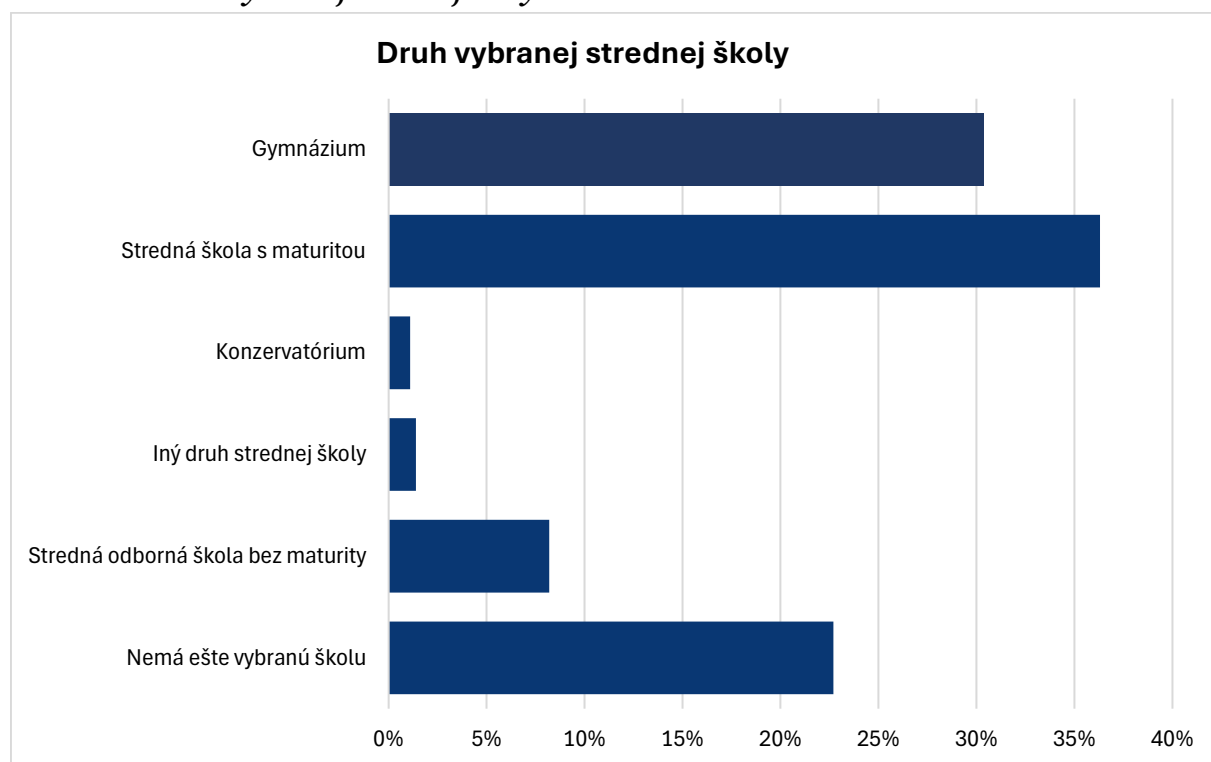
N = 807

Podobnú distribúciu vzdelávacích ašpirácií zistili aj viaceré zahraničné i domáce výskumy, ktoré odhalili v tejto oblasti i niektoré vývojové trendy. Vzdelávacie ašpirácie detí a mladých ľudí sú v súčasnosti vyššie v porovnaní s ašpiráciami predchádzajúcich generácií. Spôsobujú to aj rastúce očakávania a ambície ich rodičov, pričom sa zmenšujú rozdiely v očakávaní rodičov z rôznych sociálno-ekonomických kategórií (Džambazovič, Gerbery 2022; Hrubá 2017; Kim, Sherraden, Clancy 2013; Schoon 2010; Spera et al. 2009; Šmídová, Janoušková, Katrňák 2008).

Pre naplnenie ašpirácii na dosiahnutie vysokoškolského vzdelania je dôležitý výber konkrétnej strednej školy, keďže základnou podmienkou prijatia na vysokú školu je úspešné ukončenie strednej školy maturitnou skúškou. Náš výskum sa uskutočnil niekoľko mesiacov pred podávaním prihlášok na stredné školy a v tomto čase už malo 77,3 % oslovených žiakov deviatego ročníka vybranú konkrétnu školu, na ktorej chceli študovať. Najčastejšie to bola stredná škola s maturitou, ktorú si zvolilo 36,3 % všetkých žiakov. Druhou najčastejšou voľbou bolo gymnázium (30,4 %), za ktorým s veľkým odstupom nasledovala stredná škola bez maturity

(8,2 %).¹² Hoci gymnázium v rozhodovaní žiakov nedominovalo, voľba konkrétnej strednej školy potvrdila zistenie o prevažujúcej orientácii aspirácií deviatakov na získanie vysokoškolského vzdelania. Skutočnosť, že vysokoškolské štúdium je aspiráciou nielen pre žiakov hlásiacich sa na gymnázium, potvrdilo aj zistenie, že 36 % žiakov, ktorí si vybrali stredné školy s maturitou, malo tieto aspirácie (medzi budúcimi gymnazistami to bolo až 92 % žiakov).

Graf č. 15: *Druh vybranej strednej školy*



N = 807

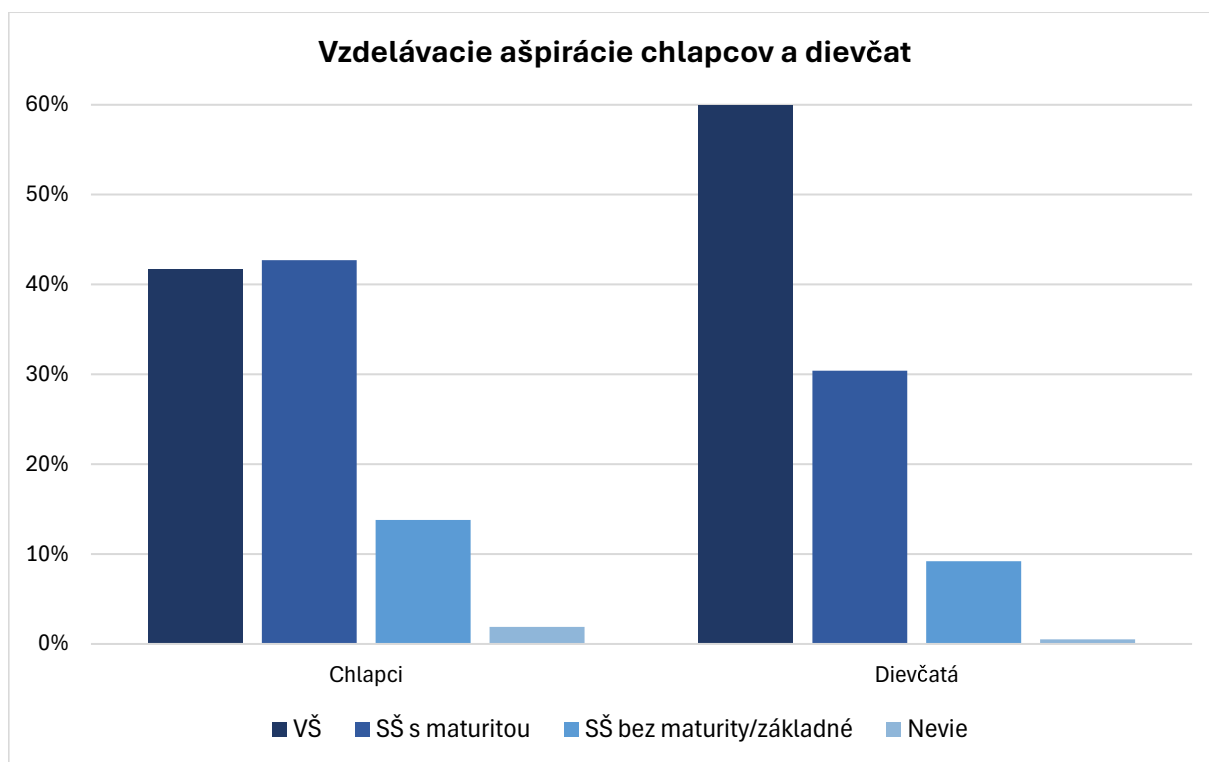
Konkrétnu strednú školu mala vybranú väčšina žiakov deviateho ročníka základnej školy, stále však boli medzi nimi mnohí nerozhodnutí, ktorí nemali vybranú konkrétnu strednú školu pre ďalšie štúdium. Nerozhodnutí boli častejšie zastúpení medzi žiakmi s nižšími vzdelávacími aspiráciami. Kým medzi deviatakmi, ktorí chceli získať vysokoškolské vzdelanie bolo nerozhodnutých 15,2 %, medzi žiakmi s ambíciou získať iba stredoškolské vzdelanie bez maturity bol podiel nerozhodnutých takmer dvojnásobný (30 %).

Pri analýzach voľby vzdelávacej dráhy sa často poukazuje na dôležitosť skúmania rodového aspektu vzdelávacích aspirácií a výberu strednej školy. Údaje získané naším výskumom potvrdili existenciu rodových rozdielov vo vzdelávacích

¹² Zvyšných 2,5 % žiakov uviedlo konzervatórium alebo iný druh strednej školy.

ašpiráciách i vo výbere strednej školy. Zatiaľ čo získanie vysokoškolského vzdelania je cieľom pre 59,9% dievčat a iba pre 41,7% chlapcov, pri nižších stupňoch vzdelania je to naopak. Výrazne vyšší podiel chlapcov ako dievčat chce získať stredoškolské vzdelanie s maturitou (rozdiel 12,3 percentuálnych bodov) a podobne aj získať stredoškolské vzdelanie bez maturity (rozdiel 4,6 percentuálnych bodov).

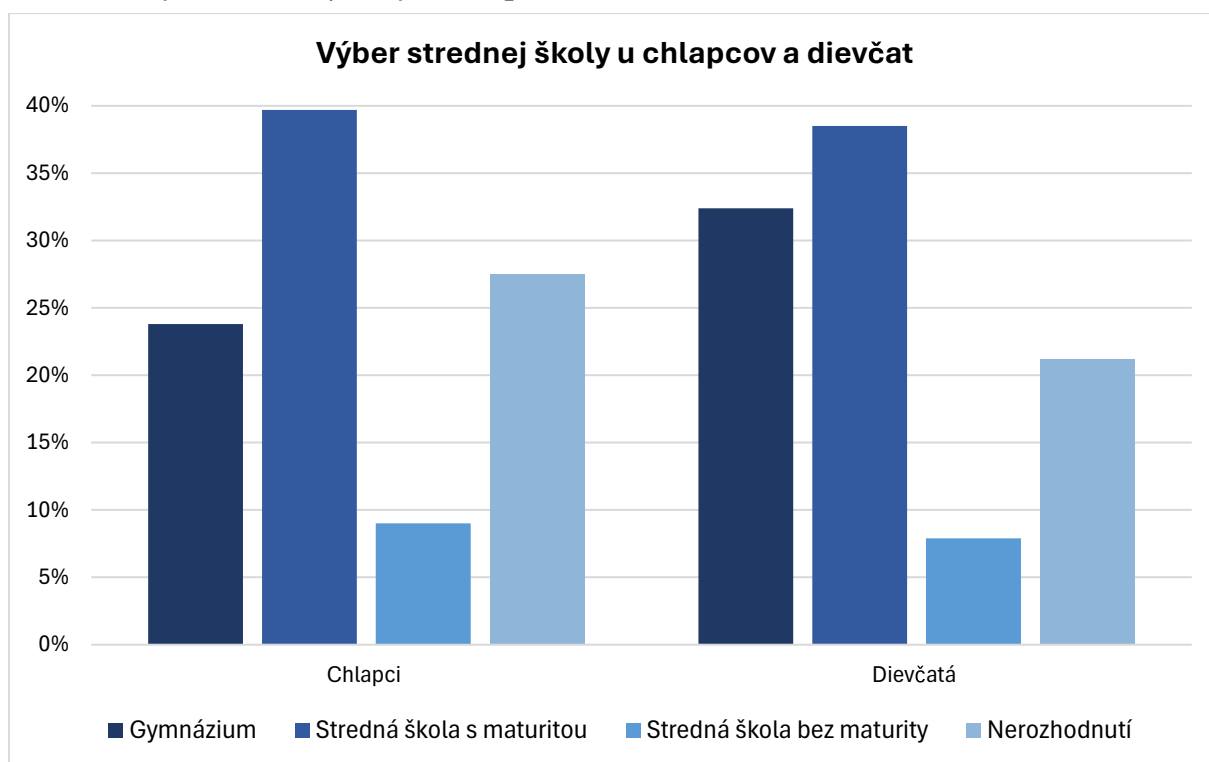
Graf č. 16: Vzdelávacie ašpirácie chlapcov a dievčat



N = 807

Výraznejšie rozdiely medzi dievčatami a chlapcami možno pozorovať aj pri samotnom výbere strednej školy. Dievčatá si častejšie vyberajú gymnázium ako chlapci (rozdiel 8,6 percentuálnych bodov) a väčšia časť z nich mala v čase realizácie výskumu vybranú konkrétnu strednú školu. V prípade výberu strednej odbornej školy s maturitou či bez maturity sa výraznejšie rodové rozdiely vo výskume neukázali.

Graf č. 17: Výber strednej školy u chlapcov a dievčat (v %)



N = 807

Vo všeobecnosti existuje vysoká miera súvislosti medzi vzdelávacími aspiráciami a výberom strednej školy (tabuľka č. 1). Tí žiaci, ktorí chcú získať vysokoškolské vzdelanie, si vyberali stredoškolské štúdium na gymnáziu alebo na strednej škole s maturitou. Žiaci, ktorých cieľom je dosiahnutie vysokoškolského vzdelania, si vyberajú ako cestu k dosiahnutiu tohto cieľa častejšie štúdium na gymnáziu (65,3 % z nich) a menej často štúdium na strednej odbornej škole s maturitou (34,4 %). Gymnázium je u nás teda primárnou voľbou detí, ktoré chcú získať vysokoškolské vzdelanie. Ak im stačí získanie stredoškolského vzdelania s maturitou, najčastejšie si vyberú niektorú strednú odbornú školu s maturitou (86,6 %). V tomto prípade je štúdium na gymnáziu málo frekventovanou voľbou (8,1 %).

Tabuľka č. 1: Výber strednej školy podľa vzdelávacích aspirácií žiakov (v %)

Vzdelávacie aspirácie	Vybraná stredná škola				SPOLU
	Gymnázium	SOŠ s maturitou	Iná stredná škola a kon- zervatórium	SOŠ bez maturity	
VŠ	65,3	30,6	3,8	0,3	100,0
SŠ s maturitou	8,1	86,6	3,4	1,9	100,0
SŠ bez maturity	1,5	3,2	0,0	95,3	100,0
Nevie	16,7	66,7	0,0	16,7	100,0

N = 618. V tabuľke nie sú zahrnutí respondenti, ktorí v čase výskumu nemali vybranú strednú školu (183 osôb) a respondenti, ktorí neuviedli akú najvyššiu úroveň vzdelania chcú dosiahnuť (6 osôb).

Ďalším významným a často skúmaným faktorom voľby vzdelávacej dráhy je bydlisko žiakov a študentov. Bydlisko ako determinant voľby sa najčastejšie indikuje prostredníctvom ukazovateľov, ako sú veľkosť bydliska, typ bydliska (mestské, vidiecke) a sociálno-ekonomický status regiónu či lokality, v ktorom sa bydlisko nachádza (Connolly, Neill 2001; Georg 2014; Šmídová, Janoušková, Katrňák 2008). V našom výskume sme zisťovali veľkosť bydliska rodiny žiaka. Ukázalo sa, že vzdelávacie aspirácie žiakov základných škôl sa odlišujú aj v závislosti od veľkosti ich bydliska.

Tabuľka č. 2: Vzdelávacie aspirácie detí podľa veľkosti bydliska (v %)

Vzdelávacie aspirácie	Bydlisko má do 4 999 obyvateľov	Bydlisko od 5 000 do 49 000 obyvateľov	Bydlisko má 50 000 obyvateľov a viac
Základné	0,0	0,8	0,3
Stredoškolské bez maturity	15,0	8,4	5,3
Stredoškolské s maturitou	38,6	36,5	31,8
Vysokoškolské	45,2	53,0	60,9
Nevie	1,2	1,2	1,3
SPOLU	100,0	100,0	100,0

N = 807

Možno konštatovať, že veľkosť bydliska súvisí priamo úmerne s mierou vzdelávacích ambícií žiakov: čím väčšie je ich bydlisko, tým viac z nich chce získať vysokoškolské vzdelanie, a naopak, čím menšie je ich bydlisko, tým väčšia časť z nich chce získať iba stredoškolské vzdelanie (s maturitou i bez nej). Získanie vysokoškolského

vzdelania je teda častejšou aspiráciou žiakov žijúcich vo väčších mestách (viac ako 50 000 obyvateľov) než v menších mestách a v obciach. Treba však pritom uviesť, že získanie vysokoškolského vzdelania je najviac zastúpenou aspiráciou žiakov žijúcich vo všetkých kategóriách veľkosti bydliska. Výrazné rozdiely podľa veľkosti bydliska existujú v podiele žiakov usilujúcich sa získať stredoškolské vzdelanie bez maturity: získanie tohto vzdelania preferovalo až 15 % žiakov žijúcich v obciach, v ktorých žije menej ako 4 999 obyvateľov, a iba 5,3 % žiakov z veľkých miest.

Množstvo výskumov vzdelávacích dráh zistilo i súvislosť medzi dosahovanými študijnými výsledkami žiakov a ich vzdelávacími aspiráciami. V našom výskume sme preto zisťovali i hodnotenie na vysvedčení, ktoré dosiahli žiaci na konci 8. ročníka základnej školy. Ukázalo sa, že vzdelávacie aspirácie žiakov súvisia s dosiahnutými študijnými výsledkami - žiaci, ktorí dosiahli lepšie študijné výsledky, mali vyššie vzdelávacie aspirácie. Väčšina žiakov s výborným prospechom (86,1 %) chcela získať vysokoškolské vzdelanie a iba 13,2 % z nich stredoškolské vzdelanie s maturitou. Žiaci, ktorí dosiahli priemerné a horšie študijné výsledky, chceli najčastejšie získať stredoškolské vzdelanie s maturitou. O často zastúpených nadmerných ambíciách žiakov vypovedá i zistenie, že až 40,6 % študentov, ktorí mali na vysvedčení hodnotenie prospel veľmi dobre (čiže dosiahli priemerný prospech), chcelo získať vysokoškolské vzdelanie. Takmer desatina (9,2 %) žiakov s ambíciou získať vysokoškolské vzdelanie bola aj medzi tými, ktorí iba prospeli.

Tabuľka č. 3: *Vzdelávacie aspirácie detí podľa hodnotenia na vysvedčení v 8. ročníku (v %)*

Vzdelávacie aspirácie	Prospel s vyznamenaním	Prospel veľmi dobre	Prospel
Základné	0,0	0,0	1,6
Stredoškolské bez maturity	0,3	5,0	39,7
Stredoškolské s maturitou	13,2	52,8	47,3
Vysokoškolské	86,1	40,6	9,2
Nevie	0,3	1,6	2,2
SPOLU	100,0	100,0	100,0

N = 807

V závislosti od dosiahnutého prospechu sa líšil aj podiel žiakov, ktorí mali a ktorí ešte nemali vybranú konkrétnu strednú školu, na ktorej chceli študovať.

Ak žiak mal na konci 8. ročníka na vysvedčení hodnotenie prospel s vyznamenaním, častejšie patrili medzi tých, ktorí už mali vybranú konkrétnu strednú školu (takýchto žiakov bolo 86,8 %). Menší podiel rozhodnutých bol medzi žiakmi, ktorí získali hodnotenie prospel (64,7 %).

V prípade tých žiakov, ktorí boli rozhodnutí a mali vybranú konkrétnu strednú školu, znamenali lepšie dosiahnuté študijné výsledky väčšiu pravdepodobnosť výberu gymnázia alebo strednej školy s maturitou. Naopak, spomedzi žiakov, ktorí dosiahli horšie hodnotenie (prospel), si iba minimum (1,7 %) vybralo gymnázium; uprednostnili skôr strednú odbornú školu s maturitou (49,6 %), alebo bez maturity (43,7 %).

Tabuľka č. 4: Voľba strednej školy podľa hodnotenia na vysvedčení v 8. ročníku - rozhodnutí (stĺpcové %)

Druh vybranej strednej školy	Prospel s vyznamenaním	Prospel veľmi dobre	Prospel
Gymnázium	70,0	24,4	1,7
SOŠ s maturitou	27,4	66,9	49,6
Iný druh SŠ a konzervatórium	2,7	2,9	5,0
SOŠ bez maturity	0,0	5,8	43,7
SPOLU	100,0	100,0	100,0

N = 624

V prijímacom konaní na strednú školu sa berie do úvahy i účasť a úspešnosť v školských a mimoškolských súťažiach, ktoré sa považujú za ukazovateľ schopností žiaka i jeho záujmu o štúdium či o konkrétnu oblasť vzdelávania. Nadpolovičná väčšina skúmaných žiakov základných škôl sa aspoň raz zúčastnila na žiackej súťaži (na olympiáde, umeleckej, športovej súťaži) a 68,4 % z nich navštevovalo niektorú formu organizovanej mimoškolskej činnosti, napríklad záujmový krúžok, ZUŠ, jazykový kurz. Výsledky výskumu ukázali, že takmer 70 % žiakov, ktorí sa aspoň raz zúčastnili žiackej súťaže, má vysokoškolské ambície. Spomedzi žiakov, ktorí sa na žiadnej súťaži nezúčastnili, bolo takých iba 29 %. Rovnaká súvislosť existuje aj medzi participáciou žiakov na mimoškolskej činnosti a ich vzdelávacími aspiráciami.

Tabuľka č. 5: Vzdelávacie aspirácie žiakov podľa ich účasti na žiackych súťažiach a organizovaných mimoškolských aktivitách (v %)

Vzdelávacie aspirácie	Účasť na súťažiach	Neúčasť na súťažiach	Účasť na mimoškolskej činnosti	Neúčasť na mimoškolskej činnosti
Základné	0,0	0,8	0,0	1,2
Stredoškolské bez maturity	2,5	21,2	4,0	26,7
Stredoškolské s maturitou	27,2	47,7	31,0	49,0
Vysokoškolské	69,1	29,0	63,9	21,6
Nevie	1,2	1,3	1,1	1,6
SPOLU	100,0	100,0	100,0	100,0

N = 807

V ďalšej časti analýzy sa zameriame na preskúmanie úlohy rodičov pri voľbe vzdelávacej dráhy a výbere strednej školy pre deti. Podľa zistení nášho výskumu zohrávali rodičia pri tomto rozhodovaní veľmi dôležitú úlohu. Takmer polovica skúmaných žiakov sa rozhodovala spolu s rodičmi, pričom považovali názory žiaka a rodiča, resp. rodičov za rovnocenné.

Množstvo výskumov potvrdilo významnú úlohu aspirácií a očakávaní rodičov týkajúcich sa vzdelania detí pri utváraní vzdelávacích aspirácií ich potomkov (Bakker, Denesses 2007; Buchmann 2002). Domáce výskumy ukázali, že očakávania rodičov týkajúce sa vzdelania detí sú diferencované podľa úrovne dosiahnutého vzdelania rodičov. Rodičia s vyšším dosiahnutým vzdelaním majú spravidla vyššie očakávania týkajúce sa vzdelania ich detí, ako rodičia s nižším dosiahnutým vzdelaním¹³ (Džambazovič, Gerbery 2022).

Podľa našich zistení sú vzdelávacie aspirácie žiakov a očakávania ich rodičov v súlade: polovica rodičov (50,4 %) očakávala, že ich dieťa získa vysokoškolské vzdelanie, 39,8 % rodičov si želalo, aby ich dieťa dosiahlo stredoškolské vzdelanie s maturitou a iba 9,3 % stredoškolské vzdelanie bez maturity. Aspirácie a očakávania rodičov a detí zrejme súvisia i s tým, že si uvedomujú vysokú mieru masifikácie vzdelávania a rozšírenie vzdelávacieho systému na Slovensku. Reflektujú teda

¹³ Až 78,3 % vysokoškolsky vzdelaných rodičov očakávalo, že aj ich dieťa dosiahne vysokoškolské vzdelanie. Medzi rodičmi, ktorí absolvovali strednú školu bez maturity alebo iba základnú školu, bolo takých iba 40 % a medzi rodičmi so stredoškolským vzdelaním 62 %. Aspirácie detí zodpovedajú aspiráciám rodičov: deti rodičov s vysokoškolským vzdelaním oveľa častejšie chceli získať vysokoškolské vzdelanie (66 % oslovených) než deti, ktorých rodičia mali stredoškolské vzdelanie s maturitou (50,2 %) alebo vzdelanie bez maturity (34 %) (Džambazovič, Gerbery 2022, s. 168).

súčasnú bohatú ponuku a veľkú dostupnosť stredoškolského i vysokoškolského štúdia, ako aj dôležitosť vzdelania pre dosiahnutie úspechu v živote.

Vzdelanie ako predpoklad dosiahnutia úspechu v živote si pritom viac uvedomujú rodičia ako deti. Napríklad pri odpovedi na otázku „Prečo je v súčasnosti vzdelanie dôležité?“ ohodnotilo ako veľmi dôležitú skutočnosť, že vzdelanie pripraví na lepšie uplatnenie sa na trhu práce 66,4 % rodičov, ale iba 54,2 % detí. Podobne v prípade hodnotenia výroku „Vzdelanie rozvíja schopnosti a vedomosti človeka“ považovalo túto skutočnosť za veľmi dôležitú 68,2 % rodičov ale iba 52,8 % ich potomkov.

Porovnanie vzdelávacích aspirácií detí a očakávaní ich rodičov ukázalo aj ďalšie zaujímavé skutočnosti. Aspirácie detí a očakávania rodičov výrazne súvisia, pričom najvyššia miera zhody existuje v prípade ambícií na dosiahnutie vysokoškolského vzdelania. Ambície získať vysokoškolské vzdelanie mali najčastejšie žiaci, od ktorých to očakávali rodičia: až v prípade 90 % žiakov, ktorí chceli získať vysokoškolské vzdelanie, mali rovnaké očakávania aj ich rodičia. Platí pritom, že čím nižší je očakávaný stupeň dosiahnutého vzdelania, tým nižšia miera zhody v očakávaníach rodičov a aspirácií detí existuje. V prípade odlišných očakávaní majú rodičia zväčša vyššie očakávania ako sú vzdelávacie aspirácie detí.

Tabuľka č. 6: Vzdelávacie aspirácie detí a očakávania rodičov (v %)

Vzdelávacie očakávania rodičov (Stačí mu ...)		stredoškolské vzdelanie bez maturity	stredoškolské vzdelanie s ma- turitou	vysokoškolské vzdelanie	nevie
Vzdelávacie ašpi- rácie detí (Stačí mi ...)	stredoškolské vzdelanie bez maturity	71,1	24,4	2,2	1,1
	stredoškolské vzdelanie s maturitou	2,7	85,5	11,5	0,3
	vysokoškolské vzdelanie	0,2	9,5	90	0,2
	nevie	10	50	40	0

N = 807

Vzdelávacím očakávaniam rodičov zodpovedá voľba konkrétnej strednej školy pre deti. Žiaci, od ktorých rodičia očakávajú, že získajú vysokoškolské vzdelanie,

si najčastejšie zvolili gymnázium ako strednú školu, na ktorej by chceli pokračovať v štúdiu, a menej často si vybrali iný typ strednej školy s maturitou. Ak rodičia očakávali, že dieťa dosiahne iba stredoškolské vzdelanie s maturitou, gymnázium si vybralo necelých 8 % žiakov.

Tabuľka č. 7: Voľba strednej školy u detí podľa očakávaní rodičov (stĺpcové %)

	Vzdelávacie očakávania rodičov (Stačí mu ...)			
		stredoškolské vzdelanie bez maturity	stredoškolské vzdelanie s maturitou	vysokoškolské vzdelanie nevie
Vybraný druh strednej školy	gymnázium	0	7,8	65,5
	stredná škola s maturitou a iné	4,2	83,9	34,2
	stredná škola bez maturity	95,8	8,3	0,3

N = 624

O zapojení sa rodičov, resp. rodiča do voľby vzdelávacej dráhy vypovedajú aj zistenia výskumu o miere úsilia rodičov pomôcť dieťaťu dosiahnuť rovnaké alebo vyššie vzdelanie, ako majú oni sami¹⁴. Snaha rodičov je vyššia vtedy, ak majú vyššie vzdelávacie aspirácie. Kým priemerné skóre rodičov, ktorí si pre dieťa želajú vysokoškolské vzdelanie, dosiahlo hodnotu 1,8, u rodičov s inými aspiráciami bolo výrazne vyššie¹⁵: u rodičov zameraných na stredoškolské vzdelanie s maturitou malo hodnotu 2,3 a v prípade rodičov, ktorí ako želanú úroveň vzdelania pre dieťa uvádzali stredoškolské vzdelanie bez maturity alebo základné vzdelanie, to bolo 3,0.

Aj toto zistenie ukazuje, že výber strednej školy nie je len individuálnym rozhodnutím žiaka, ale utvára sa v prostredí jeho nukleárnej rodiny, resp. domácnosti. Naša ďalšia analýza sa preto sústreďuje na charakteristiky domácností žiakov, skúmané prostredníctvom rôznych druhov rodinných zdrojov. Zameriame sa pritom na analýzu ekonomických, kultúrnych a sociálnych zdrojov rodiny. Pri skúmaní ekonomických zdrojov sme sa vo výskume zamerali najmä na výskyt ich nedostatku vo vzťahu k vzdelávaniu, pričom tento typ informácií sme získavali iba od rodičov

¹⁴ Rodičia hodnotili toto úsilie na škále od 1 do 5, kde hodnota 1 znamenala veľmi sa usilujeme, hodnota 5 znamenala vôbec sa neusilujeme. Nižšie hodnoty vyrátaných priemerov teda indikujú vyššiu snahu a vynaloženú mieru úsilia rodiča, resp. rodičov.

¹⁵ Nižšie hodnoty priemerného skóre indikujú vyššiu snahu.

žiakov. Až 17 % z nich uviedlo, že malo počas školskej dochádzky dieťaťa niekedy alebo často problém uhradiť nevyhnutné výdavky spojené so školou. Raz alebo dvakrát sa to stalo v prípade 12 % rodičov. Problémy s financovaním základného vzdelávania dieťaťa teda malo 29 % domácností.

Deti žijúce v rodinách, ktoré nikdy nemali problém s uhradením školských výdavkov, spravidla mali už vybranú konkrétnu strednú školu, na ktorej chceli študovať. Medzi deťmi z rodín s finančnými ťažkosťami významná časť ešte nemala vybranú konkrétnu strednú školu. Táto skutočnosť môže svedčiť o nižšej miere záujmu o plánovanie vzdelávacej dráhy dieťaťa, alebo o komplikovanejšom rozhodovaní o voľbe strednej školy pre nedostatočné finančné zdroje rodiny (nutnosť zvažovať očakávané výdavky spojené so štúdiom).

V čase konania výskumu každé desiate dieťa žilo v domácnosti, ktorá mu nedokázala finančne zabezpečiť navštevovanie záujmových krúžkov a účasť na mimoškolských vzdelávacích aktivitách. Ťažkosti s uhrádzaním týchto výdavkov majú zmierňovať tzv. vzdelávacie poukazy na mimoškolskú činnosť. Až 84 % žiakov, ktorých rodičia nedokázali uhradiť poplatky za záujmové krúžky a vzdelávacie aktivity, však žiadnu organizovanú mimoškolskú činnosť nenavštevovalo – vzdelávacie preukazy teda nevyužili. Zaplatiť deťom za záujmové krúžky a vzdelávacie aktivity nedokázala najväčšia časť rodičov tých detí, ktoré chceli študovať na strednej škole bez maturity (37,8 %). Medzi rodičmi detí, ktoré chceli získať stredoškolské vzdelanie s maturitou bolo takýchto nesolventných iba 11,8 %, a medzi rodičmi detí, ktoré chceli získať vysokoškolský titul, iba 2,2 %. Podobne, iba 1,6 % rodín, ktorých dieťa si zvolilo štúdium na gymnáziu, mu nedokázalo zaplatiť krúžky a iné mimoškolské aktivity; v prípade detí, ktoré sa rozhodli študovať na strednej odbornej škole bez maturity, bolo takých až 36,3 % rodín.

O dostatočnosti finančných zdrojov rodiny, resp. o možnosti zabezpečenia dieťaťu vhodných podmienok na štúdium vypovedajú aj zistenia o spokojnosti s podmienkami na prípravu do školy, ktoré má žiak doma. Veľmi spokojných bolo 51,8 % opýtaných žiakov, veľmi nespokojných bolo iba 1,6 % z nich. Pri pohľade na tieto zistenia z hľadiska vzdelávacích aspirácií detí sa však ukazuje diferencovaná miera spokojnosti s domácimi podmienkami na štúdium: najspokojnejší boli žiaci, ktorí ašpirovali na vysokoškolské štúdium, menej spokojní tí, ktorí ašpirovali

na stredoškolské štúdium s maturitou a najmenej spokojní boli žiaci, ktorí chceli študovať na strednej škole bez maturity, alebo nechceli ďalej študovať.

Pri voľbe strednej školy zohrávajú významnú úlohu i sociálne zdroje rodín. Voľba strednej školy nie je jednorazovým a izolovaným aktom dieťaťa, ale odohráva sa v určitej rodinnej klíme – formuje sa v prostredí väčšieho či menšieho súladu a porozumenia rodičov a detí a stáva sa predmetom ich rozhovorov a diskusií. Vo výskume sme preto zisťovali, ako často sa rozprávajú deti s rodičmi, resp. rodičom o škole, vyučovaní, o učiteľov, spolužiakoch, školských zážitkoch. Možno konštatovať, že vcelku sa rodičia o školské záležitosti svojich detí zaujímajú a o škole sa s nimi rozprávajú. Denne alebo niekoľkokrát v týždni sa o škole rozpráva väčšina (63,9 %) opýtaných, (denne 24 %, niekoľkokrát v týždni 39,2 %). Menšia časť rodičov sa s deťmi rozpráva o škole iba raz v týždni (19,5 %) a občas (16,6 %), sú však i rodiny (0,7 %), v ktorých sa rodičia s deťmi o škole nerozprávajú.

Zvýšený záujem rodičov o dieťa a jeho školské zážitky môže uľahčiť a pozitívne ovplyvniť rozhodnutie o voľbe strednej školy a vzdelávacej dráhy detí. Až 82 % žiakov, ktorí mali vybranú strednú školu, sa rozprávalo o škole a školských zážitkoch s rodičmi denne. Spomedzi tých, ktorí sa o týchto veciach s rodičmi rozprávali len občas alebo sa o nich vôbec nerozprávali, bolo rozhodnutých iba 59,3 % žiakov. Žiaci, ktorí si vybrali gymnázium, sa častejšie denne rozprávali s rodičmi ako tí, ktorí si vybrali iné typy stredných škôl. Výrazný rozdiel existuje medzi žiakmi, ktorí si vybrali stredné odborné školy bez maturity a ostatnými: denne sa rozprávalo o škole so svojimi rodičmi 35,9 % detí, ktoré si vybrali gymnázium, 22 % detí, ktoré chceli študovať na stredných školách s maturitou a iba 3 % detí, ktoré si vybrali strednú odbornú školu bez maturity.

Vlastnenie určitých foriem rodinného kapitálu, neznamená, že sa bude automaticky prenášať z generácie na generáciu, ani to že deti budú chcieť tento zdroj prijať. Vlastníctvo zdrojov a ochota investovať do ich prenosu nie je totiž to isté (Katrňák 2004), preto ich treba rozlíšiť. Investovanie do tranzície zdrojov si vyžaduje od rodičov vynaložiť úsilie a venovať deťom čas. Ukazovateľom ochoty investovať do tranzície zdrojov je frekvencia diskusií medzi dieťaťom a rodičmi o výbere strednej školy. Túto skutočnosť možno chápať aj ako dôležitý sociálny zdroj rodiny na úrovni interpersonálnych vzťahov. O výbere strednej školy sa s rodičmi rozprávala väčšina žiakov deviateho ročníka, hoci frekvencia týchto diskusií bola rôzna: 43 %

žiacov diskutovalo s rodičmi o výbere strednej školy často a 46 % niekedy. Zriedkavú alebo žiadnu diskusiu o tejto téme s rodičmi uviedlo iba 11 % žiakov. To, či a ako často deti diskutujú s rodičmi o výbere strednej školy, sa odvíja od frekvencie ich rozhovorov o škole, o školských zážitkoch, spolužiakoch, učiteľoch a vyučovaní. Až 77 % žiakov, ktorí sa s rodičmi rozprávali o škole denne, sa s nimi často rozprávali aj o výbere strednej školy. Spomedzi žiakov, ktorí sa s rodičmi o škole rozprávali len občas, to bolo len 8 %. Frekvencia diskusií o výbere školy súvisí aj s aspiráciami detí. Časté diskusie detí a rodičov o výbere strednej školy sú typické najmä pre rodiny, v ktorých deti chcú dosiahnuť vysokoškolské vzdelanie. Spomedzi žiakov, ktorí chceli získať stredoškolské vzdelanie bez maturity, často diskutovalo s rodičmi iba 11 %, medzi žiakmi usilujúcimi sa o stredoškolské vzdelanie s maturitou to bolo 34 %, u žiakov ktorí chceli študovať na vysokej škole 58 %.

Sociálne zdroje dôležité pre vzdelávanie odovzdávajú rodiny deťom aj ďalšími spôsobmi, napríklad vo forme rodičovskej pomoci pri príprave na vyučovanie. Až 68,6 % žiakov uviedlo, že im rodičia pomáhajú pri príprave do školy, ak to potrebujú. Túto pomoc poskytujú deťom rodičia častejšie v tých rodinách, v ktorých sa častejšie diskutuje o škole. Pomoc rodičov pri príprave do školy využívalo 76 % z tých žiakov, ktorí sa rozprávali s rodičmi o škole denne alebo niekoľkokrát v týždni, a iba 40 % žiakov, ktorí sa s rodičmi rozprávali o škole len zriedka alebo nikdy. Dôležitým diferencujúcim faktorom je pritom aj úroveň vzdelania rodičov. Pomoc rodičov pri príprave na vyučovanie malo 75 % detí s vysokoškolsky vzdelanými rodičmi (alebo aspoň s jedným), 70 % detí rodičov so stredoškolským vzdelaním s maturitou a iba 49,6 % detí, ktorých rodičia mali strednú školu bez maturity alebo len základné vzdelanie. Najčastejšie rodičia pomáhali pri príprave na vyučovanie žiakom (ak to potrebovali), ktorí si zvolili štúdium na gymnáziu, a najmenej deťom, ktorí chceli študovať na strednej odbornej škole bez maturity.

Kultúrne zdroje rodín sú vo výskumoch najčastejšie indikované a skúmané prostredníctvom dosiahnutej úrovne vzdelania rodičov, alebo počtu kníh v rodinnej knižnici (Džambazovič, Gerbery 2022). Ďalšími indikátormi sú prístup k populárno-náučným knihám (encyklopédie, slovníky, vedecko-popularizačné knihy). Takéto knihy nevlastnilo 14,9 % rodín skúmaných žiakov deviateho ročníka a prozaické či básnické literárne diela, ktoré možno využiť pri učení, nemalo k dispozícii 23,3 % žiakov.

Ďalším ukazovateľom kultúrneho kapitálu rodiny je čitateľská klíma. V našom výskume bola indikovaná frekvenciou čítania kníh rodičmi dieťaťu v predškolskom veku¹⁶ a frekvenciou rozhovorov s rodičmi o knihách, ktoré v rodine čítali¹⁷. V kontexte vyššie uvedených výskumných poznatkov neprekvapí zistenie, že žiaci s vyššími ambíciami v oblasti vzdelania, čiže tí, ktorí si vybrali strednú školu s maturitou, pochádzali hlavne z rodín, v ktorých im rodičia počas raného detstva častejšie čítali a v ktorých sa stále nielen číta, ale sa aj o prečítaných knihách často diskutuje.

3.2.2 Faktory voľby vysokej školy

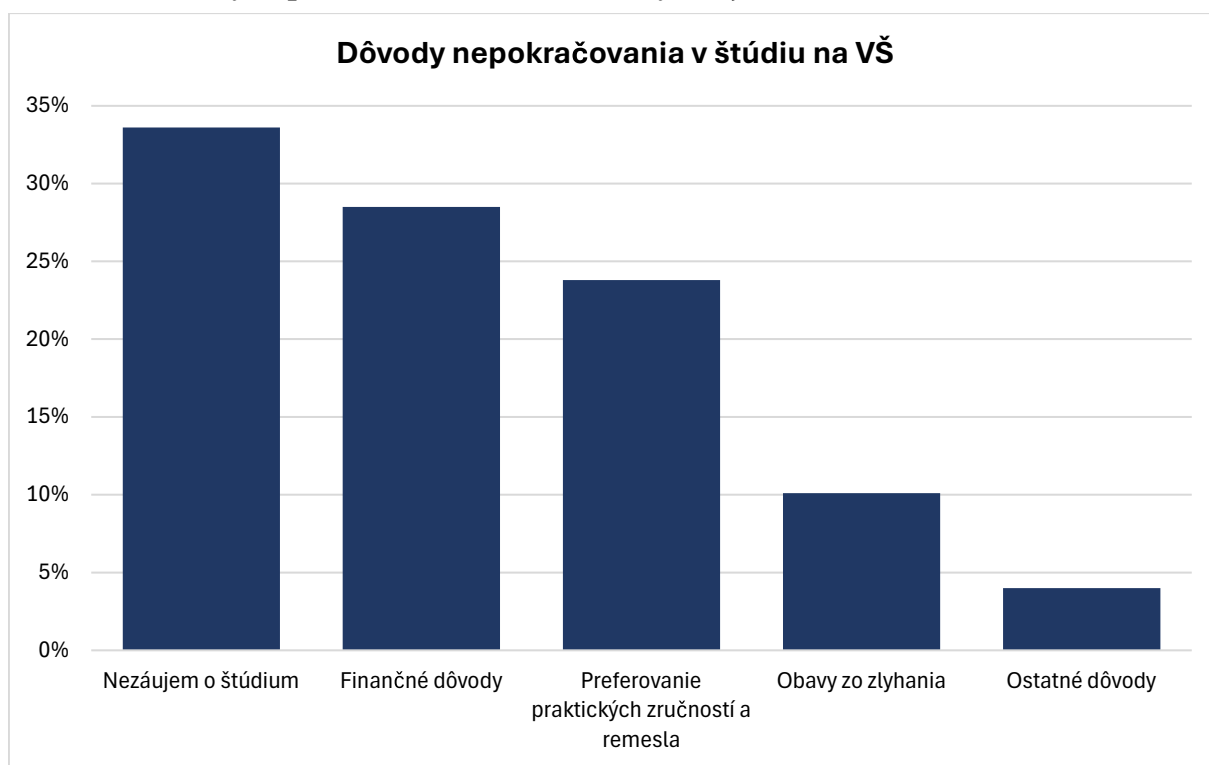
Pri analýze faktorov voľby vysokej školy sa sústredíme na dve témy: na prechod medzi strednou a vysokou školou a na voľbu vysokej školy. Na základe získaných údajov ukážeme, ako sú distribuované vzdelávacie aspirácie týkajúce sa vysokoškolského štúdia a ako si študenti volia vzdelávacie dráhy. Tieto skutočnosti budeme analyzovať v rôznych kontextoch, vrátane úrovne ekonomických, kultúrnych a sociálnych zdrojov ich rodín.

Väčšina slovenských stredoškolákov chce pokračovať v štúdiu na vysokej škole. Aj náš výskum zistil, že pokračovať v štúdiu na vysokej škole plánovalo až 72 % opýtaných stredoškolákov (42 % z nich už malo v čase konania výskumu vybranú konkrétnu vysokú školu) a iba 28 % opýtaných nechcelo pokračovať v štúdiu. Najčastejším dôvodom rozhodnutia nepokračovať v štúdiu na vysokej škole bol ich nezáujem o štúdium; deklarovala ho tretina z nich. Druhým najčastejším boli finančné dôvody, ktoré uviedlo 28,5 % študentov. Uprednostnenie praktických činností, zručností a remesla pred ďalším štúdiom uviedla ako dôvod nepokračovania v štúdiu takmer štvrtina študentov. Desatina oslovených študentov sa rozhodla nepokračovať vo vysokoškolskom štúdiu pre obavy zo zlyhania.

¹⁶ Otázka pre rodiča znela: Čítali ste Vy alebo Váš partner/partnerka Vášmu dieťaťu v predškolskom veku knihy? Ak áno, ako často?

¹⁷ Otázka pre dieťa znela: Rozprávaš sa s rodičmi (rodičom) o knihách, ktoré si čítal/a alebo ktoré čítali otec, mama, prípadne iný člen rodiny?

Graf č. 18: Dôvody nepokračovania v štúdiu na vysokej škole

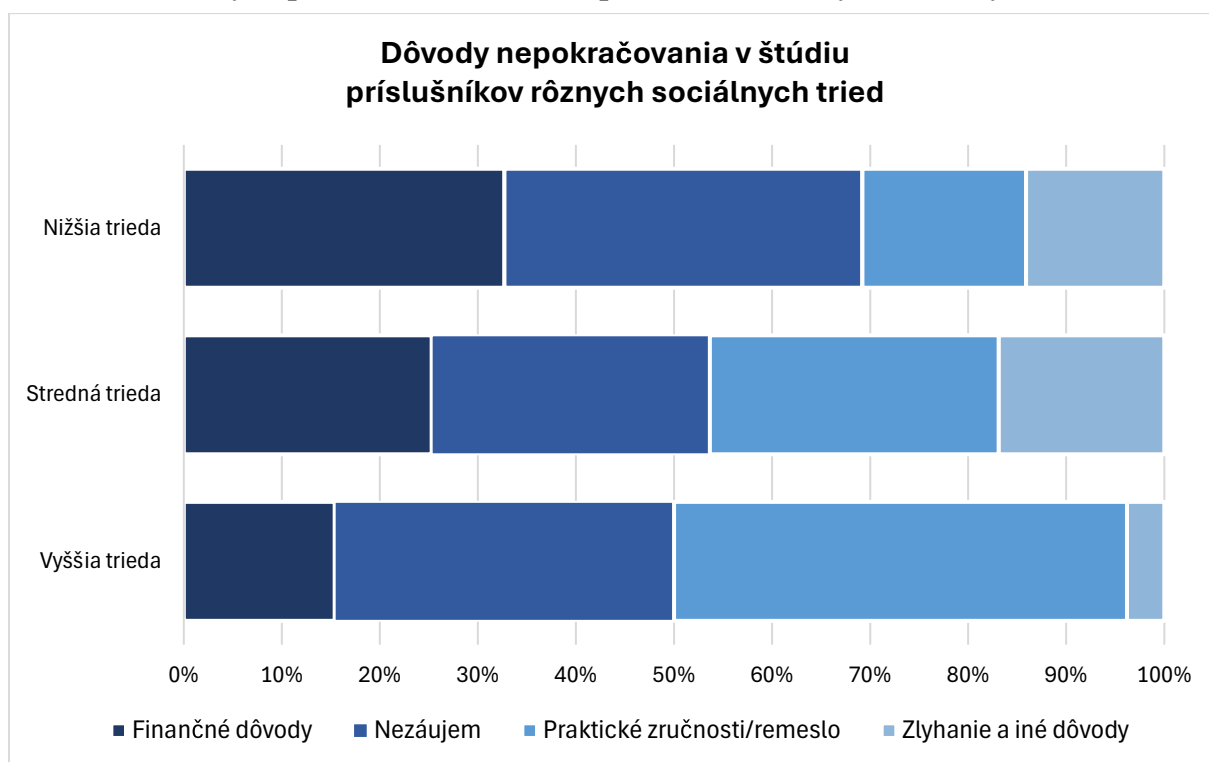


N = 1008

Význam finančných dôvodov rozhodnutia nepokračovať v štúdiu potvrdzuje i zastúpenie hlavných dôvodov nepokračovania v štúdiu u študentov ako príslušníkov rôznych sociálnych tried¹⁸. Graf č. 19 ukazuje, že dôležitosť finančných dôvodov nepokračovania v štúdiu na vysokej škole sa zvyšuje s klesajúcim sociálno-triednym postavením. Zatiaľ čo finančné dôvody zohrávali úlohu u 15,4 % študentov patriacich do vyššej triedy, medzi študentmi zo strednej triedy to bolo 25,3 % a spomedzi študentov pochádzajúcich z nižšej sociálnej triedy nepokračovalo v štúdiu na vysokej škole z finančných dôvodov až 32,7 %.

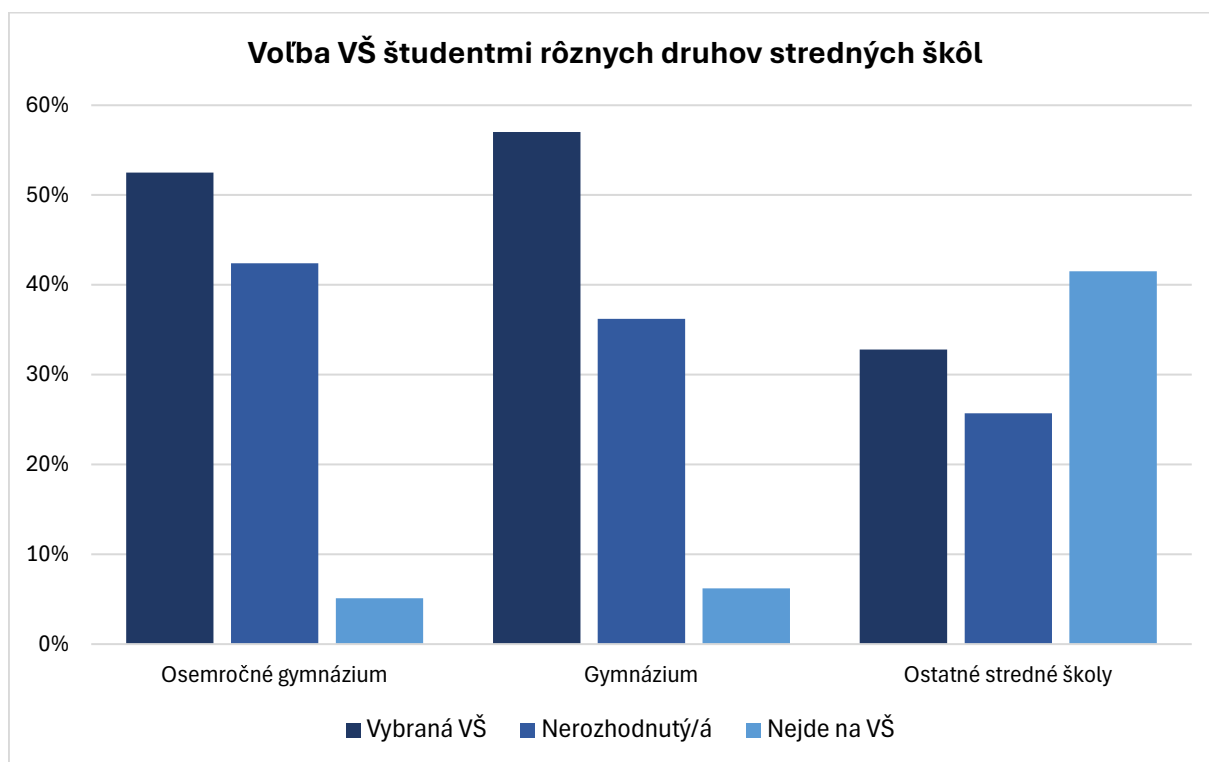
¹⁸ Sociálno-triedne postavenie domácnosti bolo zisťované otázkou položenou rodičovi, ktorá mala nasledujúcu podobu: Väčšina ľudí sa bežne zaraduje do niektorej spoločenskej triedy. Povedzte prosím, do ktorej spoločenskej triedy by ste sa zaradili Vy? Rodičia mali na výber šesť možností, ktoré sme spojili do troch kategórií uvedených v príslušnom grafe.

Graf č. 19: Dôvody nepokračovania v štúdiu príslušníkov rôznych sociálnych tried



Najväčší podiel študentov stredných škôl, ktorí chceli pokračovať v štúdiu na vysokej škole, bol medzi študentmi gymnázií: v prípade osemročných gymnázií 95 %, v prípade ostatných gymnázií 94 %. Na ostatných stredných školách to bolo v priemere 58 % študentov (42 % uviedlo, že na vysokú školu nepôjde). Pri výbere vzdelávacej dráhy pritom zohráva úlohu aj prospech v stredoškolskom štúdiu. Podiel študentov s horším prospechom, ktorí neplánovali vysokoškolské štúdium, bol vyšší ako podiel študentov s lepším prospechom, a to bez ohľadu na typ navštevovanej strednej školy. Všetci študenti osemročných gymnázií, ktorí nechceli pokračovať v štúdiu, mali na vysvedčení hodnotenie prospel. Zo študentov ostatných gymnázií, ktorí nechceli pokračovať v štúdiu, mala takéto hodnotenie na vysvedčení drvivá väčšina. Podiel študentov ostatných stredných škôl, ktorí svoje vzdelávanie chceli zakončiť maturitou, sa tiež zvyšoval s klesajúcim prospechom: spomedzi študentov s výborným prospechom tvorili takíto iba 12 %, medzi študentmi s veľmi dobrým prospechom bol ich podiel 36,6 % a spomedzi študentov, ktorí iba prospeli, nechcelo pokračovať vo vysokoškolskom štúdiu až 67,9 % študentov.

Graf č. 20: Voľba vysokej školy študentmi rôznych druhov stredných škôl



N = 1008

Študenti, ktorí nechceli pokračovať v štúdiu na vysokej škole, sa od študentov s vysokoškolskými aspiráciami líšili tým, že:

- vysokoškolskému vzdelaniu prisudzovali nižšiu dôležitosť,
- častejšie nemali jasnú predstavu o svojom budúcom povolání,
- ich rodičia zriedkavejšie chceli, aby pokračovali v štúdiu na vysokej škole,
- zriedkavejšie sa počas štúdia zapájali do stredoškolských súťaží.

Vysokoškolské štúdium má pre študentov, ktorých vzdelávacia dráha sa končí strednou školou, nízku hodnotu. Vo výskume bola položená otázka zisťujúca ich hodnotenie dôležitosti vysokoškolského vzdelania, na ktorú mohli odpovedať na škále od 1 (veľmi dôležité) do 5 (vôbec nie dôležité). Priemerné skóre študentov s vysokoškolskými aspiráciami bolo 1,8, skóre študentov bez vysokoškolských aspirácií bolo 4,1. Tento výrazný rozdiel v hodnotení naznačuje existenciu dvoch odlišných myšlienkových svetov medzi stredoškolskými študentmi a významne prispieva k vysvetleniu rozhodnutia nepokračovať v štúdiu na vysokej škole. Aj medzi študentmi, ktorí nechcú pokračovať v štúdiu, však existujú rozdiely: najnižšiu dôležitosť má vzdelanie pre študentov, ktorí uviedli, že štúdium na vysokej škole je pre nich nezaujímavé (priemerné skóre 4,3), nižšiu pre tých, ktorí nechcú

pokračovať v štúdiu z finančných dôvodov (4,0), alebo sa snažia získať skôr praktické schopnosti a zručnosti (4,0) a najvyššiu dôležitosť má medzi študentmi, ktorí majú obavy z vlastného zlyhania vo vysokoškolskom štúdiu (3,7).

Medzi študentmi, ktorí nechcú pokračovať v štúdiu, je tiež výrazne väčší podiel tých, ktorí nemajú jasnú predstavu o budúcom povolání. V čase konania výskumu nemalo vybrané povolanie 46 % z nich – zo študentov, ktorí sa rozhodli pre ďalšie štúdium, bolo takých iba 26 %. Medzi študentmi, ktorí sa rozhodli nepokračovať v štúdiu a nemali ani vybrané povolanie, boli najviac zastúpení (60 %) tí, ktorí ako dôvod nepokračovania uviedli nezáujem o štúdium. Medzi študentmi, ktorí nechceli pokračovať v štúdiu pre finančné dôvody, bolo takých 29 % a medzi študentmi, ktorí mali záujem skôr o praktické schopností a zručností 35 %.

V porovnaní s rozhodovaním žiakov základnej školy a voľbou strednej školy možno očakávať vyššiu mieru autonómnosti stredoškolákov a tiež to, že očakávania a aspirácie rodičov budú pri ich rozhodovaní o pokračovaní vo vysokoškolskom štúdiu a pri voľbe vysokej školy zohrávať menej významnú úlohu. Zistenia nášho výskumu to však nepotvrdili. Až 91 % študentov, ktorých rodičia chceli, aby pokračovali v štúdiu, malo ambície študovať na vysokej škole. Obdobne i medzi študentmi, ktorých rodičia si neželali, aby pokračovali v štúdiu, prevládali tí (89,3 %), ktorí uviedli, že nebudú študovať na vysokej škole. Možno to vysvetliť prostredníctvom odlišného chápania dôležitosti vzdelania: študenti, ktorí nepokračujú v štúdiu majú rodičov, pre ktorých vzdelanie nie je dôležité; pre rodičov študentov, ktorí chcú pokračovať v štúdiu na vysokej škole, vzdelanie dôležité je (potvrďuje to odlišné skóre dôležitosti vzdelania zistené u týchto kategórií rodičov: 3,3 a 1,8). Súvislosť medzi hodnotením dôležitosti vysokoškolského vzdelania rodičmi a študentmi je pritom vysoká (hodnota Spearmanovho korelačného koeficientu je 6,7)¹⁹.

Výrazné rozdiely medzi študentmi, ktorí chcú a ktorí nechcú pokračovať v štúdiu na vysokej škole existujú nielen v dosiahnutom prospechu, ale aj v participácii na dobrovoľných aktivitách organizovaných v rámci stredoškolského vzdelávania, akými sú študentské olympiády, umelecké a športové súťaže. Počas posledných dvoch rokov štúdia sa do nich zapojila viac než tretina opýtaných študentov (36,2 %), pričom medzi študentmi, ktorí chceli pokračovať v štúdiu sa do súťaží zapojilo až 44,6 %. Medzi študentmi, ktorí neplánovali pokračovať v štúdiu, to bolo iba 14,3 %.

¹⁹ Podobnú hodnotu získame aj v prípade použitia Pearsonovho korelačného koeficientu.

Na základe poznatkov a zistení výskumov uvedených v predchádzajúcich častiach možno predpokladať, že rozhodovanie študentov stredných škôl o pokračovaní vo vysokoškolskom štúdiu a ich voľba vysokej školy súvisí aj s množstvom a zložením ekonomických, kultúrnych a sociálnych zdrojov ich rodín, resp. domácností.

Ekonomické zdroje rodiny boli vo výskume indikované viacerými spôsobmi. Pozornosť venujeme trom z nich: reflexii príjmovej situácie domácnosti rodičmi, spokojnosti študentov s príjmovou situáciou domácnosti počas ich stredoškolského štúdia a spokojnosti študentov s domácimi podmienkami na prípravu do školy.²⁰ Uvedené indikátory sa líšia tým, že prvý indikuje „vstupy“ a ďalšie dva „výstupy“ životnej úrovne a tiež tým, že prvý bol zisťovaný u rodičov a ďalšie dva u študentov. Oba druhy indikátorov priniesli zhodné zistenia: študenti, ktorí chceli pokračovať v štúdiu, pochádzali z rodín s väčším množstvom ekonomického kapitálu, viac ako polovica z nich teda žila v domácnosti s postačujúcimi príjmami. Zo študentov, ktorí nechceli pokračovať v štúdiu na vysokej škole, pochádzala z takejto domácnosti iba asi štvrtina, častejšie teda žili v domácnostiach s nižšími príjmami a s obmedzenou spotrebou. Študenti, ktorí chceli pokračovať v štúdiu, boli preto s ekonomickou situáciou svojej rodiny i s podmienkami na štúdium spokojnejší než študenti, ktorí nechceli pokračovať v štúdiu. Domáce podmienky na štúdium hodnotili všetci študenti pozitívne.

²⁰ Spokojnosť s finančnou situáciou domácnosti počas štúdia na strednej škole a spokojnosť s vytvorenými podmienkami na štúdium v domácnosti boli merané na škále od 1 (veľmi spokojný) do 5 (vôbec nie spokojný).

Tabuľka č. 8: Ekonomické zdroje domácností študentov s rôznou vzdelávacou dráhou

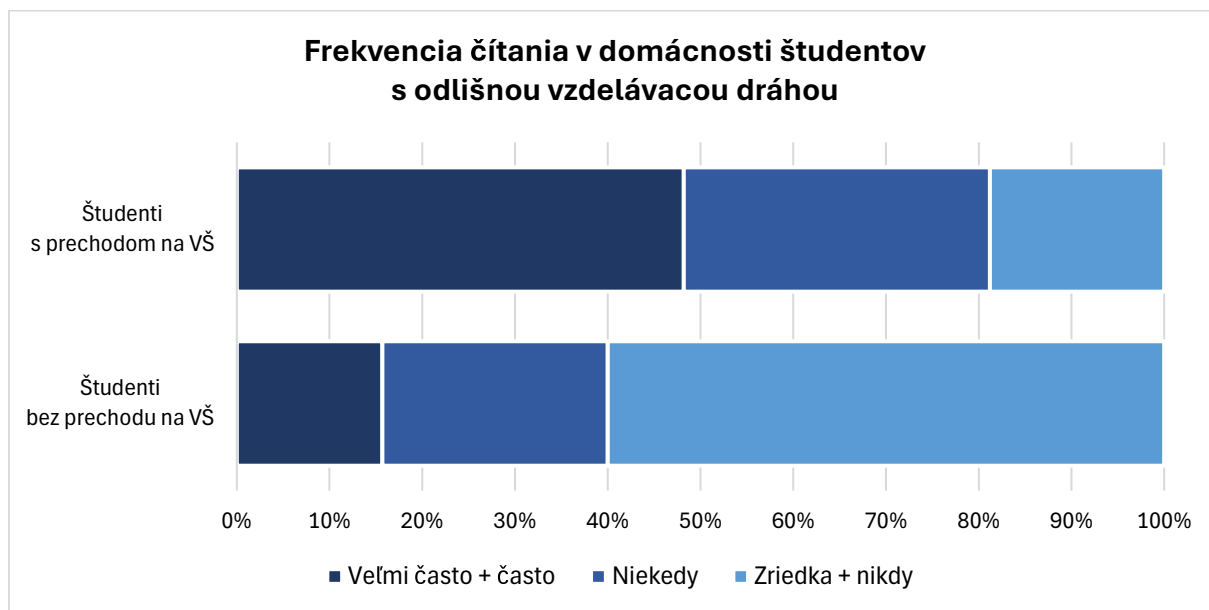
Hodnotenie ekonomických zdrojov domácnosti	Študenti bez prechodu na VŠ	Študenti s prechodom na VŠ	Všetci študenti
Príjmy stačia na všetko, ešte aj ušetríme	25,7	53,6	45,8
Príjmy stačia na všetko, ale nič neušetríme	46,1	37,5	39,9
Príjmy stačia na zabezpečenie najlacnejších vecí a služieb	26,1	8,8	13,6
Príjmy nestačia ani na zabezpečenie najlacnejších vecí a služieb	2,1	0,1	0,7
Spolu	100,0%	100,0%	100,0%
Spokojnosť s výdavkami a podmienkami na štúdium			
Spokojnosť študentov s finančnou situáciou – priemerné skóre	3,0	2,1	2,4
Spokojnosť študentov s podmienkami na štúdium – priemerné skóre	2,1	1,5	1,7

N = 1008

Kultúrne zdroje rodiny boli vo výskume operacionalizované čitateľskou klímou, indikovanou počtom kníh a frekvenciou čítania v domácnosti²¹. Študenti, ktorí chceli pokračovať v štúdiu, pochádzali častejšie z domácností vlastniacich väčší počet kníh: viac ako 100 kníh malo v domácnosti 39 % z nich, spomedzi študentov, ktorí nechceli pokračovať v štúdiu, malo takú bohatú knižnicu v domácnosti iba 15 %. Vlastnenie kníh ešte nemusí znamenať ich aktívne využívanie a vyššiu frekvenciu čítania. V prípade študentov stredných škôl to tak ale je. Čítanie ako frekventovaná činnosť je výrazne viac záležitosťou domácností študentov s vysokoškolskými aspiráciami – charakterizuje takmer polovicu z nich (graf č. 21). Na druhej strane, absencia alebo veľmi nízka frekvencia čítania charakterizuje predovšetkým domácnosti študentov bez vysokoškolských ambícií.

²¹ Otázka zisťujúca frekvencie čítania znela: „Ak by si zobral/a do úvahy všetkých členov tvojej domácnosti, číta sa u vás....“

Graf č. 21: Frekvencia čítania v domácnosti študentov s odlišnou vzdelávacou dráhou (v %)



N = 1008

Rozdiely v čitateľskej klíme sú i medzi domácnosťami nachádzajúcimi sa v rôznej sociálno-ekonomickej situácii. Sociálne stratifikovaná je teda nielen voľba vzdelávacej dráhy, ale aj čitateľská klíma. Často a veľmi často sa číta v domácnostiach, ktoré sa zaradili do vyššej sociálnej triedy (v 63,8 % domácností), menej často v domácnostiach zo strednej (40,3 %) a najmenej v domácnostiach z nižšej sociálnej triedy (23,6 %). Podobne, veľmi často alebo často sa číta vo väčšine tých domácností (61 %), v ktorých má aspoň jeden rodič vysokoškolské vzdelanie. V domácnostiach, v ktorých minimálne jeden rodič má iba základné vzdelanie alebo strednú školu bez maturity, sa často a veľmi často číta skôr výnimočne (v 16 % takých domácností). Pritom časté a veľmi časté čítanie je charakteristickejšie pre domácnosti tých študentov, ktorí chcú študovať na vysokej škole, a to bez ohľadu na príjmy domácnosti, triednu príslušnosť, alebo výšku vzdelania rodičov.

Sociálne zdroje rodiny, resp. domácnosti sú aj v prípade rozhodovania o vysokoškolskom štúdiu a voľby vysokej školy dôležitým faktorom. Voľba strednej školy sa odohráva a je ovplyvnená sociálnou klímou v rodine, čiže prostredím, v ktorom si rodičia s deťmi viac alebo menej rozumejú, rešpektujú sa a pod. čo poznamenáva aj ich rozhovory o tejto téme. Náš výskum zistil, že aj medzi stredoškólakmi je pomerne rozšírené rozprávanie sa s rodičmi o škole, vyučovaní, učiteľoch a spolužiakoch. Asi pätina (22,5 %) stredoškólakov sa s rodičmi o vyučovaní rozpráva denne a takmer tretina (31,7 %) niekoľkokrát za týždeň. Aspoň raz v týždni sa rozpráva

s rodičmi o vyučovaní a škole 21,2 % študentov, zriedkavejšie alebo vôbec sa nerozpráva s rodičmi o škole až 24 % študentov. Súčasťou týchto diskusií je aj téma ďalšieho štúdia po ukončení strednej školy a výber vysokej školy. O výbere vysokej školy sa v priebehu posledných dvoch-troch rokov s rodičmi rozprávala väčšina stredoškolákov, hoci frekvencia týchto diskusií bola rôzna: 37,7 % študentov uviedlo, že sa s rodičmi rozprávali o výbere vysokej školy často a 41,2 % niekedy. Iba asi pätina (21,2 %) študentov konštatovala, že takéto diskusie viedli s rodičmi zriedkavo alebo neprebehli vôbec.

Rodiny študentov, ktorí chceli pokračovať v štúdiu, sa po tejto stránke samozrejme odlišujú od rodín študentov, ktorí chceli ukončiť svoje vzdelávanie maturitou. V rodinách študentov, ktorí chceli ďalej študovať, boli diskusie o štúdiu na strednej škole aj o výbere vysokej školy častejšie: často s rodičmi diskutovalo 48,6 % študentov, ktorí chceli pokračovať v štúdiu, a iba 9,3 % študentov, ktorí v štúdiu pokračovať nechceli. Zriedkavo alebo vôbec sa s rodičmi o týchto témach nerozprávala viac ako polovica študentov bez vysokoškolských aspirácií, ale iba asi desatina študentov, ktorí chceli študovať na vysokej škole.

Tabuľka č. 9: Diskusie študentov a rodičov o strednej škole a o výbere vysokej školy (v %)

	Študenti bez prechodu na VŠ	Študenti s prechodom na VŠ	Všetci študenti
Diskutoval/a si s rodičmi o výbere vysokej školy počas posledných dvoch troch rokov?			
Často	9,3	48,6	37,7
Niekedy	39,3	41,9	41,2
Zriedka	34,6	9,1	16,2
Nikdy	16,8	0,4	5,0
SPOLU	100,0	100,0	100,0
Ako často sa rozprávaš s rodičmi o škole, vyučovaní, o učiteľoch, spolužiakoch, zážitkoch?			
Denne	13,6	26,0	22,5
Niekoľkokrát do týždňa	19,6	36,4	31,7
Aspoň raz do týždňa	23,2	21,2	21,7
Občas	39,3	16,1	22,5
Nikdy	4,3	0,4	1,5

N = 1008

Aj študenti, ktorí dospeli k rozhodnutiu nepokračovať v štúdiu na vysokej škole, teda diskutovali s rodičmi o týchto otázkach. Diskusie boli, pochopiteľne, častejšie v domácnostiach študentov, ktorí sa rozhodli pre štúdium na vysokej škole. Aj študenti, ktorí sa rozhodli ukončiť svoje vzdelávanie strednou školou, však k tomuto rozhodnutiu dospeli zväčša po opakovaných rozhovoroch s rodičmi.

Podobne ako žiaci základnej školy, aj časť študentov strednej školy využíva sociálne zdroje rodiny vo forme pomoci rodičov pri príprave na vyučovanie. Takúto pomoc však využívala iba necelá tretina oslovených stredoškolákov (29,7 %), asi pätina (22,4 %) študentov pomoc od rodičov nemala a 47,9 % študentov uviedlo, že takúto pomoc nepotrebovalo. Pritom rodičia častejšie pomáhali študentom, ktorí chceli študovať na vysokej škole (pomoc priznalo 34,5 % z nich) ako študentom, ktorí nechceli pokračovať v štúdiu (17,1 %).

Súčasťou nášho skúmania faktorov voľby vysokej školy bolo i zisťovanie dôležitosti rôznych vytipovaných skutočností pri výbere vysokej školy²². Priemerné skóre za jednotlivé skutočnosti, ktorých dôležitosť pre rozhodovanie bola skúmaná, zobrazuje tabuľka č. 3.12. Najdôležitejšími boli pri výbere vysokej školy študijné aspirácie a plány, zameranie vysokej školy na prax, dobré uplatnenie po jej absolvovaní, ako aj kvalita školy (jej renomé, vybavenosť). Dôležitými boli aj faktory týkajúce sa zvládnutia štúdia a prijímacieho konania a využitia poznatkov, ktorými študenti disponujú. Menšiu dôležitosť mal finančný aspekt vysokoškolského štúdia, možnosť práce popri štúdiu a možnosť štúdia v zahraničí. Nízku dôležitosť malo dochádzanie do školy a medzigeneračná kontinuita v druhu vysokoškolského štúdia.

Pri hodnotení intenzity pôsobenia jednotlivých faktorov voľby vysokej školy možno konštatovať aj rozdiely v hodnoteniach dôležitosti faktorov študentmi rôznych typov stredných škôl. Pri rozdelení študentov do dvoch kategórií – študentov gymnázií a študentov ostatných stredných škôl – sa ukázali rozdielne hodnotenia dôležitosti niektorých faktorov. Zistené rozdiely²³ možno zhrnúť takto:

- gymnazisti prikladajú pri výbere vysokej školy väčšiu dôležitosť svojim študijným aspiráciám a plánom, kvalite školy a možnosti študovať v zahraničí,

²² Dôležitosť sa zisťovala otázkou: Akú úlohu pri tvojom výbere vysokej školy zohrávajú/zohrávali nasledujúce skutočnosti...? Odpovedať mohli respondenti na škále od 1 (veľmi dôležité) do 5 (vôbec nie dôležité). Otázka bola položená respondentom, ktorí uviedli, že už majú vybranú konkrétnu vysokú školu, i tým, ktorí ju v čase konania výskumu ešte nemali vybranú.

²³ Interpretujeme len štatisticky významné rozdiely.

- študenti ostatných stredných škôl prikladajú pri výbere vysokej školy väčšiu dôležitosť možnosti práce popri štúdiu, finančným nákladom štúdia a vzdialenosti bydliska od školy.

Tabuľka č. 10: Dôležitosť vybraných skutočností pri výbere vysokej školy (priemerné skóre)

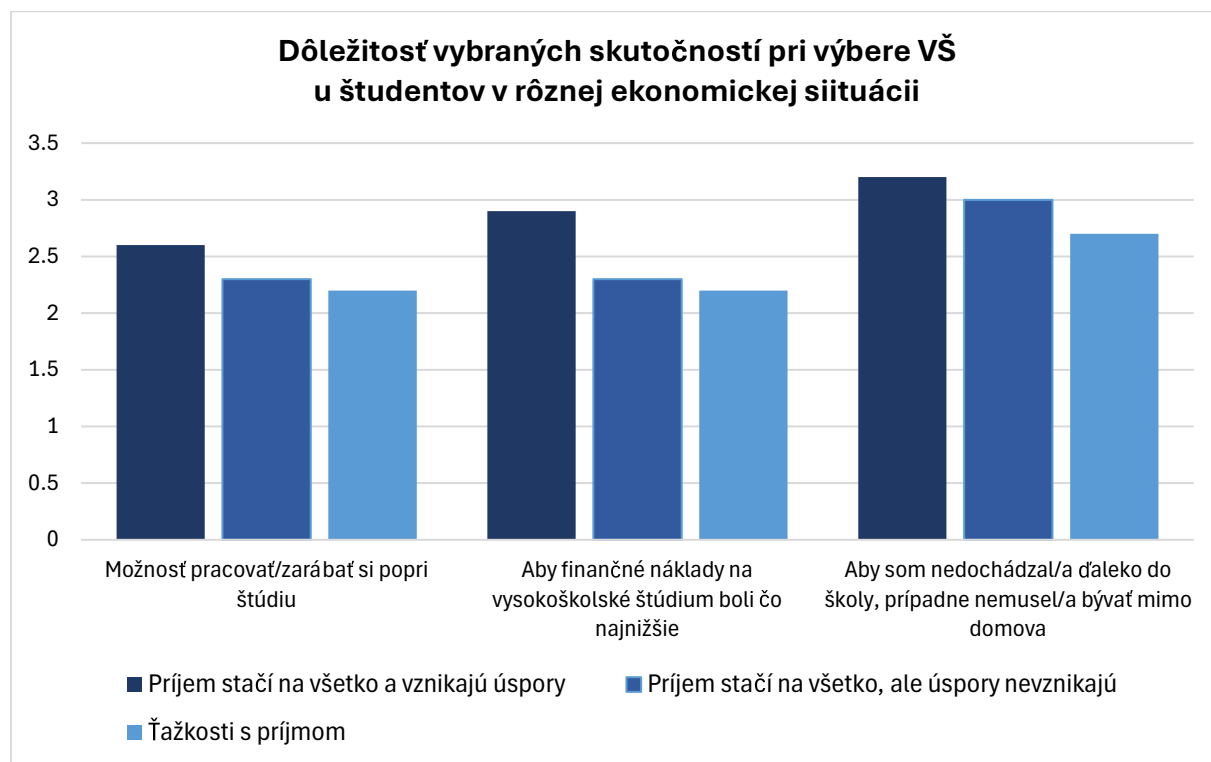
Dôvod výberu vysokej školy	Všetci študenti SŠ	Študenti gymnázií	Študenti ostatných SŠ
moje študijné aspirácie, želania, plány*	1,5	1,5	1,6
aby to bolo štúdium čo najviac zamerané na prípravu pre prax, pre budúce povolanie	1,5	1,5	1,5
aby som mal/a po absolvovaní vysokej školy, fakulty, odboru dobré uplatnenie	1,5	1,5	1,5
kvalita vysokej školy, fakulty (jej renomé, personálna a materiálna vybavenosť)*	1,6	1,5	1,7
šanca na úspešné absolvovanie prijímacích skúšok a prijatie na štúdium	1,8	1,8	1,8
štúdium na škole, ktorú určite zvládnem s ohľadom na doterajšie študijné výsledky	1,8	1,8	1,8
stredoškolské štúdium, ním získané poznatky a skúsenosti*	1,9	2,0	1,8
možnosť pracovať/zarábať si popri štúdiu**	2,5	2,6	2,3
aby finančné náklady na vysokoškolské štúdium boli čo najnižšie***	2,6	2,8	2,4
možnosť absolvovať štúdium, prípadne časť štúdia v zahraničí***	2,7	2,6	2,9
aby som nedochádzal/a ďaleko do školy, prípadne nemusel/a bývať mimo domova**	3,1	3,2	2,9
aby som študoval/a školu či odbor, ktorý vyštudoval môj otec alebo mama	3,7	3,7	3,7

N = 728. Štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti *0,05; **0,01; ***0,001.

Porovnanie významu faktorov týkajúcich sa ekonomickej stránky štúdia na vysokej škole na základe hodnotenia ich dôležitosti študentmi s rôznym ekonomickým zázemím ukázalo, že možnosť zarábať si popri štúdiu, finančná nákladnosť štúdia i dochádzanie do školy sú faktory, ktoré majú rôznu váhu pre študentov z rodín

s rôznym ekonomickým kapitálom. Študenti žijúci v domácnostiach s nepriaznivou finančnou situáciou²⁴ prisudzovali výrazne vyššiu dôležitosť všetkým trom uvedeným ekonomickým faktorom voľby vysokej školy. Naopak, študenti pochádzajúci z domácností, ktoré nemajú problémy s príjmami, hodnotili uvedené skutočnosti ako menej dôležité.

Graf č. 22: Dôležitosť vybraných skutočností pri výbere vysokej školy u študentov v rôznej ekonomickej situácii (priemerné skóre)



N = 728 Rozdiely v priemerných skóre sú štatisticky významné na hladine významnosti 0,01.

Študenti, ktorí v čase výskumu už mali vybranú vysokú školu, mohli popri zhodnotení pôsobenia faktorov voľby vysokej školy uvedených v dotazníku charakterizovať dôvody svojho výberu aj vlastnými slovami. Mohli uviesť dva hlavné dôvody, ktoré ich viedli k tomuto rozhodnutiu. Odpovedali všetci oprávnení študenti (424 študentov), niektorí však neuviedli dva dôvody. Uvádzané dôvody sme následne zoskupili do väčších, logicky prepojených celkov.

Najčastejšou kategóriou dôvodov (uvádzanou v oboch odpovediach) boli skutočnosti, ktoré možno súhrnne označiť ako vnútornú motiváciu študentov. Študenti ju vyjadrovali vetami ako „baví ma to“, „zaujíma ma to“, „chcem byť...“ či „chcem

²⁴ Nepriaznivá ekonomická situácia bola indikovaná kategóriou „ťažkosti s príjmom“, ktorá vznikla spojením variantov „príjmy stačia na zabezpečenie najlacnejších vecí a služieb“ a „príjmy nestačia ani na zabezpečenie najlacnejších vecí a služieb“.

pomáhať ľuďom“. Takéto odpovede uviedla viac než polovica respondentov. Druhú najpočetnejšiu kategóriu tvorili dôvody viažuce sa k hodnoteniu vybranej školy, resp. jej kvality a reputácie, vyjadrené slovami ako napríklad „dobrá úroveň“, „dobrá škola“, „dobrá povest“, „má dobré hodnotenia“. Tretími najčastejšie uvádzanými boli dôvody, ktoré možno súhrnne označiť ako kariéra a finančné ohodnotenie po absolvovaní vybranej školy. Častejšie zastúpeným dôvodom (najmä medzi študentmi z rodín s nižšími ekonomickými zdrojmi) bola aj lokalita školy, vyjadrená odpoveďami typu „je to blízko domu“ alebo „nemusím, nechcem ísť na internát“ a dôvody týkajúce sa rodinných a priateľských väzieb, vyjadrené napríklad slovami „študuje tam príbuzný/príbuzná, známy/známa“. Objavil sa i dôvod súvisiaci s možnosťou využitia sociálneho kapitálu rodiny, napríklad „otec pracuje v tomto odbore a môže mi pomôcť“.

3.3 Závery

Voľba strednej školy, rozhodnutie o pokračovaní vo vysokoškolskom štúdiu a voľba vysokej školy sú najdôležitejšími rozhodnutiami pri kľúčových tranzíciách vo vzdelávaní; sú to určujúce činitele formovania vzdelávacej dráhy. Vzdelávacie aspirácie deviatakov a maturantov sú podľa výsledkov našich dotazníkových výskumov silne orientované na získanie vysokoškolského vzdelania. Aspirácie žiakov a študentov sa pritom najčastejšie formujú v rodinnom prostredí. Formatívne pre ne sú očakávaná rodičov, ktoré smerovali taktiež najčastejšie k dosiahnutiu vysokoškolského vzdelania. Vysoké vzdelávacie aspirácie boli zhmotnené u deviatakov v samotnom výbere typu a voľbe konkrétnej strednej školy (gymnázia alebo strednej školy s maturitou) a u maturantov pokračovaním vo vysokoškolskom štúdiu. V oboch prípadoch sa pre daný typ volieb vzdelávacej dráhy a prechodov častejšie rozhodli žiaci a študenti z rodín, ktoré disponovali vysokou mierou ekonomických, sociálnych a kultúrnych zdrojov. Tieto rodinné zdroje sa často pretavili do podporných aktivít zo strany rodičov a pre deti i mladých ľudí znamenali istotu. Dostupné ekonomické rodinné zdroje umožnili zabezpečiť deťom vhodné domáce podmienky na štúdium a prípravu do školy, takéto rodiny nemali ekonomické problémy s uhradením výdavkov spojených so štúdiom a dokázali finančne zabezpečiť pre deti aj mimoškolské aktivity rozvíjajúce ich ľudský kapitál.

Voľba dlhšej, akademickejšie orientovanej vzdelávacej dráhy teda často súvisí s absenciou ekonomických problémov a s menšou potrebou brať do úvahy finančné výdavky spojené so stredoškolským alebo vysokoškolským vzdelávaním. Pre takúto voľbu sa spomedzi kultúrnych zdrojov ako významná ukazuje napríklad čitateľská klíma v rodine, dostupnosť kníh využiteľných pri štúdiu a v rodine uznávaná vysoká hodnota vysokoškolského vzdelania. Všetky tieto skutočnosti pozitívne korelujú s vyšším vzdelaním rodičov. V prípade sociálnych zdrojov domácností platí, že ak medzi deťmi a rodičmi prebiehajú časté rozhovory o škole a rodičia s deťmi diskutujú o voľbe vzdelávacej dráhy, je pravdepodobnejšie, že si deti vyberú gymnázium alebo inú strednú školu končiacu maturitou ako školu bez maturity a tiež, že budú pokračovať po ukončení strednej školy vo vysokoškolskom štúdiu.

V oboch prípadoch voľby vzdelávacej dráhy teda platí, že nejde o individuálny akt študenta, ale že sa primárne odohráva v sociálnom prostredí nukleárnej rodiny, ktoré ho významne ovplyvňuje prostredníctvom dostupných rodinných zdrojov tvorených ekonomickými, kultúrnymi a sociálnymi zdrojmi rodiny. Uskutočnená analýza je zámerne postavená na deskriptívnych štatistikách, s cieľom ponúknuť základné informácie o pôsobení čo najväčšieho počtu skutočností dôležitých pre vysvetlenie faktorov a mechanizmov utvárania voľby vzdelávacej dráhy.

4 ROZHODOVANIE O VOĽBE STREDNEJ A VYSOKEJ ŠKOLY V RODINÁCH

Východiskové teoretické perspektívy sociologického skúmania voľby vzdelávacích dráh – perspektíva sociálnej determinácie a perspektíva individualizácie – tvorili i všeobecný rámec nášho skúmania problematiky rozhodovania o voľbe strednej a vysokej školy v rodinách. Na všeobecno-teoretickej úrovni analýzy je preto aj pri skúmaní týchto rozhodovacích procesov naším cieľom testovanie platnosti dvoch základných teoretických pohľadov na procesy voľby strednej a vysokej školy v slovenskej spoločnosti. Na základe zistení našich výskumov budeme teda analyzovať spôsoby výberu strednej školy deviatakmi a ich rodičmi a tiež spôsoby výberu vysokej školy študentmi maturitného ročníka a ich rodičmi.

Z teoretickej perspektívy sociálnej determinácie vychádza aj predpoklad o determinácii vzdelávacieho procesu i jeho výsledkov zapojením sa rodičov do vzdelávania detí. Tento predpoklad bol vo vyspelých západných spoločnostiach mnohokrát empiricky testovaný a v odlišných vzdelávacích systémoch i v rôznych sociálno-ekonomických a iných podmienkach jednotlivých spoločností bol opakovane potvrdený (Deslandes, Bertrand 2005; Fan, Chen 2001; Hill, Taylor 2004; Lawson 2003; Ramirez 2001; Seginer 2006; Sheldon 2002; Simon 2004; Watkins 1997). Miera zapojenia rodičov do vzdelávania pritom ovplyvňuje i takú významnú súčasť vzdelávacieho procesu, akou je plánovanie a výber vzdelávacej dráhy detí (Archbald 2004; Bell 2009; Cooper 2007; Poikolainen 2012; Potterton, 2019; Wilkins 2011; Valentine 2016).

Termínom zapojenie sa rodičov do vzdelávania sa označujú činnosti vykonávané rodičmi s cieľom podporiť priebeh a výsledky vzdelávania svojich detí, uskutočňované hlavne prostredníctvom interakcií rodičov s deťmi a so školou, ktorú študujú (Hill, Taylor 2004; Seginer 2006). V súlade s tým sa rozlišuje a skúma najmä zapojenie rodičov do vzdelávania v dvoch oblastiach: zapojenie v domácnosti, resp. domáce zapojenie, čiže učenie sa s deťmi, pomoc deťom pri vypracúvaní úloh a projektov, kontrola vedomostí a zručností detí atď. a zapojenie v škole, resp. školské zapojenie, čiže komunikácia rodičov s učiteľmi, pomoc rodičov učiteľom pri niektorých formách školského vzdelávania, zastávanie funkcií v školských orgánoch atď. (Ben-Porath 2009; Epstein, Sanders 2002; Hill, Tyson 2009).

Súčasťou domáceho i školského zapojenia sa rodičov do vzdelávania je samozrejme aj ich podieľanie sa na výbere a rozhodovaní spojenom s voľbou vzdelávacej dráhy pre deti na jednotlivých stupňoch systému vzdelávania (Anderson, Minke 2007; Hill, Tyson 2009; McGinn, Ben-Porath 2014). Aj tieto činnosti sú predmetom dlhodobého vedeckého skúmania, pričom doteraz bola nepomerne väčšia pozornosť venovaná skúmaniu rôznych, najmä sociálno-ekonomických a sociálno-kultúrnych faktorov, ktoré ovplyvňujú rozhodovacie procesy spojené s voľbou vzdelávacej dráhy, ako skúmaniu týchto rozhodovacích procesov v rodinách (Anderson, Minke 2007; Bell 2009; Cooper 2007; Wilkins 2011; Valentine 2016).

Teoretickej perspektíve individualizácie zodpovedá pohľad na vzdelávaciu dráhu ako na následnosť rozhodnutí, ktoré jednotlivec uskutočňuje v priebehu svojho formálneho vzdelávania, resp. v priebehu tejto časti svojho životného cyklu. Tento pohľad priniesol a v sociologickom skúmaní vzdelávania ako prvý aplikoval R. Mare, ktorý od osemdesiatych rokov 20. storočia presvedčivo dokazoval, že v rozhodujúcich tranzičných bodoch procesu vzdelávania, akými sú prechod zo základnej na strednú školu a zo strednej na vysokú školu, sa líši dôležitosť faktorov ovplyvňujúcich vzdelávacie dráhy a dosiahnuté vzdelanie (Mare 1980, 1981, 1993). Ďalej tvrdil, že rodinné faktory, ktoré boli v prvých fázach vzdelávacieho procesu najdôležitejšie, sa v jeho neskorších fázach stávajú čoraz menej dôležitými. Je to spôsobené najmä tým, že deti sa stále viac zapájajú do interakcií mimo svojej rodiny a sú stále viac vystavené pôsobeniu iných osôb (učiteľov, spolužiakov, priateľov) aj pôsobeniu ďalších mimo-rodinných socializačných činiteľov. V dôsledku toho sa stále viac odpútavajú od rodičov, od ich hodnotového a normatívneho vplyvu a utvárajú si vlastné, od rodičov nezávislé orientácie, aspirácie, ciele a pod. Študenti prechádzajúci stupňami vzdelávacieho systému (a zároveň dospievajúci) sú tak postupne stále samostatnejšími, resp. individualizovanejšími a ich vlastný výkon sa stáva dôležitejším ako ich rodinné zdroje. Opakovane sú vystavovaní situáciám, v ktorých musia čeliť výzvam spojeným s prechodmi medzi stupňami procesu formálneho vzdelávania, čiže musia uskutočňovať sériu rozhodnutí o pokračovaní či nepokračovaní v štúdiu, o voľbe druhu školy, o voľbe konkrétnej školy a pod. Pri riešení týchto problémov sa postupne vymaňujú z vplyvu rodiny, resp. rodičov a riadia sa čoraz viac vlastnými orientáciami

a preferenciami. Tento Mareho tranzičný model vzdelávania sociológovia, ekonómovia, pedagógovia aj iní vedci skúmajúci vzdelávacie dráhy, nerovnosti vo vzdelávaní a podobné témy dodnes využívajú, testujú a zdokonaľujú (Breen, Jonsson 2000; Kreidl 2008; Müller, Karle 1993; Shavit, Blossfeld 1993).

Vychádzajúc z týchto teoretických predpokladov sa budeme venovať skúmaniu niektorých aspektov rozhodovacieho procesu vedúceho k voľbe strednej a vysokej školy. Na základe zistení našich empirických výskumov, ktoré potvrdili že rozhodujúcim prostredím tejto voľby je na Slovensku nukleárna rodina, sa pritom zameriame na rozhodovanie, ktorého aktérmi sú deti a ich rodičia. Budeme sa venovať i skúmaniu faktorov tohto rozhodovania, najmä vplyvu domáceho zapojenia sa rodičov do vzdelávania detí, ako aj ďalším skutočnostiam, ktoré podľa zistení výskumov významne ovplyvňujú rozhodovací proces v rodinách i voľbu strednej či vysokej školy ako jeho výsledok. Výsledky našej analýzy budeme interpretovať vo svetle dvoch základných teoretických perspektív skúmania voľby vzdelávacej dráhy. Na základe nich sa pri našom skúmaní snažíme zistiť, či procesy rozhodovania o výbere strednej a vysokej školy možno interpretovať z hľadiska perspektívy sociálnej determinácie alebo z hľadiska perspektívy individualizácie, ďalej ako tieto procesy ovplyvňuje miera zapojenia rodičov do vzdelávania ich detí a tiež či sa líši dôležitosť faktorov voľby vzdelávacej dráhy pri rozhodovaní o výbere strednej a pri výbere vysokej školy.

4.1 Metodologický postup

V našom sociálno-kultúrnom a inštitucionálnom kontexte možno pri voľbe vzdelávacej dráhy dieťaťa a mladého človeka považovať za rozhodovacie rámce tohto procesu na jednej strane úplnú autonómnosť rozhodovania a voľby dieťaťa, resp. mladého človeka, a na druhej strane rozhodovanie o vzdelávacej dráhe a jej výber jeho rodičmi. Ďalšou možnosťou je spoločné rozhodovanie dieťaťa a rodičov o výbere strednej a vysokej školy. Ako bolo podrobnejšie uvedené v druhej kapitole, naše výskumy zistili vysokú mieru zapojenia sa rodičov do výberu vzdelávacej dráhy detí a to v prípade voľby strednej školy i voľby vysokej školy. Väčšina rodičov a detí pri voľbe strednej aj vysokej školy pritom najskôr uvažovala o budúcom povolání či zamestnaní dieťaťa, a až potom, resp. na základe toho o výbere školy,

resp. o konkrétnej škole. Zistenia o pozornosti, ktorú rodičia venujú výberu strednej a vysokej školy pre svoje deti zodpovedajú zisteniam o vysokej miere ich záujmu o školské vzdelávanie detí aj o vysokej miere ich podieľania sa na príprave detí na vyučovanie. Zvažovanie možností štúdia dieťaťa po absolvovaní základnej i strednej školy je zväčša záležitosťou celej nukleárnej rodiny, ktorej členovia sa podieľajú na hodnotení aspirácií, predpokladov a možností ďalšieho štúdia dieťaťa. Pri rozhodovaní o výbere strednej aj vysokej školy boli názory rodičov a detí pritom zväčša rovnocenné, v menšom počte prípadov prevažoval názor dieťaťa a najmenej často prevažoval názor rodičov. Nakoniec však až v asi osemdesiatich percentách rodín dospelí deti a rodičia k rovnakému názoru na voľbu strednej i na voľbu vysokej školy. Napriek zistenej vysokej miere spolupráce rodičov a detí pri výbere aj o zistenej vysokej miere dosahovania zhody pri voľbe strednej i vysokej školy možno pri podrobnejšej analýze zistení výskumov odhaliť i viaceré významné diferencie v procese výberu i vo voľbe strednej a vysokej školy. Ďalej sa preto budeme venovať podrobnejšej analýze spôsobov výberu a voľby strednej a vysokej školy a pritom tiež rozboru pôsobenia najvýznamnejších faktorov a subjektov ovplyvňujúcich tento rozhodovací proces.

Pri analýze rozhodovacieho procesu sme popri bežných štatistických postupoch využili aj korešpondenčnú analýzu. Korešpondenčná analýza je štatistická metóda na analýzu vzťahov medzi dvomi alebo viacerými kategoriálnymi premennými (kvalitatívnymi i kvantitatívnymi) vyjadrenými vo forme početností a usporiadanými v kontingenčnej tabuľke, ktorá umožňuje získať prehľadné grafické zobrazenie súvislostí (asociácií) medzi týmito premennými v dvojdimenzionálnom alebo i viacdimenzionálnom priestore – v korešpondenčnej mape. Výsledky najčastejšie používanej, jednoduchšej korešpondenčnej analýzy sú v dvojrozmernej korešpondenčnej mape zobrazené pomocou bodov, ktoré predstavujú relatívne početnosti kontingenčnej tabuľky. Pozícia bodov poukazuje na podobnosť riadkových a stĺpcových kategórií a na vzťah medzi nimi. Korešpondenčná analýza je analógiou metódy hlavných komponentov a faktorovej analýzy pre prípad kategoriálnych premenných. Pomocou nej sa hľadajú latentné faktory, ktoré predstavujú osi korešpondenčnej mapy. Treba zdôrazniť, že korešpondenčná analýza je exploratívna technika na skúmanie vzťahov medzi premennými, nie je verifikačnou metódou na overenie platnosti modelov alebo na testovanie hypotéz (Coss 2017).

Na analýzu rozhodovacieho procesu pri voľbe strednej i vysokej školy sme (s využitím štatistického softvéru IBM SPSS Statistics 22) uskutočnili korešpondenčnú analýzu vzťahov medzi tými premennými použitými pri výskume, ktoré indikujú niektoré zo základných aspektov rozhodovacieho procesu spojeného s týmito voľbami v rodine²⁵. Sústredili sme sa na premenné: diskusie rodičov a detí venované výberu strednej a vysokej školy a prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere strednej a vysokej školy v rodine, ku ktorým sme pre potreby korešpondenčnej analýzy pridali ďalšie premenné výskumu: frekvencia rozhovorov rodičov a dieťaťa o škole, vyučovaní, učiteľoch, spolužiakoch a pod., frekvencia rozhovorov rodičov a dieťaťa o prečítaných knihách, pomoc rodičov dieťaťu na vyučovanie, dosiahnuté vzdelanie rodičov, kultúrny kapitál rodiny atď. Výskumy pracovali i s premennou rozdielnosť, resp. zhoda rodičov a dieťaťa pri výbere strednej a vysokej školy, táto však bola zisťovaná ako dichotomická premenná, nebolo ju preto možné použiť na korešpondenčnú analýzu. Ako súčasť rozboru rozhodovacieho procesu pri voľbe strednej a vysokej školy však možno využiť i zistenia o dosiahnutí zhody rodičov a dieťaťa pri výbere a o výskumom odhalených súvislostiach dosiahnutej zhody. Základným cieľom našej analýzy je odhaliť faktor či faktory, ktoré ovplyvňujú variabilitu podoby skúmaného rozhodovacieho procesu.

²⁵ V oboch výskumoch sa na zisťovanie vybraných aspektov rozhodovacieho procesu v rodine použili tri otázky, ktoré boli položené rodičovi i dieťaťu. Týmito otázkami sa zisťovala: frekvencia diskusií rodičov s dieťaťom o výbere strednej, resp. vysokej školy v období posledných rokov, existencia prevažujúceho názoru (buď názoru rodičov alebo dieťaťa) alebo rovnocennosti ich názorov pri tomto rozhodovaní a rozdielnosť, resp. zhoda názorov rodičov a dieťaťa na výber strednej, resp. vysokej školy.

Frekvencia diskusií sa zisťovala otázkou:

Diskutovali ste s dieťaťom (diskutoval/a si s rodičmi) o výbere strednej/vysokej školy v posledných dvoch-troch rokoch? Varianty odpovedí: často, niekedy, zriedka, vôbec.

Existencia prevažujúceho názoru, resp. rovnocennosti názorov sa zisťovala otázkou:

Povedali by ste (povedal/a by si), že vo vašej rodine pri rozhodovaní o strednej/vysokej škole pre dieťa viac prevažuje názor rodičov/rodiča alebo názory dieťaťa? Varianty odpovedí: jednoznačne prevažuje názor rodičov/rodiča, skôr prevažuje názor rodičov/rodiča, názory sú rovnocenné, skôr prevažuje názor dieťaťa (môj názor), jednoznačne prevažuje názor dieťaťa (môj názor), nevie.

Rozdielnosť resp. zhoda názorov rodičov a dieťaťa na výber strednej/vysokej školy sa zisťovala otázkou:

Máte vy a vaše dieťa (ty a tvoji rodičia) rozdielne názory na výber strednej/vysokej školy? Varianty odpovedí: áno, nie, nevie.

4.2 Podoba a faktory rozhodovacieho procesu pri voľbe strednej a vysokej školy v rodine

Pri prezentovaní výsledkov analýzy najskôr uvedieme všeobecné zistenia výskumu týkajúce sa rozhodovacieho procesu pri voľbe strednej a vysokej školy v rodine i faktorov, ktoré ho najvýraznejšie ovplyvňujú a potom zdokumentujeme a opíšeme najvýznamnejšie výsledky korešpondenčnej analýzy. Vždy sa pritom sústredíme na ich základnú interpretáciu smerujúcu k hľadaniu odpovede na otázku o vplyve domáceho zapojenia sa rodičov do vzdelávania detí na rozhodovací proces v rodinách i na voľbu strednej či vysokej školy ako jeho výsledok. Tieto výsledky doplníme ďalšími výskumnými zisteniami, umožňujúcimi načrtnúť komplexnejší obraz tohto rozhodovacieho procesu.

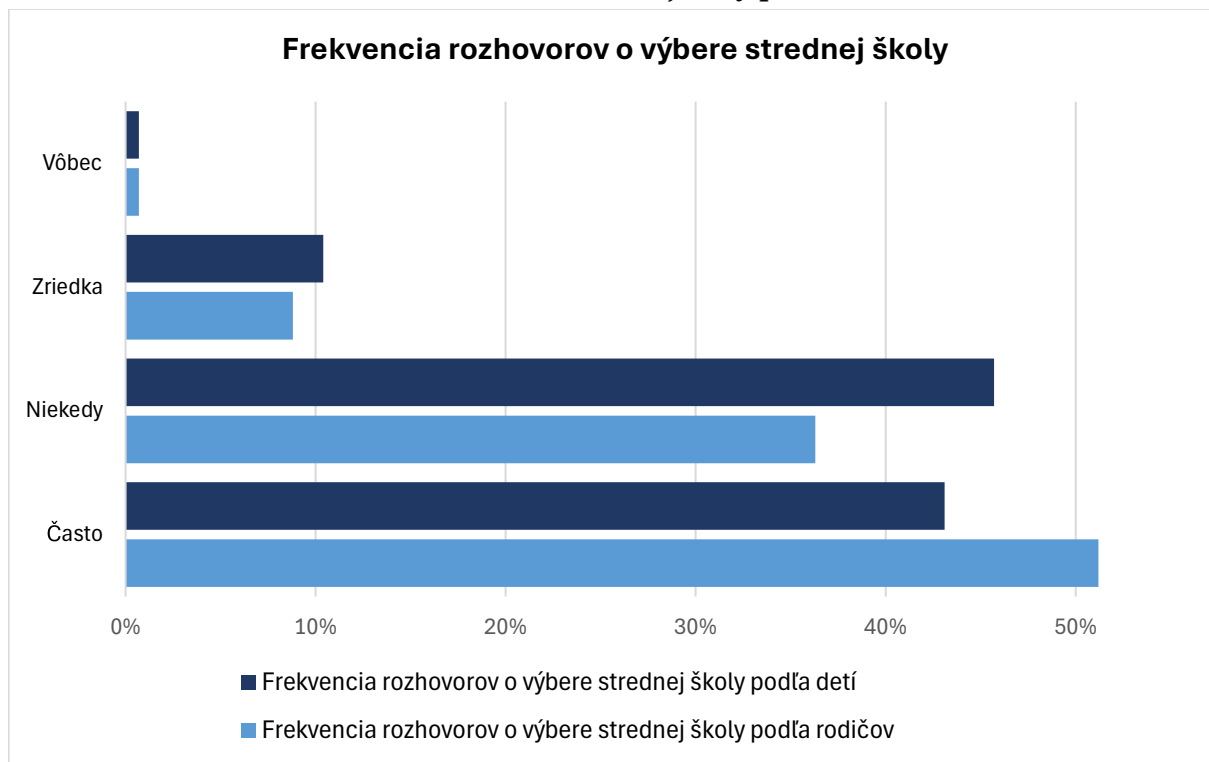
4.2.1 Rozhodovací proces pri voľbe strednej školy

Vo všeobecnosti možno rozhodovací proces pri výbere strednej školy v rodinách opísať na základe zistení výskumu takto. Rozhodovanie o výbere strednej školy pre dieťa je u nás zväčša záležitosťou celej nukleárnej rodiny, ktorej členovia po dlhodobom spoločnom zvažovaní a rozhovoroch rodičov s dieťaťom prevažne konsenzuálne dospievajú k jednotnému názoru na voľbu strednej školy. Spoločné rozhovory o výbere strednej školy sa v posledných dvoch-troch rokoch uskutočňovali často v asi polovici rodín, niekedy ich viedli vo viac ako tretine rodín, zriedka v asi desiatine rodín a vôbec o tejto téme nediskutovali v menej ako 1 % rodín (graf. č. 23).

Podľa vyjadrení rodičov i detí boli pri rozhodovaní o voľbe strednej školy názory rodičov a detí až v polovici rodín rovnocenné (v 53 % rodín podľa rodičov a v 49,8 % rodín podľa detí) a v asi tretine rodín bol pri rozhodovaní prevažujúcim názor dieťaťa (podľa rodičov v 28 % rodín, podľa detí v 34,4 % rodín). Názor rodičov bol prevažujúcim podľa hodnotenia rodičov v 18,9 % rodín a podľa vyjadrení detí v 15,7 % rodín. Dosiahnutá zhoda názorov rodičov a dieťaťa na voľbu strednej školy je podľa zistení výskumu veľmi vysoká – dospeli k nej v približne osemdesiatich percentách rodín (v 81,7 % podľa výpovedí rodičov a v 80 % podľa detí) a v iba asi šestnástich percentách rodín mali rodičia a dieťa pri voľbe rozdielne názory (v 15,9 % podľa rodičov, v 16,5 % rodín podľa detí). Pritom však len asi polovica oslovených detí mala

v čase konania výskumu jasnú predstavu o jednej vhodnej strednej škole a takmer tretina uvažovala o viacerých školách, na ktorých by chceli študovať.

Graf č. 23: Frekvencia rozhovorov o voľbe strednej školy podľa rodičov a detí



Faktormi, ktoré spôsobujú najväčšiu mieru diferenciácie pri spôsobe výberu i pri voľbe strednej školy, sú podľa zistení výskumu stupeň dosiahnutého vzdelania rodičov dieťaťa a druh práce, ktorý vykonávajú (v zmysle prevažne manuálnej alebo prevažne nemanuálnej práce)²⁶. Významnými faktormi sú i kultúrny kapitál

²⁶ Deti rodičov so základným a nižším stredoškolským (učňovským) vzdelaním majú častejšie ako deti rodičov s úplným stredoškolským alebo vysokoškolským vzdelaním vybrané povolanie, resp. zamestnanie, ktoré chcú vykonávať. Spravidla si v tomto prípade, zväčša na základe zhody s názormi rodičov, volia ďalšie štúdium na strednej odbornej škole, ktoré sa nekončí maturitnou skúškou. Reprodukujú teda stupeň vzdelania, druh práce a často i typ profesie svojich rodičov. Deti rodičov s úplným stredoškolským alebo vysokoškolským vzdelaním, ktorí spravidla vykonávajú nemanuálnu prácu, v deviatom ročníku základnej školy častejšie ešte nemajú vybrané povolanie, ktoré by chceli vykonávať a volia si (zväčša v zhode s názorom svojich rodičov) ďalšie štúdium na stredných odborných školách s maturitou, alebo na gymnáziách. Miera zhody rodičov a detí týkajúca sa voľby strednej odbornej školy s maturitou je podľa zistení výskumu mierne vyššia ako v prípade detí, ktoré si volia stredoškolské štúdium na gymnáziu.

Žiaci, ktorí sa rozhodnú pre štúdium na gymnáziu, najčastejšie zo všetkých žiakov deviatej triedy nemajú na konci povinnej školskej dochádzky ujasnené, akú prácu, povolanie či zamestnanie by chceli vykonávať. V prípade takýchto žiakov výskum zistil najväčšiu mieru rôznosti názorov rodičov a detí týkajúcich sa ich ďalšieho štúdia. Pri voľbe gymnázia rodičia i deti pritom v najmenšej miere vychádzali zo zvoleného budúceho povolania – voľbu gymnázia možno teda považovať buď za možnosť odloženia tohto rozhodnutia, alebo za typ stredoškolského štúdia, ktoré umožní voľbu povolania dieťaťa uskutočniť neskôr. Žiaci, ktorí sa rozhodli pre štúdium na stredných odborných školách s maturitou, mali častejšie zvolené povolanie či zamestnanie ako žiaci, ktorí chcú pokračovať v štúdiu na gymnáziu. Výskum tiež zistil, že v prípade voľby stredoškolského štúdia na gymnáziu rodičia i deti konšatovali najvyššiu mieru rovnocennosti ich názorov pri tomto rozhodovaní. V prípade voľby strednej odbornej školy bez maturity prevažoval

rodiny, vzťahy rodičov a dieťaťa, miera zapojenia rodičov do vzdelávania dieťaťa a dieťaťom vybrané/nevybrané povolanie, ktoré chce vykonávať. Ďalšie skúmané faktory, ako boli pohlavie dieťaťa, veľkosť jeho bydliska, typ navštevovanej základnej školy atď. nespôsobovali významnú mieru diferenciácie pri spôsobe výberu, ani pri voľbe strednej školy.

V nadväznosti na uvedené zistenia o faktoroch rozhodovania pri voľbe strednej školy budeme ďalej s pomocou korešpondenčnej analýzy hľadať odpoveď na otázku týkajúcu sa vplyvu domáceho zapojenia sa rodičov do vzdelávania detí na priebeh i výsledky tohto rozhodovacieho procesu v rodinách.

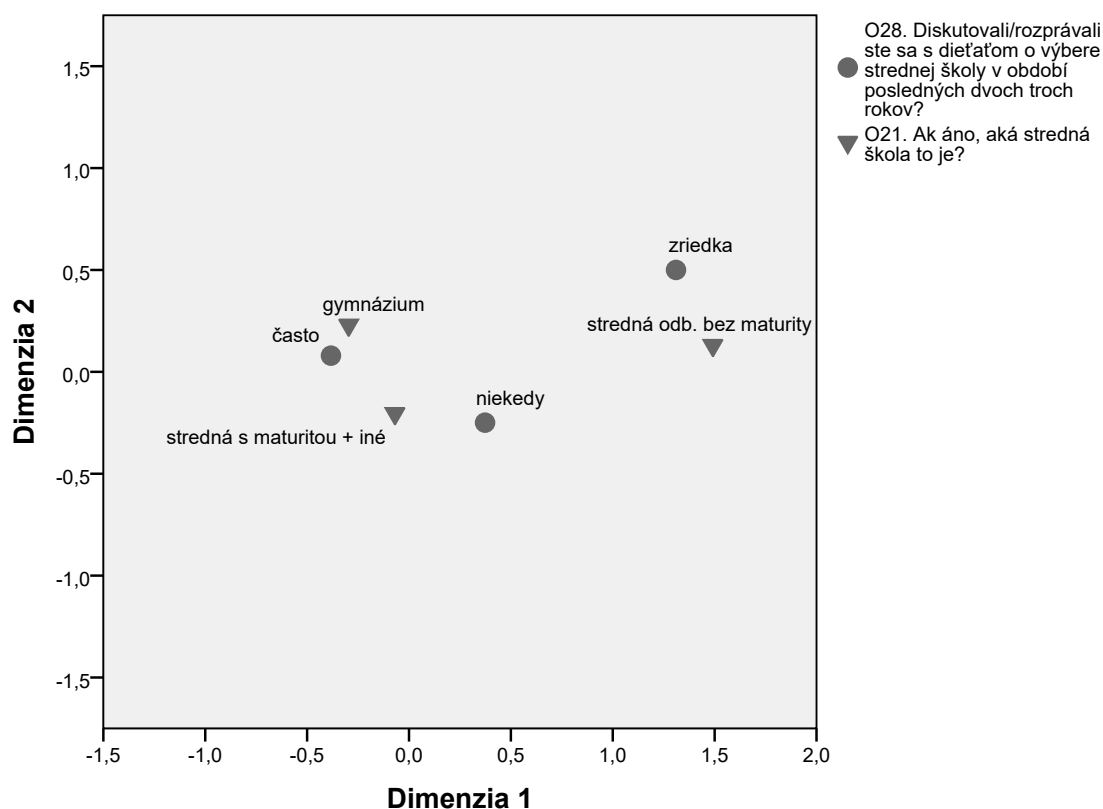
4.2.2 Diskusie rodičov a detí venované výberu strednej školy

Úvodom možno na základe zistení výskumu konštatovať, že diskusie rodičov a detí venované výberu strednej školy sa uskutočňovali častejšie v rodinách, v ktorých majú rodičia vysokoškolské alebo stredoškolské vzdelanie s maturitou, v rodinách, v ktorých má dieťa výborný prospech, chce študovať na gymnáziu alebo na strednej škole s maturitou, v rodinách, ktoré vlastnia väčší počet kníh, rodičia i deti častejšie čítajú a rozprávajú sa o prečítaných knihách, v rodinách v ktorých pripisujú vzdelaniu veľkú dôležitosť pre úspech v živote a v ktorých rodičia chcú dieťaťu pomôcť dosiahnuť rovnaké alebo vyššie vzdelanie než aké dosiahli oni a v rodinách, v ktorých si rodičia s deťmi dobre rozumejú, resp. majú dobré vzájomné vzťahy²⁷. Tieto závery potvrdzujú údaje v nasledujúcich korešpondenčných mapách.

pri rodinnom rozhodovaní názor dieťaťa nad názorom rodičov a v prípade voľby strednej odbornej školy s maturitou boli najčastejšie dominantnými buď názor dieťaťa, alebo v rodine existovala rovnocennosť názorov rodičov a dieťaťa.

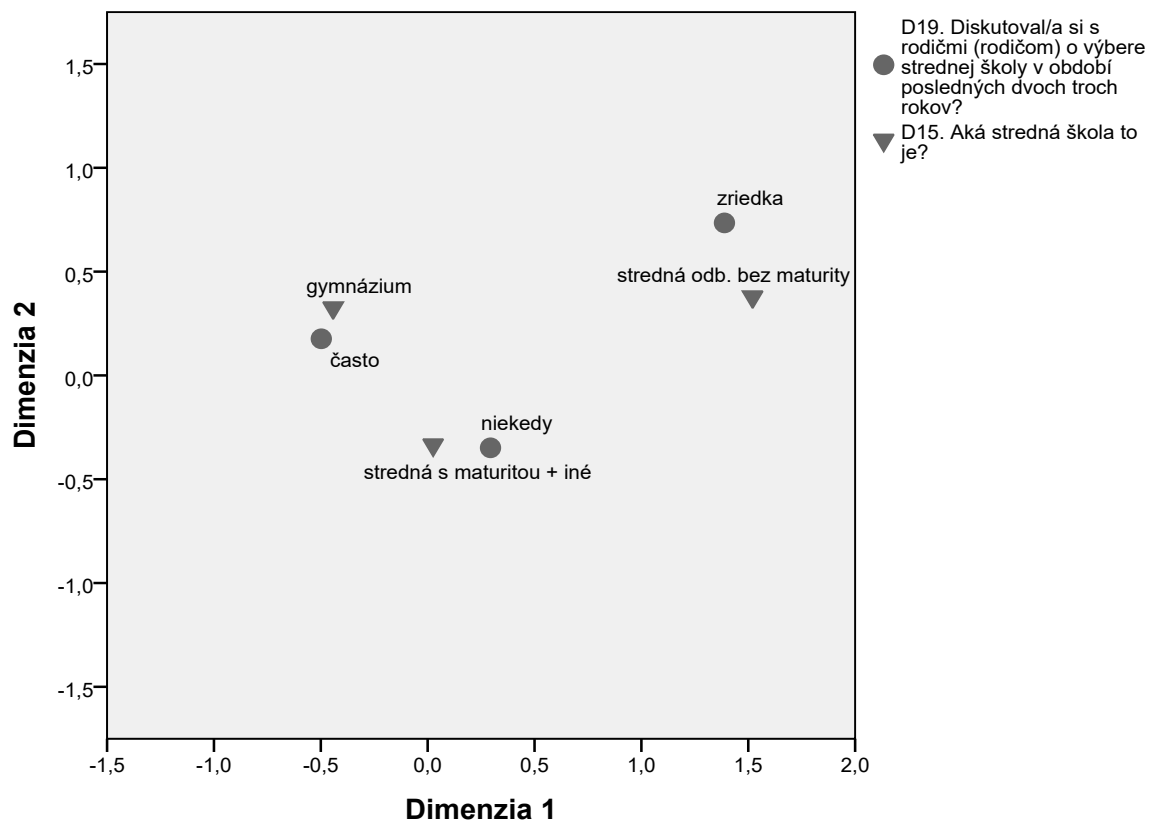
²⁷ Vzťahy medzi týmito premennými boli tiež preskúmané prostredníctvom korešpondenčnej analýzy. Vzhľadom na optimálny rozsah textu uvádzame iba vybrané zistenia realizovaných analýz.

Graf č. 24: Diskusie o výbere SŠ a druh vybranej strednej školy – hodnotenie rodiča



Chí-kvadrát = 46,071, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,973, 2. dim 0,027

Graf č. 25: Diskusie o výbere SŠ a druh vybranej strednej školy – hodnotenie dieťaťa



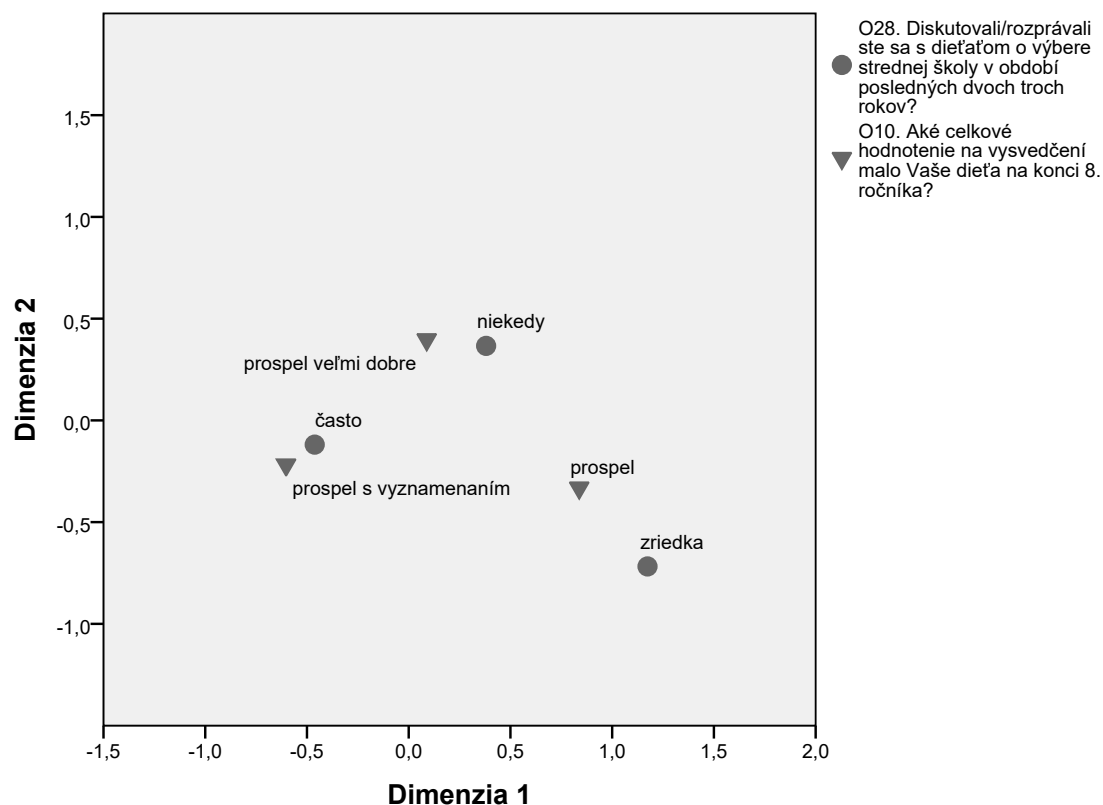
Chí-kvadrát = 72,536, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,890, 2. dim 0,110

Pri rozbere prvých dvoch korešpondenčných máp (grafy č. 24 a 25) treba najskôr na základe vypočítaných hodnôt χ^2 -kvadrát konštatovať, že medzi frekvenciou diskusií o výbere strednej školy a druhom vybranej strednej školy existuje asociácia. Túto skutočnosť zhodne potvrdzujú údaje získané od rodičov i od detí. Na základe toho možno pristúpiť k interpretácii výsledkov korešpondenčnej analýzy. Z údajov získaných od rodičov i detí ďalej vyplýva, že v oboch prípadoch prvá dimenzia vysvetľuje veľmi vysoký, resp. vysoký podiel inercie (variability) vzťahov skúmaných premenných: 97,3 % a 89 %. Druhá dimenzia vysvetľuje iba 2,7 % a 11 % variability vzťahov.

Rozmiestnenie riadkových a stĺpcových kategórií v mape ukazuje, ktoré kategórie súvisia, čiže navzájom korešpondujú. V prípade hodnotenia rodičov i detí sú to zhodne kategórie časté diskusie o výbere strednej školy súvisiace s gymnáziom ako vybraným druhom strednej školy, občasné diskusie (o výbere diskutovali niekedy) súvisiace s vybranou strednou odbornou, umeleckou či inou strednou školou končiacou maturitou a zriedkavé diskusie súvisiace s vybranou strednou odbornou školou bez maturity. Korešpondujúce kategórie sa pritom u rodičov i detí umiestnili v rôznych kvadrantoch korešpondenčnej mapy. Mapy ďalej ukazujú, že najtesnejšou je súvislosť medzi častými diskusiami a gymnáziom ako zvoleným druhom strednej školy. Podľa vertikálnej osi sú na oboch mapách výrazne odlišné kategórie časté, občasné a zriedkavé rozhovory rodičov a detí o výbere strednej školy, pričom najvýraznejšie sú odlišné kategórie časté a zriedkavé diskusie. Názov tejto osi ako latentného faktora na pozadí korešpondenčnej mapy možno označiť ako s druhom strednej školy súvisiace rozhovory rodičov s dieťaťom o výbere strednej školy. Podľa horizontálnej osi podobne výrazné a jednoznačné odlišenie kategórií nemožno pozorovať.

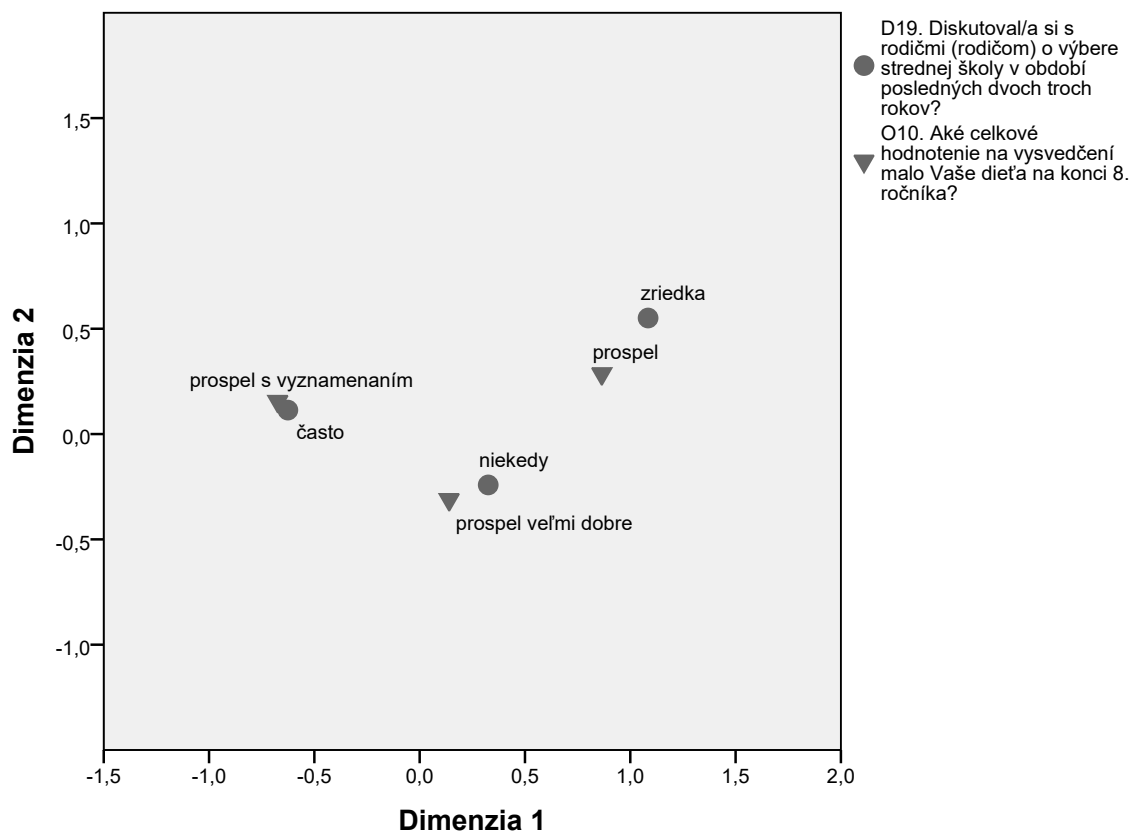
Korešpondenčné mapy zobrazujúce súvislosti medzi diskusiami rodičov s dieťaťom o výbere strednej školy a dosahovaným prospechom dieťaťa ukazujú podobne silnú asociáciu medzi frekvenciou týchto rozhovorov a študijnými výsledkami dieťaťa.

Graf č. 26: Diskusie o výbere SŠ a prospech dieťaťa – hodnotenie rodiča



Chí-kvadrát = 81,380, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,890, 2. dim 0,110

Graf č. 27: Diskusie o výbere SŠ a prospech dieťaťa – hodnotenie dieťaťa



Chí-kvadrát = 101,512, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,965, 2. dim 0,035

Na základe vypočítaných hodnôt Chí-kvadrát možno konštatovať, že medzi frekvenciou diskusií o výbere strednej školy a dosahovaným prospechom dieťaťa existuje asociácia. Z údajov získaných od rodičov i detí tiež vyplýva, že v oboch prípadoch prvá dimenzia vysvetľuje veľmi vysoký podiel inercie vzťahov skúmaných premenných – 89 % a 96,5 %. Druhá dimenzia vysvetľuje iba 11 % a 3,5 % variability vzťahov.

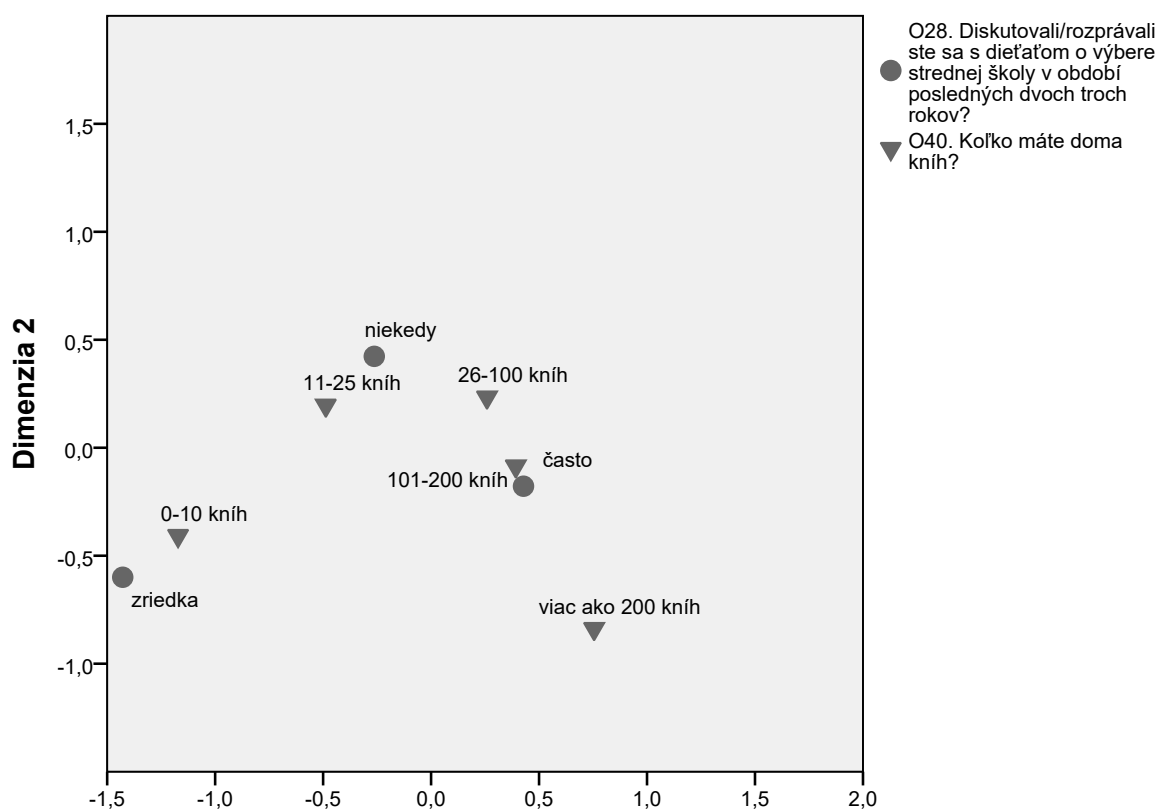
I v tomto prípade poloha riadkových a stĺpcových kategórií v mape ukazuje, že podľa hodnotenia rodičov i detí najtesnejšie súvisia kategórie časté diskusie o výbere strednej školy a výborný prospech dieťaťa (prospel s vyznamenaním) a najmenej tesná je súvislosť medzi zriedkavými diskusiami a horším prospechom dieťaťa (prospel). Korešpondujúce kategórie sa u rodičov i detí umiestnili v rôznych kvadrantoch mapy a vertikálna os na oboch mapách odlišuje kategóriu častých od občasných a zriedkavých rozhovorov rodičov a detí o výbere strednej školy. Na základe toho možno túto os ako latentný faktor nazvať so školským prospechom dieťaťa súvisiace spoločné rozhovory rodičov a dieťaťa pri výbere strednej školy. Podľa horizontálnej osi podobne výrazné a jednoznačné odlíšenie kategórií nemožno určiť.

Aj nasledujúce korešpondenčné mapy (grafy č. 28 a 29), zobrazujúce súvislosti medzi frekvenciou rozhovorov rodičov s dieťaťom o výbere strednej školy a množstvom vlastnených kníh v domácnosti, či počtom dieťaťom prečítaných kníh za rok, ukazujú podobne silnú asociáciu. V rodinách, ktoré vlastnia väčší počet kníh i v prípade detí, ktoré častejšie čítajú, sa rozhovory rodičov s deťmi o výbere strednej školy uskutočňovali najčastejšie. Hodnoty Chí-kvadrát umožňujú konštatovať, že medzi frekvenciou diskusií o výbere strednej školy a týmito skutočnosťami (považovanými všeobecne za indikátory kultúrneho kapitálu rodiny) existuje asociácia. Z údajov získaných od rodičov i detí vyplýva, že v oboch prípadoch prvá dimenzia vysvetľuje vysoký podiel inercie vzťahov skúmaných premenných: 88,2 % a 96,8 %. Druhá dimenzia vysvetľuje iba 11,8 % a 3,2 % variability vzťahov.

Poloha riadkových a stĺpcových kategórií v mape ukazuje, že najviac korešpondujú kategórie časté rozhovory o výbere strednej školy a vlastnenie 101 až 200 kníh v domácnosti; zriedkavé boli takéto diskusie v rodinách vlastníacich do 10 kníh. Obdobne, o výbere strednej školy často diskutovali s rodičmi deti, ktoré prečítali za rok 5 až 10, resp. viac ako 10 kníh, a zriedka deti, ktoré neprečítali v uplynulom roku žiadnu knihu (okrem učebníc). Podľa vertikálnej osi je na oboch mapách

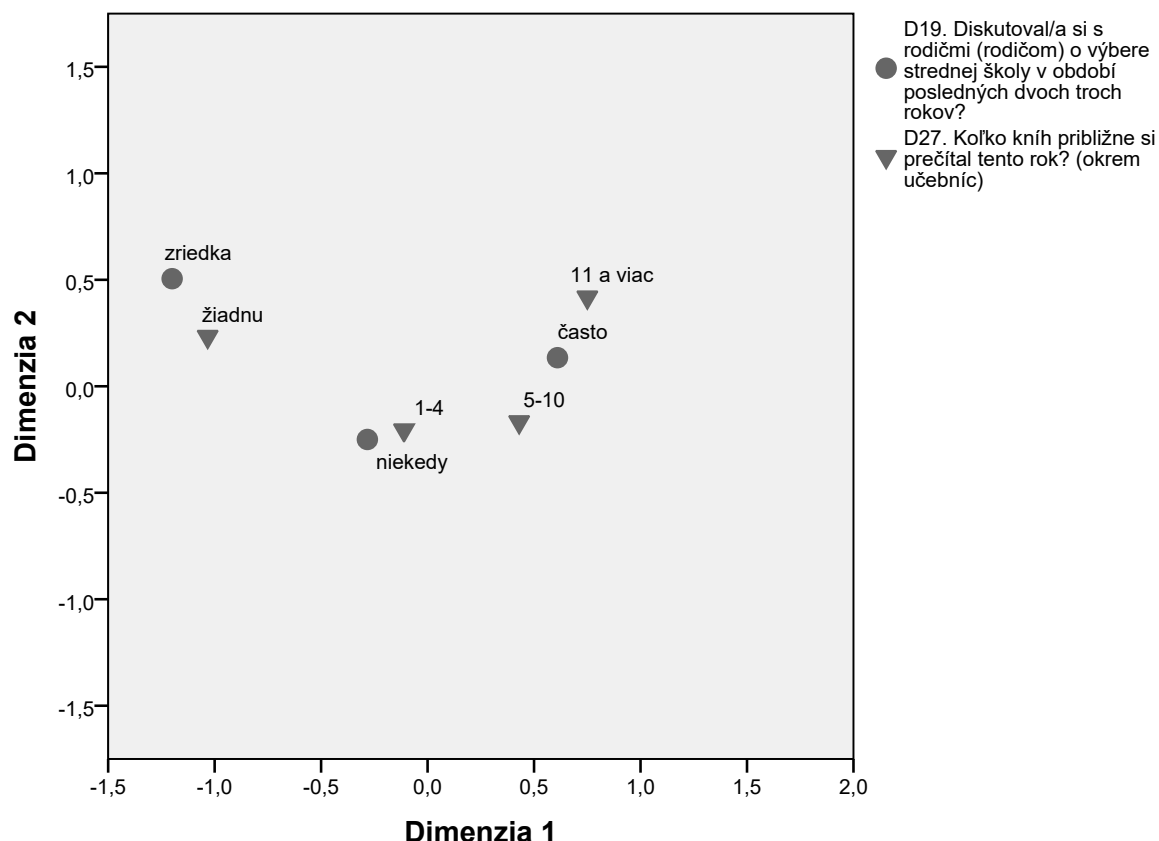
výrazne odlišená kategória časté rozhovory rodičov s deťmi o výbere strednej školy od kategórií občasné a zriedkavé rozhovory. Táto os tiež výrazne odlišuje domácnosti vlastniace menej ako 25 kníh od domácností vlastniacich viac ako 26 kníh a tiež odlišuje deti, ktoré za rok prečítali viac ako 5 kníh od detí, ktoré prečítali jednu až štyri knihy alebo neprečítali žiadnu. Názov tejto osi ako latentného faktora na pozadí korešpondenčnej mapy možno v oboch prípadoch označiť ako s kultúrnym kapitálom rodiny súvisiace diskusie rodičov a dieťaťa pri výbere strednej školy. Podľa horizontálnej osi podobne výrazné a jednoznačné odlíšenie kategórií nemožno pozorovať.

Graf č. 28: Diskusie o výbere SŠ a počet kníh v domácnosti – hodnotenie rodiča



Chí-kvadrát = 93,018, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,882, 2. dim 0,118

Graf č. 29: Diskusie o výbere SŠ a počet dieťaťom prečítaných kníh za rok – hodnotenie dieťaťa



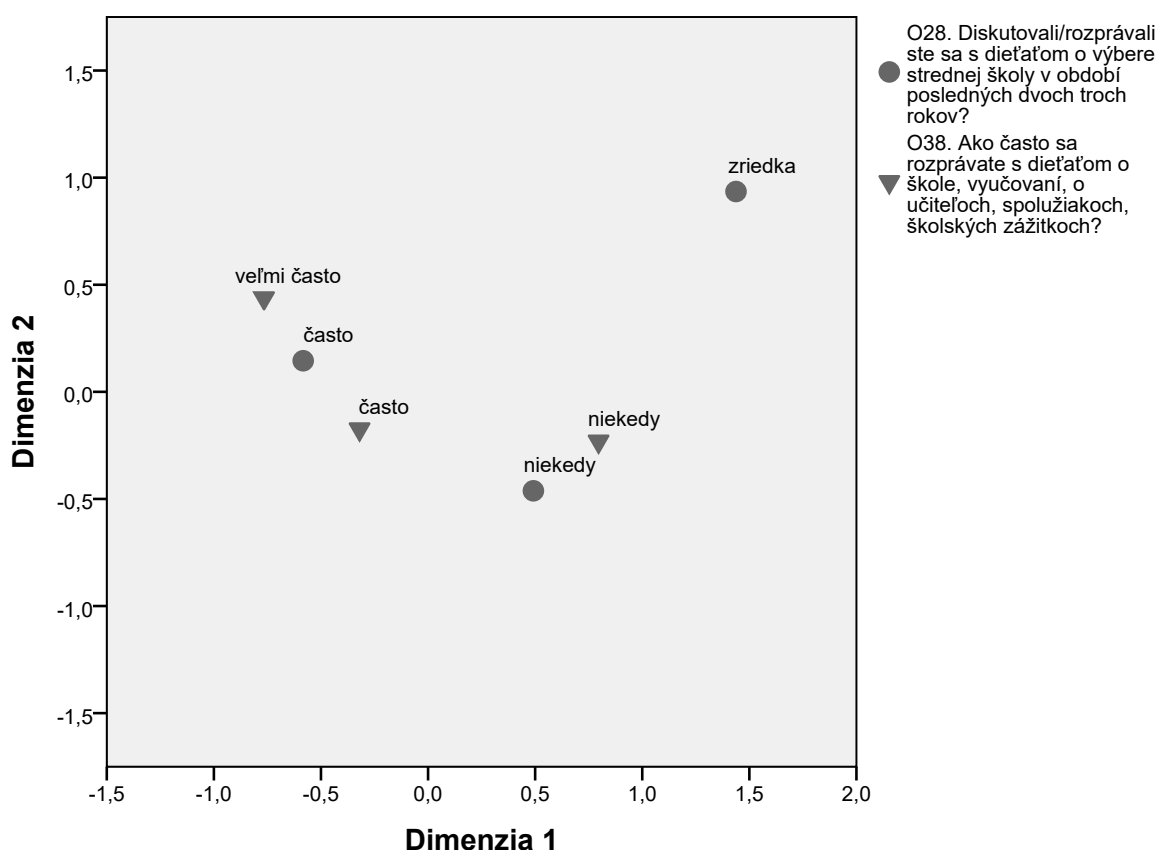
Chí-kvadrát = 106,526, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,968, 2. dim 0,032

Ak pristúpime k výsledkom korešpondenčnej analýzy ďalších vzťahov medzi frekvenciou diskusií o výbere strednej školy a inými premennými, pri rozbere dvoch nasledujúcich korešpondenčných máp (grafy č. 30 a 31) môžeme najskôr na základe vypočítaných hodnôt Chí-kvadrát konštatovať, že medzi frekvenciou diskusií o výbere strednej školy a frekvenciou rozhovorov rodičov a dieťaťa o škole, vyučovaní, učiteľoch, spolužiakoch a školských zážitkoch existuje asociácia. Zhodne to potvrdzujú údaje získané od rodičov i od detí. Na základe toho možno pristúpiť k interpretácii výsledkov korešpondenčnej analýzy. Z údajov získaných od rodičov i detí tiež vyplýva, že v oboch prípadoch prvá dimenzia vysvetľuje vysoký podiel inercie (variability) vzťahov skúmaných premenných – 88,1 % a 86,3 %. Druhá dimenzia vysvetľuje iba 11,9 % a 13,7 % variability vzťahov.

Rozmiestnenie riadkových a stĺpcových kategórií v mape ukazuje, ktoré kategórie súvisia. V prípade hodnotenia rodičov ide o kategórie časté diskusie o výbere strednej školy a veľmi časté rozhovory o škole, vyučovaní a pod., ako aj o kategórie frekvencie týchto diskusií a rozhovorov označené ako niekedy. V prípade

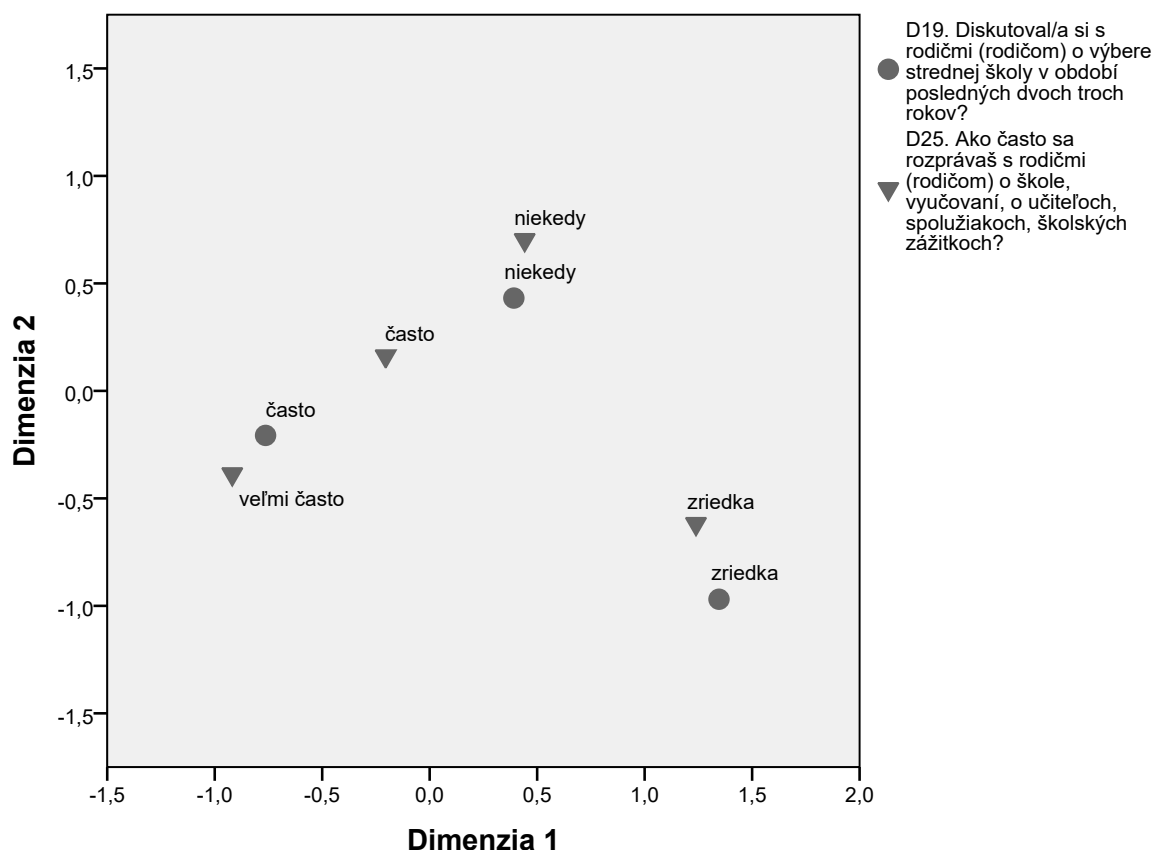
hodnotenia detí ide o korešpondenciu kategórií časté a veľmi časté diskusie o výbere SŠ a rozhovory o škole, vyučovaní a pod., ako aj kategórií niekedy a zriedka, pričom korešpondujúce kategórie sa u rodičov i detí umiestnili v rôznych kvadrantoch korešpondenčnej mapy. Podľa vertikálnej osi je na oboch mapách znázornené odlíšenie kategórie časté diskusie o výbere strednej školy od kategórií niekedy a zriedka uskutočňované diskusie. Táto os tiež znázorňuje odlíšenie kategórií časté a veľmi časté rozhovory rodičov a detí o škole, vyučovaní a pod. od rozhovorov vedených niekedy a zriedkavo. Názov tejto osi ako latentného faktora na pozadí korešpondenčnej mapy možno označiť termínom spoločná aktivita, resp. domáce zapojenie rodičov do vzdelávania detí. Podľa horizontálnej osi podobne výrazné a jednoznačné odlíšenie kategórií nemožno určiť.

Graf č. 30: Diskusie o výbere SŠ a frekvencia rozhovorov rodičov a dieťaťa o škole, vyučovaní ap. – hodnotenie rodiča



Chí-kvadrát = 201,571, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,881, 2. dim 0,119

Graf č. 31: Diskusie o výbere SŠ a frekvencia rozhovorov rodičov a dieťaťa o škole, vyučovaní ap. – hodnotenie dieťaťa



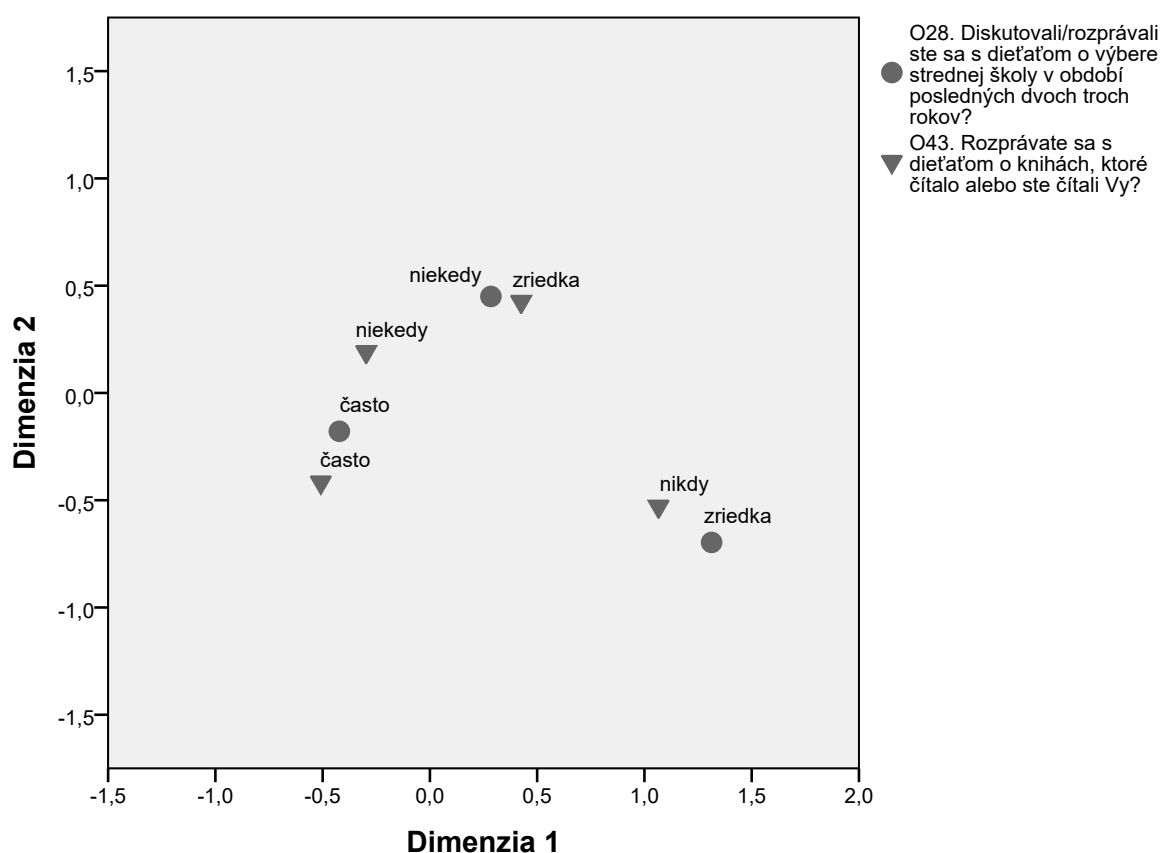
Chí-kvadrát = 256,205, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,863, 2. dim 0,137

Podobné zistenia a závery možno formulovať i na základe rozboru ďalších dvoch korešpondenčných máp (grafy č. 32 a 33): hodnoty Chí-kvadrát vyrátané na základe údajov získaných od rodičov i detí umožňujú konštatovať, že medzi frekvenciou diskusií o výbere strednej školy a frekvenciou rozhovorov rodičov a dieťaťa o prečítaných knihách existuje asociácia. Pri interpretácii výsledkov korešpondenčnej analýzy najskôr treba i v tomto prípade uviesť, že u rodičov i detí prvá dimenzia vysvetľuje vysoký a veľmi vysoký podiel variability vzťahov skúmaných premenných: 81,8 % a 91 %. Druhá dimenzia vysvetľuje iba 18,2 % a 9 % variability vzťahov.

Na základe polohy riadkových a stĺpcových kategórií v mapách možno konštatovať, že kategórie súvisia. V prípade hodnotenia rodičov i hodnotenia detí súvisia všetky kategórie frekvencií diskusií o výbere strednej školy (zriedka, niekedy, často) s príslušnými kategóriami frekvencie rozhovorov o prečítaných knihách (nikdy, zriedka, niekedy, často). Korešpondujúce kategórie sa pritom u rodičov i detí umiestnili v rôznych kvadrantoch korešpondenčnej mapy – výrazné odlíšenie možno konštatovať najmä u kategórií ležiacich na póloch oboch stupníc. Na

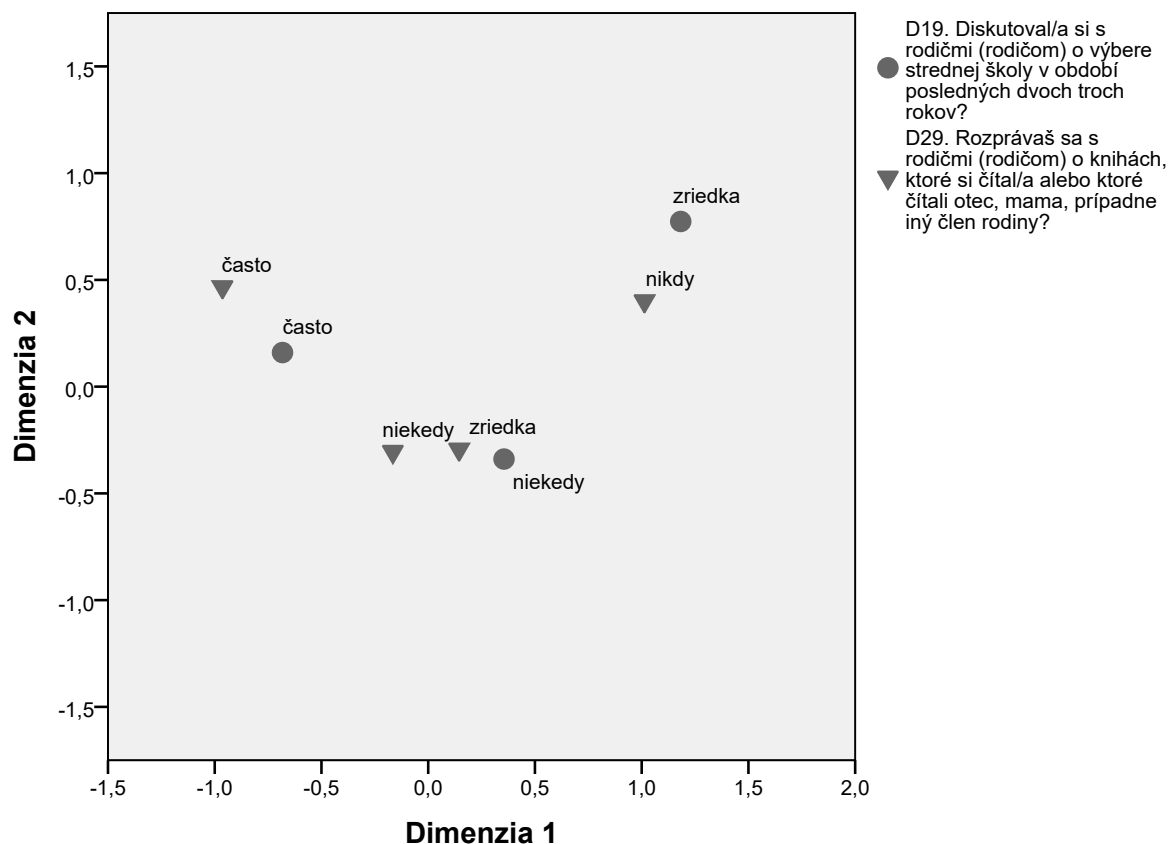
oboch mapách je podľa vertikálnej osi výrazné odlíšenie kategórií zriedkavé a časté diskusie o výbere strednej školy od kategórií niekedy a zriedka uskutočňovaných diskusií, ako aj pólových kategórií (nikdy, často) frekvencie rozhovorov o prečítaných knihách. Aj v tomto prípade možno vertikálnu os označiť ako vyjadrujúcu spoločnú vzdelávaciu činnosť rodičov a detí, resp. domáce zapojenie rodičov do vzdelávania detí. Horizontálna os rozdeľuje v prípade hodnotenia rodičov i detí pólové a stredné kategórie oboch premenných.

Graf č. 32: Diskusie o výbere SŠ a rozhovory rodičov a dieťaťa o prečítaných knihách – hodnotenie rodiča



Chí-kvadrát = 83,217, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,818, 2. dim 0,182

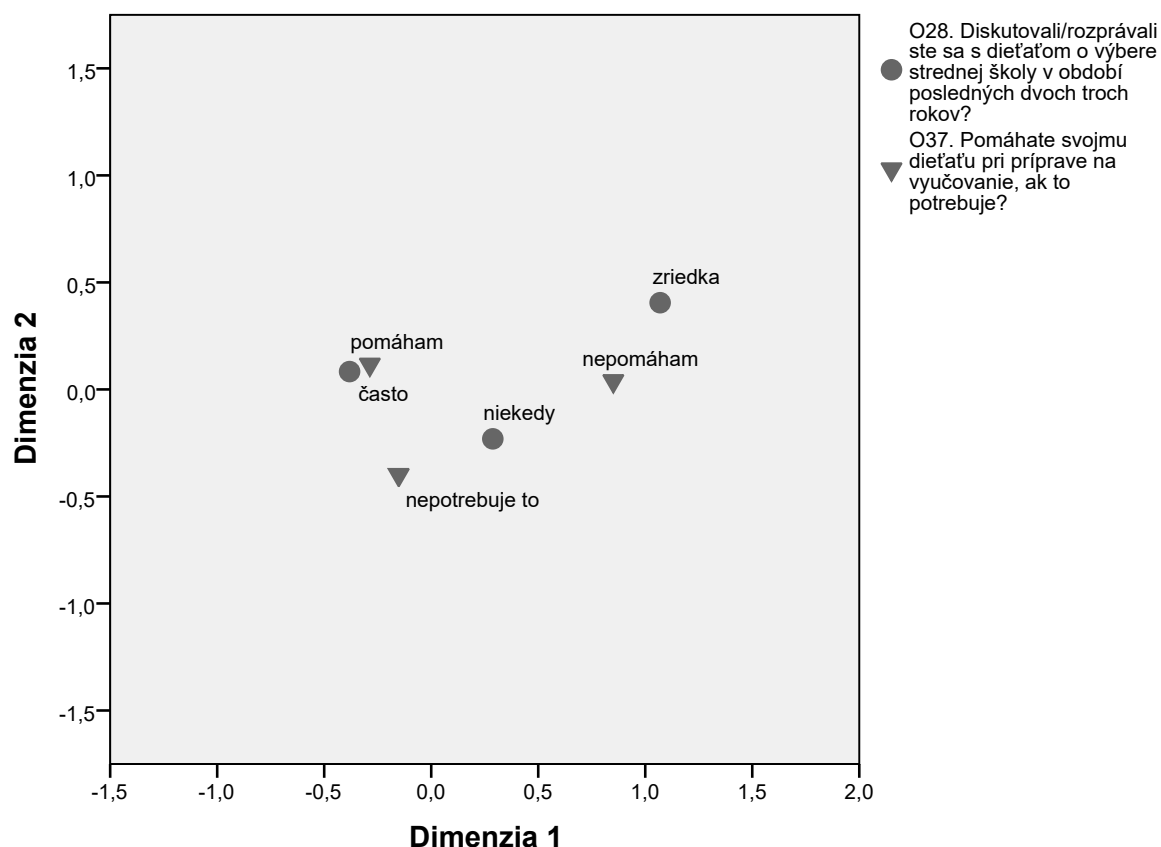
Graf č. 33: Diskusie o výbere SŠ a rozhovory rodičov a dieťaťa o prečítaných knihách – hodnotenie dieťaťa



Chí-kvadrát = 152,380, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,910, 2. dim 0,090

Pri analýze vzťahu medzi frekvenciou diskusií o výbere strednej školy a mierou pomoci rodičov dieťaťu pri príprave na vyučovanie môžeme využiť iba údaje získané od rodičov. Pri hodnotení týchto skutočností deťmi nemožno korešpondenčnú analýzu použiť, pretože na zisťovanie o poskytovaní pomoci pri príprave na vyučovanie bola v dotazníku pre deti použitá dichotomická otázka. Na základe údajov získaných od rodičov umožňuje hodnota Chí-kvadrát konštatovať, že medzi uvedenými premennými existuje asociácia, pričom prvá dimenzia vysvetľuje veľmi vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými – až 96,9 % inercie. Druhá dimenzia vysvetľuje iba 3,1 % variability.

Graf č. 34: Diskusie o výbere SŠ a pomoc pri príprave na vyučovanie – hodnotenie rodiča



Chí-kvadrát = 39,558, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,969, 2. dim 0,031

Poloha riadkových a stĺpcových kategórií na mape dovoľuje konštatovať, že korešpondujú, pričom ide o súvislosť medzi častými diskusiami o výbere strednej školy v rodine a častou pomocou rodičov dieťaťu pri príprave na vyučovanie (ak to potrebuje), a na druhej strane o súvislosť medzi zriedkavými diskusiami o výbere strednej školy a absenciou pomoci dieťaťu pri príprave do školy. Odlíšenie týchto kategórií podľa vertikálnej osi je výrazné; i v tomto prípade možno tvrdiť, že táto os vyjadruje domáce zapojenie rodičov do vzdelávania detí. Horizontálna os rozdeľuje dve uvedené kategórie od kategórie označujúcej frekvenciu diskusií výrazom niekedy, ktorá korešponduje s kategóriou dieťa nepotrebuje pomoc rodičov pri príprave na vyučovanie.

4.2.3 Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere strednej školy v rodine

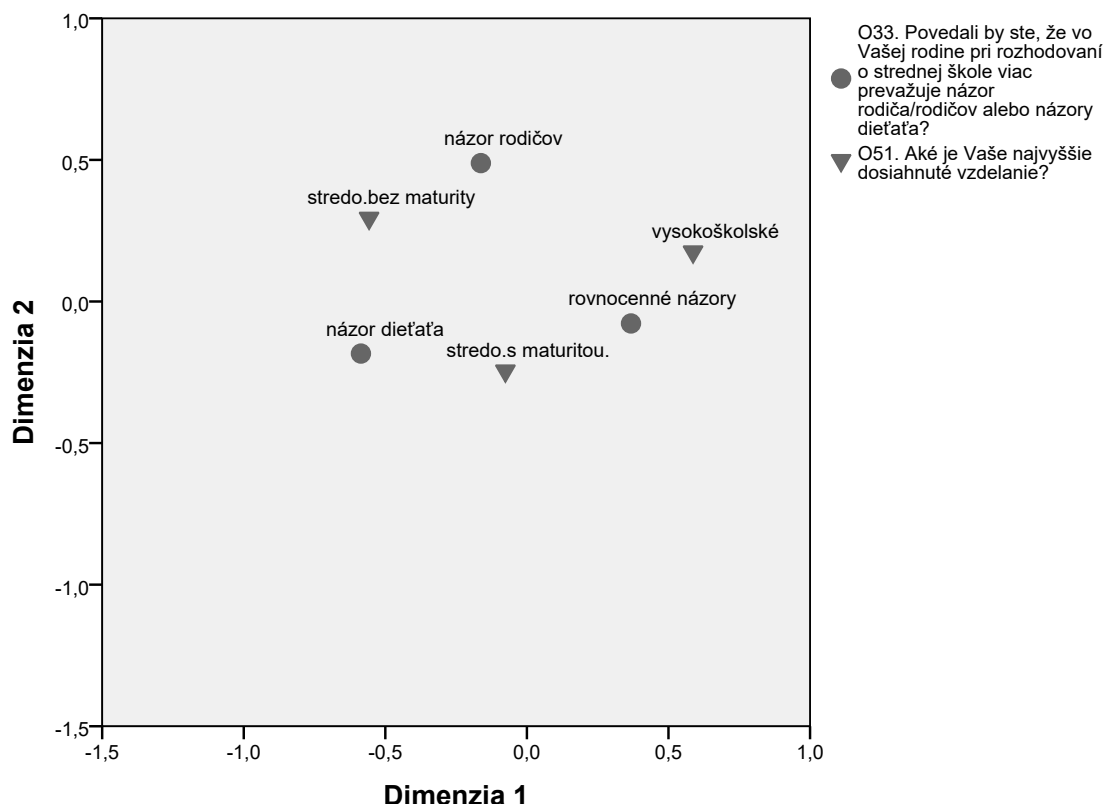
Na základe zistení výskumu možno na úvod konštatovať, že rovnocenné názory pri rozhodovaní o výbere strednej školy majú rodičia a dieťa v tých rodinách, v ktorých si rodičia s dieťaťom dobre rozumejú, v ktorých zastávajú názor, že vzdelanie

je dôležité pri dosahovaní úspechu v živote, v rodinách v ktorých sa rodičia usilujú pomáhať dieťaťu, aby získalo rovnaké alebo vyššie vzdelanie ako oni, v rodinách ktoré vlastnia väčšie množstvo kníh a rodičia i deti veľa čítajú a rozprávajú sa o prečítaných knihách. Sú to spravidla rodiny, v ktorých majú rodičia vysokoškolské alebo stredoškolské vzdelanie s maturitou, ich dieťa má výborný prospech a väčšinou chce pokračovať v štúdiu na gymnáziu. V takýchto rodinách sa rodičia často rozprávajú s dieťaťom o škole, vyučovaní, učiteľoch a pomáhajú mu pri príprave do školy ak to potrebuje. Rodiny, v ktorých pri rozhodovaní o výbere strednej školy prevažuje názor rodičov, tvoria najmä rodičia s nižším vzdelaním, vykonávajúci prevažne manuálnu prácu a dieťa dosahujúce horší prospech, ktoré chce najčastejšie získať iba stredoškolské vzdelanie potrebné na vykonávanie zvoleného, resp. rodičmi vybraného povolania. Ide zväčša o rodiny s menším kultúrnym kapitálom a s menšou mierou zapojenia rodičov do domáceho vzdelávania detí.

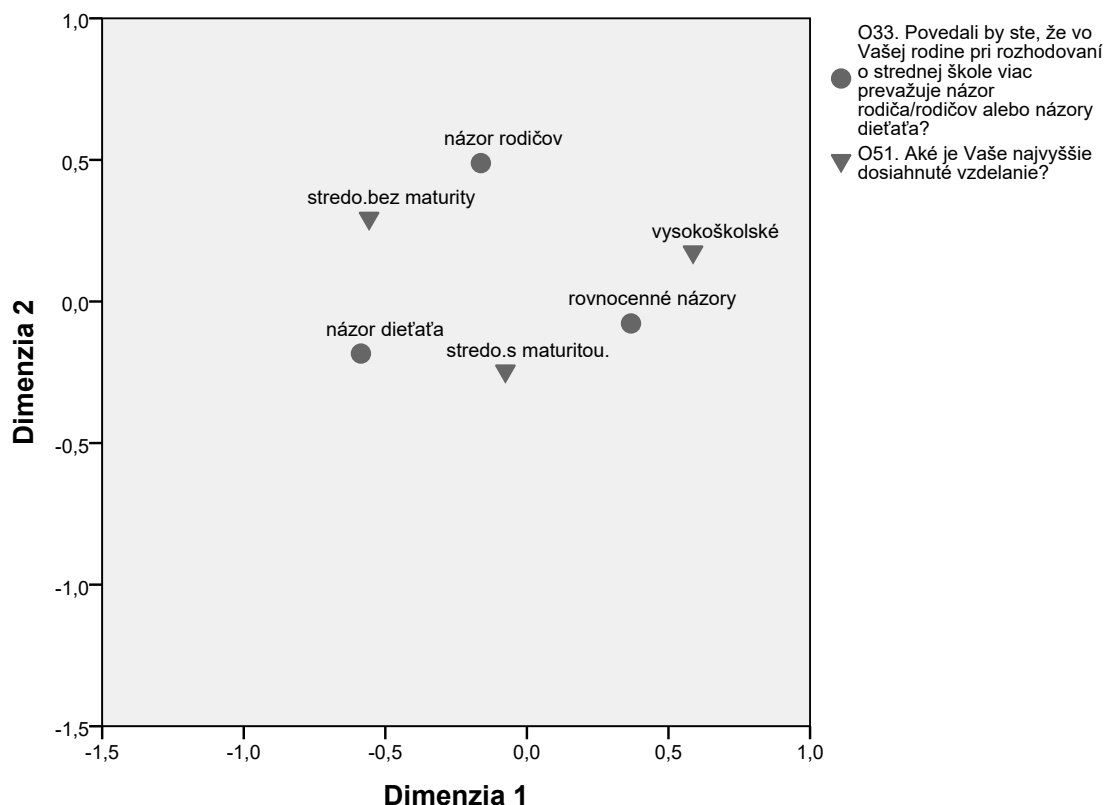
Uvedené závery potvrdzujú napríklad výsledky korešpondenčnej analýzy vzťahu medzi dosiahnutým vzdelaním rodičov a prevažujúcim názorom rodičov alebo dieťaťa, resp. s ich rovnocennými názormi pri rozhodovaní o výbere strednej školy (grafy č. 35 a 36).

Na základe vyrátanej hodnoty Chí-kvadrát možno konštatovať, že medzi prevažujúcim názorom (rodičov alebo dieťaťa) pri rozhodovaní o výbere strednej školy a dosiahnutým vzdelaním rodičov existuje asociácia. Prvá dimenzia vysvetľuje vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými: 89,9 % a 95,4 % inercie; druhá dimenzia vysvetľuje iba 10,1 % a 4,6 % variability.

Graf č. 35: Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere strednej školy a vzdelanie rodičov – hodnotenie rodiča



Graf č. 36: Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere strednej školy a vzdelanie rodičov – hodnotenie dieťaťa

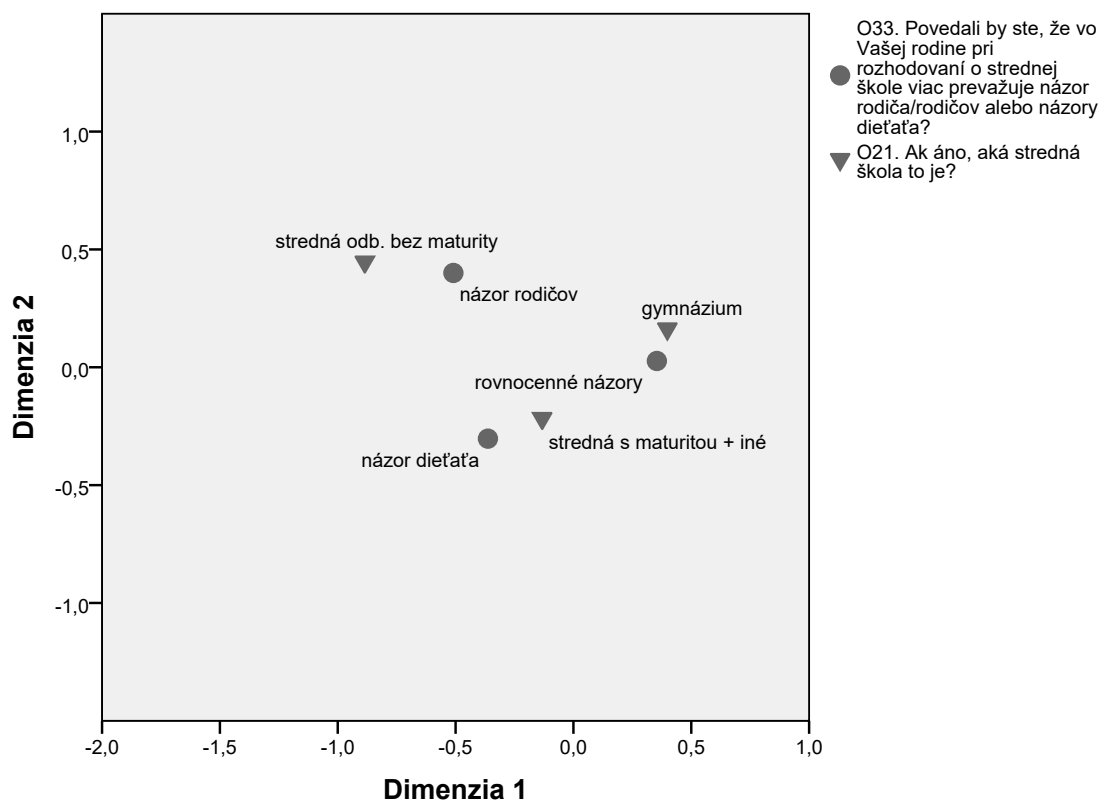


Rozmiestnenie riadkových a stĺpcových kategórií na mapách ukazuje, že korešpondujú: na základe hodnotenia rodičov i detí sa ukazuje súvislosť medzi rovnocennými názormi rodičov a dieťaťa pri výbere strednej školy a dosiahnutým vzdelaním rodičov. Vertikálna os korešpondenčnej mapy ukazuje odlišenie rovnocenných názorov rodičov a dieťaťa pri rozhodovaní, ktoré asociujú s vysokoškolským vzdelaním rodičov, od prevažujúcich názorov rodičov alebo dieťaťa, ktoré asociujú so stredoškolským vzdelaním rodičov. Dosiahnuté vzdelanie rodičov teda možno považovať za latentný faktor inercie skúmaných premenných.

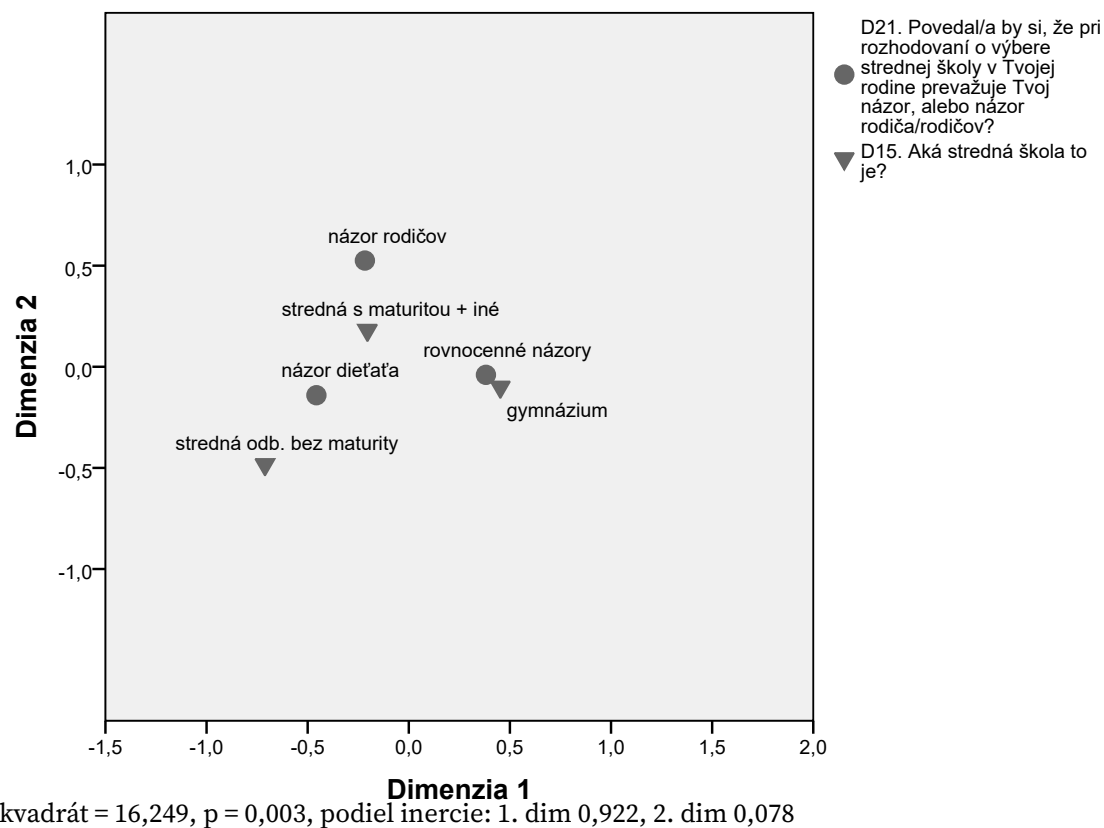
Aj preskúmanie súvislosti medzi prevažujúcim názorom pri výbere strednej školy a zvoleným druhom strednej školy potvrdilo uvedené závery, pričom ukázalo i ďalšie zaujímavé vzťahy. Korešpondenčná analýza v tomto prípade na základe vyrátanej hodnoty Chí-kvadrát umožňuje konštatovať, že aj medzi prevažujúcim názorom pri rozhodovaní a druhom vybranej strednej školy existuje asociácia. V prípade hodnotenia rodičov i detí sa ukazuje, že prvá dimenzia vysvetľuje vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými: 88,5 % a 92,2 % inercie; druhá dimenzia vysvetľuje iba 11,5 % a 7,8 % variability.

Pozície riadkových a stĺpcových kategórií na mapách ukazujú, že korešpondujú: na základe hodnotenia rodičov i detí sa ukazuje súvislosť medzi rovnocennými názormi rodičov a dieťaťa pri výbere strednej školy a voľbou gymnázia ako školy pre ďalšie štúdium dieťaťa. Vertikálna os korešpondenčnej mapy ukazuje odlišenie rovnocenných názorov rodičov a dieťaťa pri rozhodovaní, ktoré asociujú s voľbou gymnázia, od prevažujúcich názorov rodičov alebo dieťaťa, ktoré asociujú s výberom strednej odbornej školy. Umiestnenie asociovaných dvojíc premenných v rôznych kvadrantoch korešpondenčnej mapy pritom ukazuje nielen odlišnosť asociácií medzi dominanciou rodičov a dominanciou dieťaťa pri rozhodovaní a voľbou druhu strednej odbornej školy (s maturitou, alebo bez maturity), ale aj diferencované hodnotenie týchto skutočností rodičmi a deťmi – podľa hodnotenia rodičov asociuje dominancia názoru dieťaťa pri výbere školy s voľbou strednej odbornej školy s maturitou, podľa hodnotenia detí však dominancia ich názoru pri výbere asociuje s voľbou strednej školy bez maturity.

Graf č. 37: Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere strednej školy a zvolený druh strednej školy – hodnotenie rodiča



Graf č. 38: Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere strednej školy a zvolený druh strednej školy – hodnotenie dieťaťa

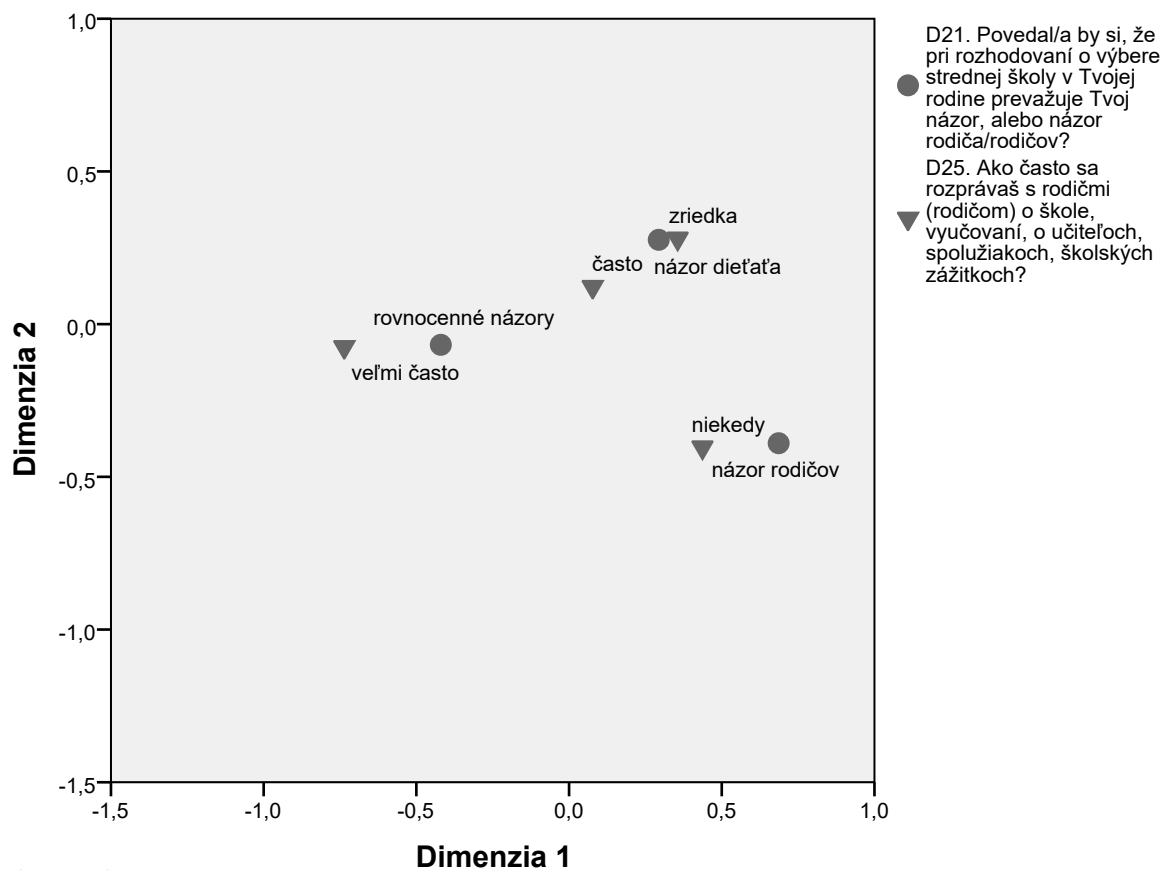


Pri korešpondenčnej analýze vzťahu medzi prevažujúcim názorom pri rozhodovaní o výbere strednej školy v rodine a frekvenciou rozhovorov rodičov s dieťaťom o škole, vyučovaní a pod. (graf č. 39) môžeme využiť iba údaje získané od detí. V prípade hodnotenia týchto skutočností rodičmi nebol vzťah medzi meranými premennými štatisticky významný, korešpondenčnú analýzu teda nemožno uskutočniť.

Na základe hodnoty Chí-kvadrát možno konštatovať, že medzi prevažujúcim názorom (rodičov alebo dieťaťa) pri rozhodovaní o výbere strednej školy a frekvenciou rozhovorov rodičov a dieťaťa o škole, vyučovaní, učiteľoch, spolužiakoch a školských zážitkoch existuje asociácia. Prvá dimenzia pritom vysvetľuje veľmi vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými: 93 % inercie; druhá dimenzia vysvetľuje iba 7 % variability.

Rozmiestnenie riadkových a stĺpcových kategórií na mape ukazuje, že korešpondujú: ukazuje sa súvislosť medzi rovnocennými názormi rodičov a dieťaťa a vysokou frekvenciou, resp. ich veľmi častými rozhovormi o škole, vyučovaní a pod., a na druhej strane súvislosť medzi prevažujúcim názorom rodičov pri rozhodovaní a nižšou frekvenciou (variant niekedy) týchto rozhovorov v rodine. Existuje i súvislosť medzi prevažujúcim názorom dieťaťa pri rozhodovaní o výbere strednej školy a nízkou frekvenciou (variant zriedka) rozhovorov o škole a vyučovaní. Aj vertikálna os korešpondenčnej mapy ukazuje odlíšenie rovnocenných názorov rodičov a dieťaťa pri rozhodovaní od prevažujúcich názorov (rodičov alebo dieťaťa), rovnako ako rozdelenie veľmi častých a menej častých či zriedkavých rozhovorov rodičov a dieťaťa o škole a vyučovaní. Možno preto tvrdiť, že i tieto skutočnosti umožňujú hovoriť o výchovno-vzdelávacej aktivite rodičov, resp. o ich zapojení sa do vzdelávania ako o latentnom faktore inercie skúmaných premenných.

Graf č. 39: Prevažujúci názor pri rozhodovaní a frekvencia rozhovorov o škole, vyučovaní ap. – hodnotenie dieťaťa

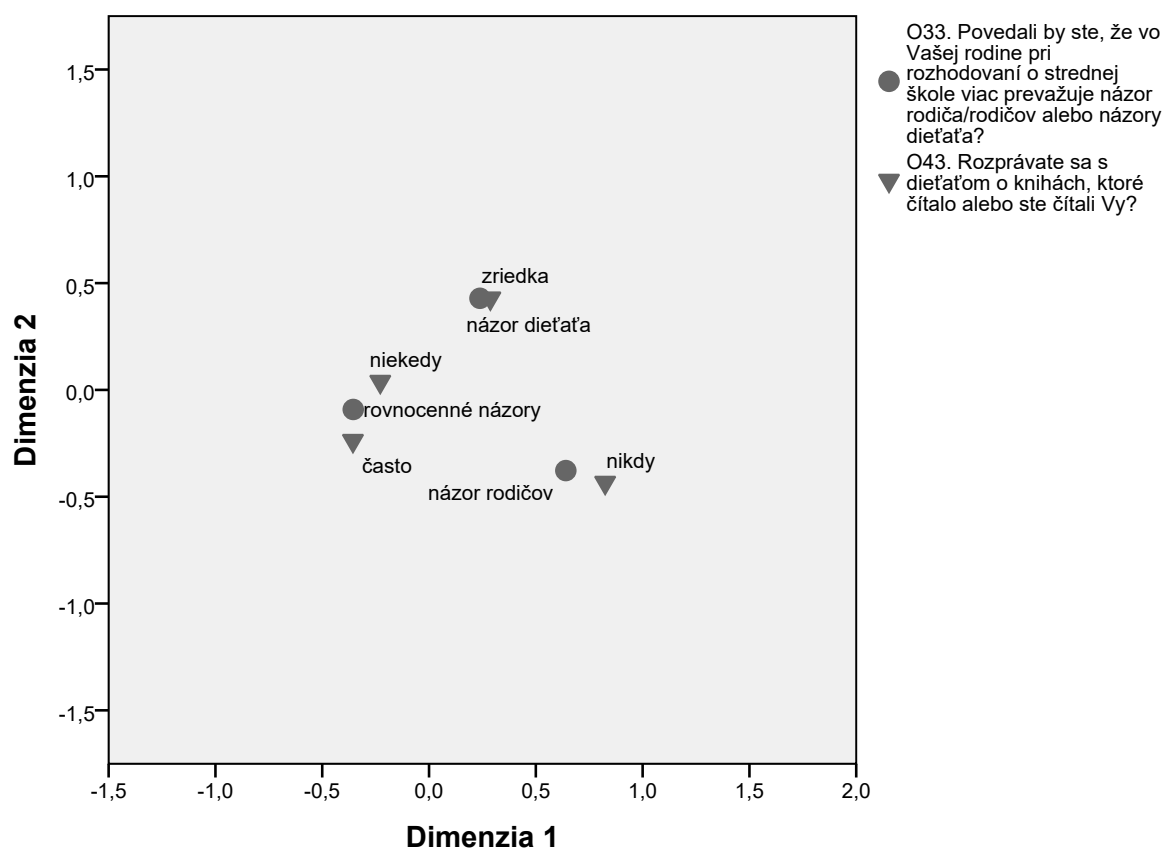


Analýza vzťahu medzi prevažujúcim názorom pri rozhodovaní o výbere strednej školy v rodine a frekvenciou rozhovorov rodičov s dieťaťom o prečítaných knihách ukazuje podobné výsledky. Na základe rozboru ďalších dvoch korešpondenčných máp (grafy č. 40 a 41) hodnoty Chí-kvadrát za rodičov i deti umožňujú konštatovať, že medzi prevažujúcim názorom pri rozhodovaní o výbere strednej školy a frekvenciou rozhovorov rodičov a dieťaťa o prečítaných knihách existuje asociácia. U rodičov prvá dimenzia vysvetľuje vysoký, u detí veľmi vysoký podiel variability vzťahov skúmaných premenných: 78,9 % a 92,1 %. Druhá dimenzia vysvetľuje 21,1 %, resp. 7,9 % variability vzťahov.

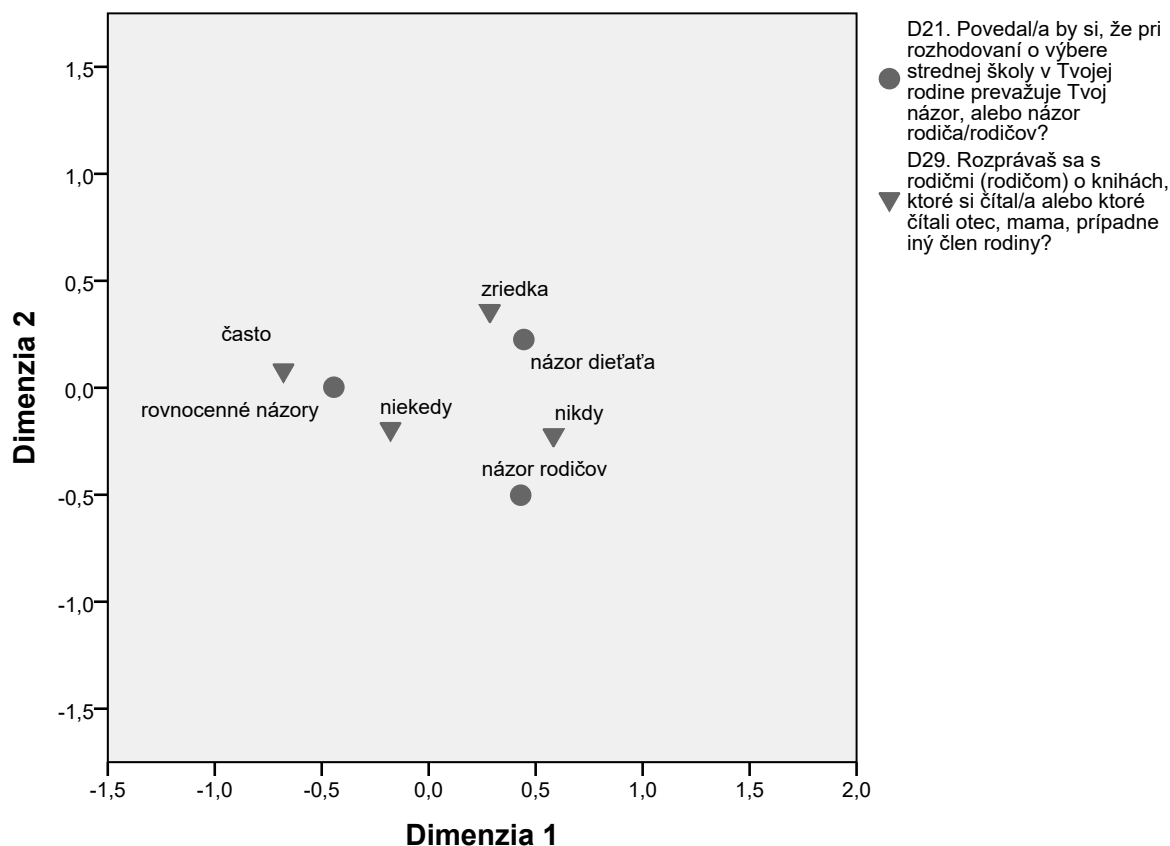
Na základe polohy riadkových a stĺpcových kategórií v oboch mapách možno konštatovať, že kategórie navzájom korešpondujú. V prípade údajov od rodičov i od detí súvisia všetky kategórie prevažujúceho názoru (prevažujúci názor rodičov, prevažujúci názor dieťaťa) i rovnocenných názorov rodičov a dieťaťa pri výbere strednej školy s tromi kategóriami frekvencie rozhovorov o prečítaných knihách (nikdy, zriedka, často). Aj vertikálna os oboch korešpondenčných máp ukazuje odlíšenie

rovnocenných názorov rodičov a dieťaťa pri rozhodovaní o strednej škole od prevažujúcich názorov (buď rodičov alebo dieťaťa). Táto os tiež rozdeľuje kategórie časté a občasné rozhovory rodičov a detí o prečítaných knihách od kategórií zriedkavé a žiadne rozhovory. Možno preto usudzovať, že i tieto skutočnosti nás oprávňujú hovoriť o vzdelávacej aktivite rodičov, resp. o ich zapojení sa do vzdelávania ako o latentnom faktore inercie skúmaných premenných.

Graf č. 40: Prevažujúci názor pri rozhodovaní a rozhovory o prečítaných knihách – hodnotenie rodiča



Graf č. 41: Prevažujúci názor pri rozhodovaní a rozhovory o prečítaných knihách – hodnotenie dieťaťa



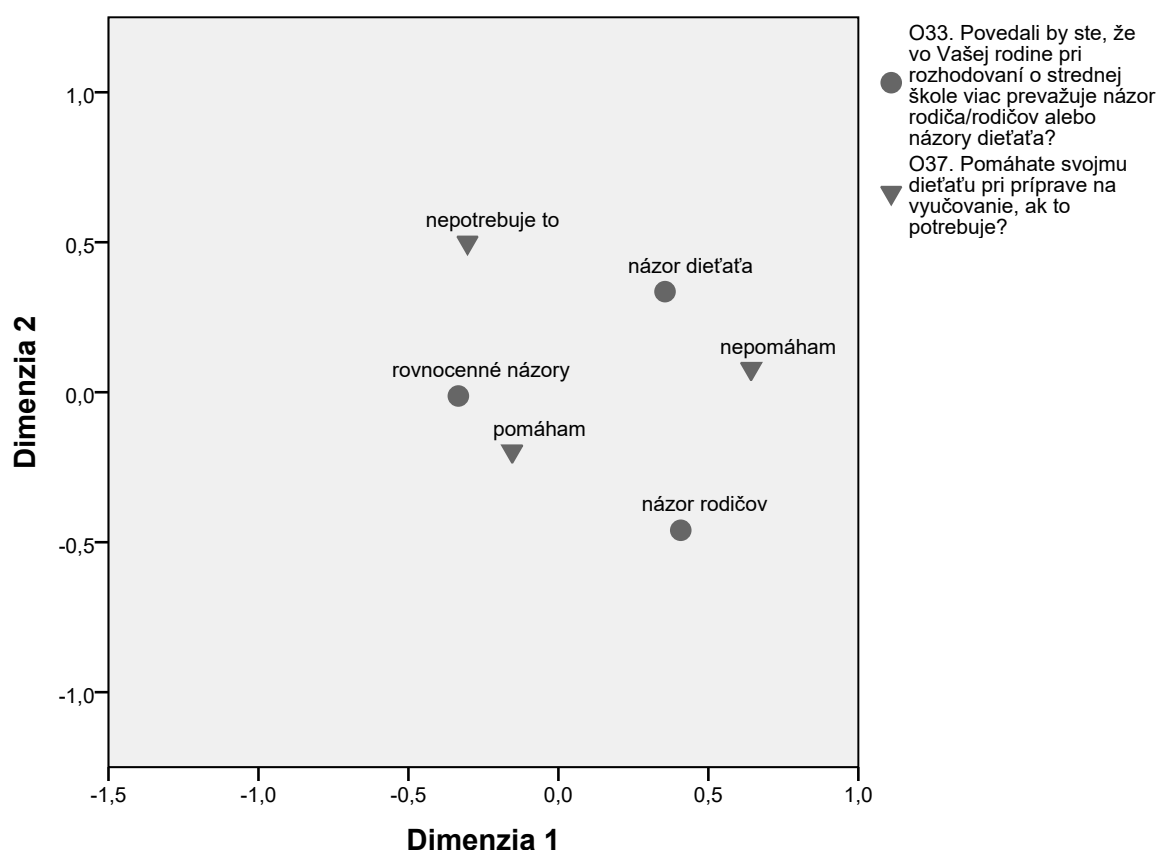
Chí-kvadrát = 33,360, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,921, 2. dim 0,079

Pri analýze vzťahu medzi prevažujúcim názorom pri rozhodovaní o výbere strednej školy v rodine a pomocou rodičov dieťaťa pri príprave na vyučovanie môžeme využiť iba údaje získané od rodičov. V prípade údajov od detí nemožno korešpondenčnú analýzu použiť, pretože pri zisťovaní o poskytovaní pomoci pri príprave na vyučovanie bola v dotazníku pre deti použitá dichotomická otázka. Vypočítaná hodnota Chí-kvadrát umožňuje konštatovať, že medzi prevažujúcim názorom (buď rodičov alebo dieťaťa) pri rozhodovaní o výbere strednej školy a pomocou rodičov dieťaťa pri príprave na vyučovanie existuje asociácia. Prvá dimenzia pritom vysvetľuje pomerne vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými: 75,5 % inercie; druhá dimenzia vysvetľuje 24,5 % variability.

Pozície riadkových a stĺpcových kategórií na mape (graf č. 42) ukazujú, že silnejšie korešpondujú kategórie rovnocenné názory rodičov a dieťaťa pri výbere strednej školy a pomáhajú rodičov dieťaťa pri príprave na vyučovanie. Ostatné kategórie korešpondujú slabšie. Aj vertikálna os oddeluje dve korešpondujúce kategórie od ostatných. Horizontálna os oddeluje kategóriu pomáhania rodičov

dieťaťu pri príprave na vyučovanie od kategórie nepomáhania a od kategórie dieťa pomoc pri príprave na vyučovanie nepotrebuje. Rozmiestnenie kategórií v kvadrantoch mapy tiež ukazuje odlišnú pozíciu dvoch korešpondujúcich kategórií od ostatných kategórií prvej i druhej premennej. Na základe toho možno i v tomto prípade usudzovať, že zapojenie sa rodičov do vzdelávania je latentným faktorom inercie skúmaných premenných.

Graf č. 42: Prevažujúci názor pri rozhodovaní a pomoc dieťaťu pri príprave na vyučovanie – hodnotenie rodiča



4.2.4 Zhoda rodičov a dieťaťa pri výbere strednej školy

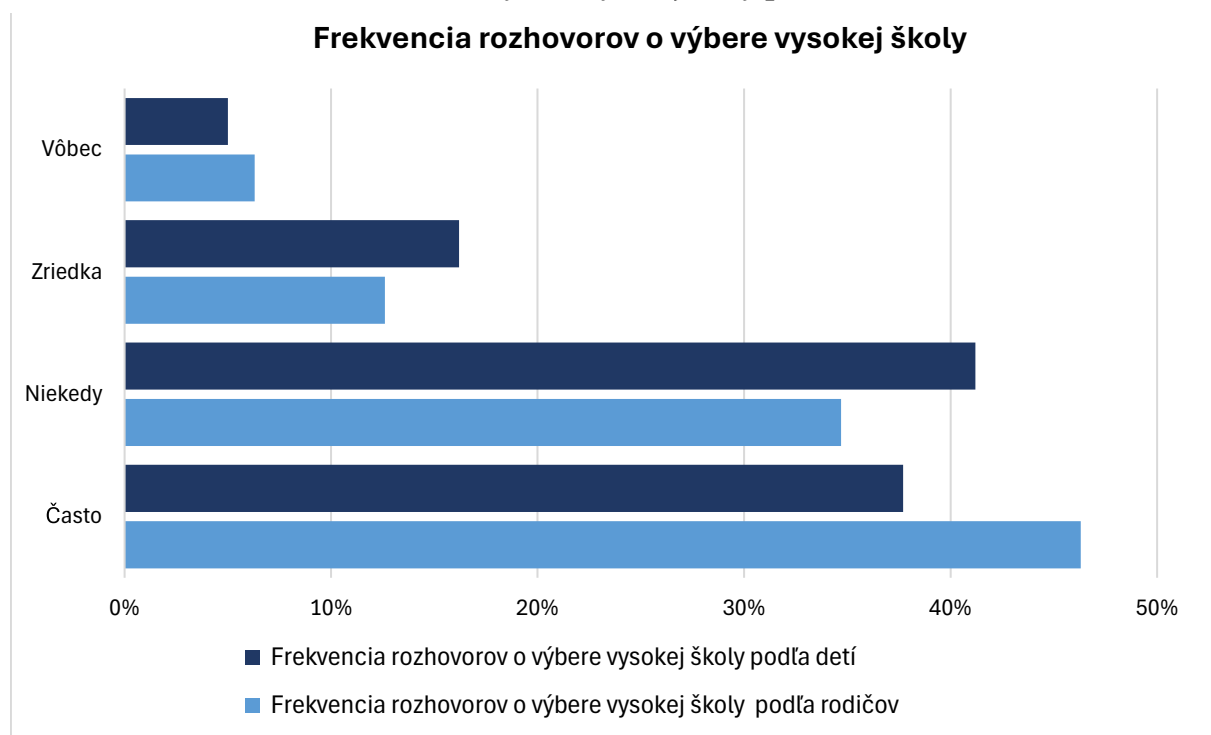
Zistenia výskumu týkajúce sa faktorov dosahovania zhody rodičov a dieťaťa pri voľbe strednej školy tiež ukazujú významnú úlohu zapojenia sa rodičov do domáceho vzdelávania detí pri dosahovaní zhody pri výbere strednej školy. Najväčší podiel zhodných názorov pri tejto voľbe výskum zistil v rodinách, v ktorých rodičia pomáhajú dieťaťu pri príprave na vyučovanie (ak to potrebuje), v ktorých sa často rozprávajú o škole, vyučovaní, učiteľoch a pod. a často sa rozprávajú s dieťaťom

i o prečítaných knihách. Zhoda názorov bola najčastejšia v tých rodinách, v ktorých rodičia s dieťaťom často diskutovali o výbere strednej školy, pričom názory dieťaťa a rodičov sa v tejto diskusii považovali za rovnocenné. Zhodné názory na voľbu strednej školy výskum zistil častejšie v rodinách, v ktorých majú rodičia vyššie vzdelanie a pripisujú vzdelaniu vysokú mieru dôležitosti pre dosiahnutie úspechu v živote, ako aj v rodinách v ktorých sa rodičia viac usilujú o to, aby ich dieťa dosiahlo rovnaké alebo vyššie vzdelanie ako majú sami, v rodinách s vyšším kultúrnym kapitálom a s dobrými vzťahmi medzi rodičmi a dieťaťom.

4.2.5 Rozhodovací proces pri voľbe vysokej školy

Rozhodovací proces pri výbere vysokej školy v rodinách možno na základe zistení výskumu všeobecne charakterizovať ako v mnohom podobný rozhodovaniu pri výbere strednej školy. Rovnako ako v prípade voľby strednej školy, aj rozhodovanie o výbere vysokej školy pre dieťa je u nás najmä záležitosťou nukleárnej rodiny, ktorej členovia po dlhodobom spoločnom zvažovaní a rozhovoroch rodičov s dieťaťom prevažne konsenzuálne dospievajú k jednotnému názoru na voľbu vysokej školy. Spoločné rozhovory o výbere vysokej školy sa v posledných dvoch-troch rokoch v najväčšej časti rodín uskutočňovali často, vo viac ako tretine rodín niekedy a zriedka vo viac ako desatine rodín. Vôbec o tejto téme nediskutovali iba v 5-6 % rodín.

Graf č. 43: Frekvencia rozhovorov o výbere vysokej školy podľa rodičov a detí



Podľa vyjadrení rodičov i detí boli pri rozhodovaní o voľbe vysokej školy názory rodičov a detí v asi, resp. v takmer polovici rodín rovnocenné (v 51,2 % rodín podľa rodičov a v 45,8 % rodín podľa detí) a vo viac ako 40 % rodín bol pri rozhodovaní prevažujúcim názor dieťaťa (podľa rodičov v 40,2 % rodín, podľa detí v 46,5 % rodín). Názor rodičov bol prevažujúcim názorom v menej ako desatine rodín (v 8,4 % podľa rodičov, v 7,7 % podľa detí). V porovnaní s výberom strednej školy možno teda konštatovať mierne zníženie intenzity rozhovorov o výbere vysokej školy v rodinách a zvýšenie miery významu názoru detí pri rozhodovaní o výbere vysokej školy. Podľa zistení výskumu je však i v prípade výberu vysokej školy dosiahnutá zhoda názorov rodičov a dieťaťa pri voľbe veľmi vysoká – dospeli k nej v približne osemdesiatich percentách rodín (v 84,8 % podľa výpovedí rodičov a v 76,8 % podľa detí). Rozdielne názory mali rodičia a dieťa pri voľbe vysokej školy v menej než päťtine rodín (v 12,7 % podľa rodičov, v 18,3 % rodín podľa detí).

Faktormi spôsobujúcimi najväčšiu mieru diferenciácie pri spôsobe výberu i pri voľbe vysokej školy sú podľa zistení výskumu stupeň dosiahnutého vzdelania rodičov dieťaťa, kultúrny kapitál rodiny a spoločenská trieda, do ktorej sa zaraďujú. Významným faktorom je i zapojenie sa rodičov do vzdelávania dieťaťa, vzťahy

medzi ním a rodičmi a vybrané, resp. nevybrané povolanie, ktoré chce mladý človek vykonávať.

4.2.6 Diskusie rodičov a detí venované výberu vysokej školy

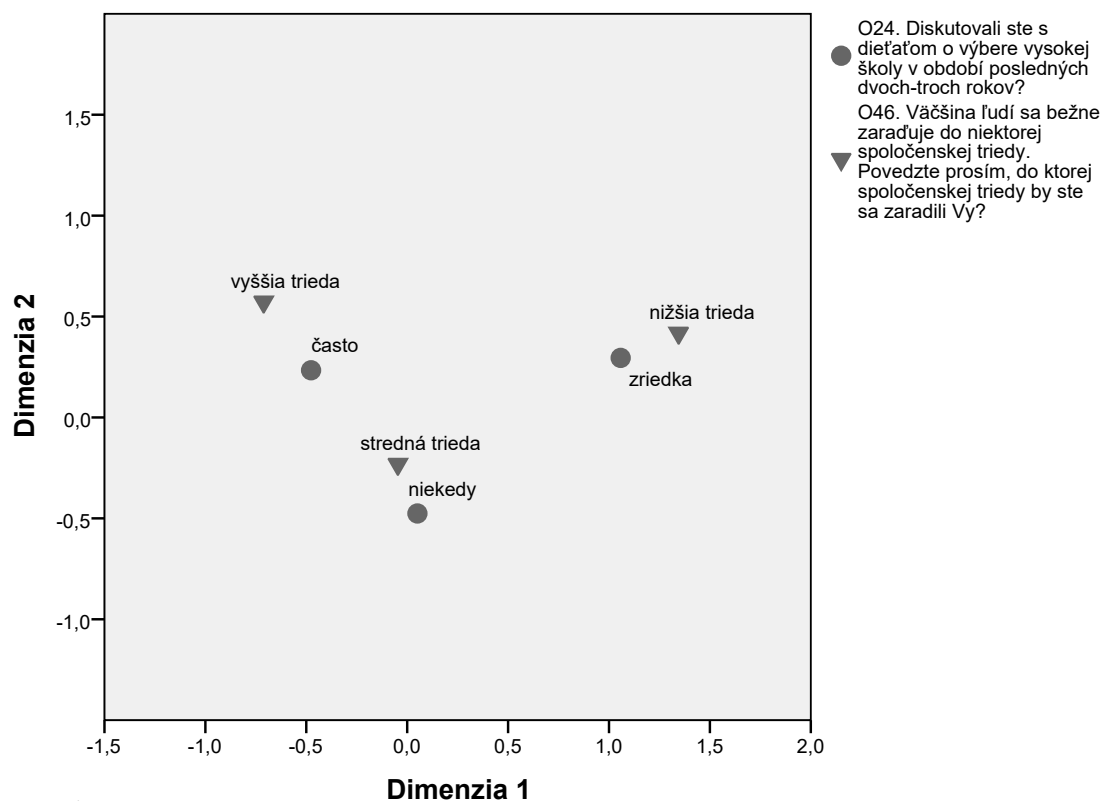
Na úvod možno na základe zistení výskumu konštatovať, že diskusie rodičov a detí venované výberu vysokej školy boli častejšie v rodinách, v ktorých majú rodičia vysokoškolské alebo stredoškolské vzdelanie s maturitou, považujú sa za príslušníkov vyšších spoločenských tried, majú v domácnosti väčší počet kníh, vzdelaniu pripisujú veľkú dôležitosť pre úspech v živote a výberu povolania i vysokej školy pre dieťa venujú zvýšenú pozornosť. Rodičia s deťmi si v takýchto rodinách zväčša dobre rozumejú, deti dosahujú spravidla výborný prospech a s rodičmi sa zhodne nazdávajú, že majú predpoklady úspešne absolvovať vysokú školu. Uskutočnenou voľbou strednej školy (najčastejšie gymnázia) i rodičovským zapojením sa do domáceho vzdelávania dieťaťa a prípadne ešte i zabezpečením mimoškolskej prípravy na prijatie na vysokú školu sa rodičia snažia dieťaťu vytvárať na prijatie na vysokoškolské štúdium čo najlepšie predpoklady.

Tieto závery potvrdzujú i výsledky realizovanej korešpondenčnej analýzy vzťahov medzi uvedenými i ďalšími premennými.

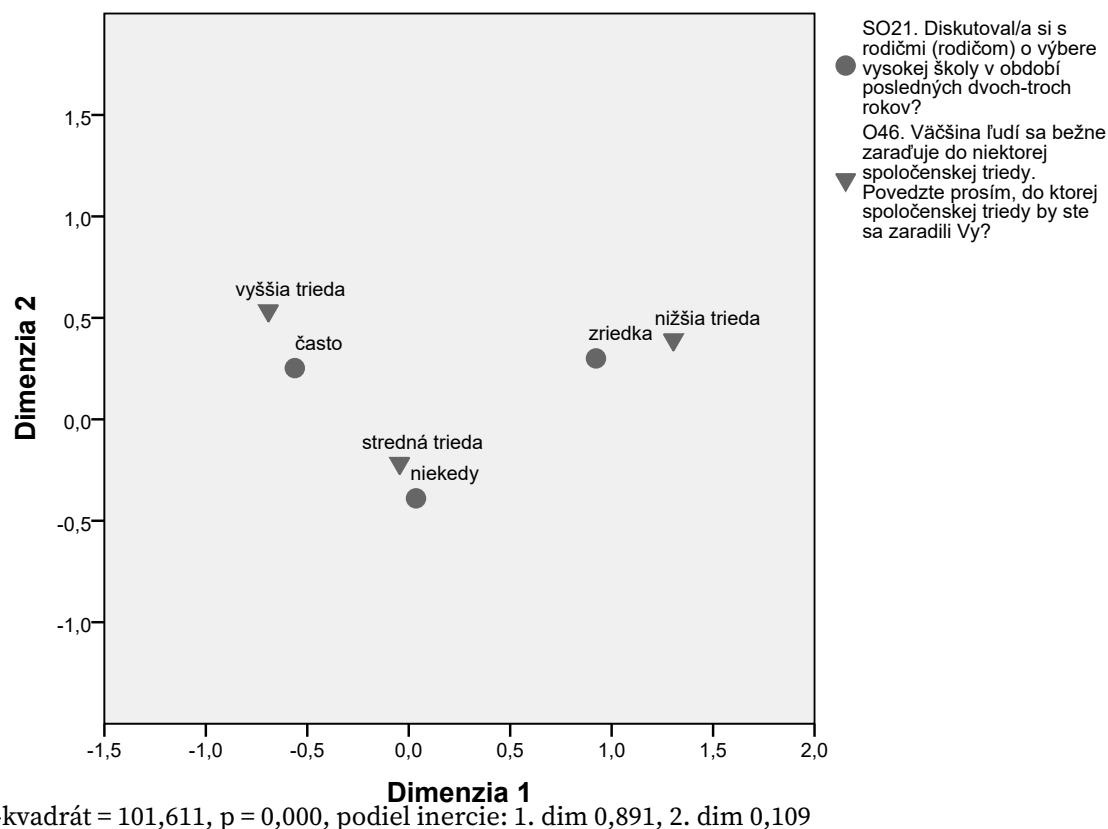
Pri korešpondenčnej analýze vzťahu medzi frekvenciou diskusií o výbere vysokej školy a deklarovanou triednou príslušnosťou rodiča dieťaťa možno podľa údajov získaných od rodičov i od detí na základe vypočítaných hodnôt Chí-kvadrát konštatovať, že medzi uvedenými premennými existuje asociácia. Prvá dimenzia pritom u rodičov i detí vysvetľuje vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými: 87,6 % a 89,1 % inercie. Druhá dimenzia vysvetľuje u rodičov iba 12,4 % a u detí 10,9 % variability.

Poloha riadkových a stĺpcových kategórií na mapách (grafy č. 44 a 45) dovoľuje konštatovať, že korešpondujú. Zrejmá je súvislosť medzi častými diskusiami o výbere vysokej školy v rodine a zaradením sa rodičov k vyššej sociálnej triede, občasnými diskusiami a príslušnosťou rodičov k strednej triede a zriedkavými rozhovormi o výbere vysokej školy v rodinách, v ktorých sa rodičia zaraďujú do nižšej triedy. Odlíšenie týchto kategórií podľa vertikálnej osi je rovnako výrazné u rodičov i detí. Možno teda predpokladať, že táto os vyjadruje deklarovanú triednu príslušnosť ako latentný faktor inercie skúmaných premenných.

Graf č. 44: Diskusie o výbere VŠ a deklarovaná príslušnosť rodiča k sociálnej triede – hodnotenie rodiča



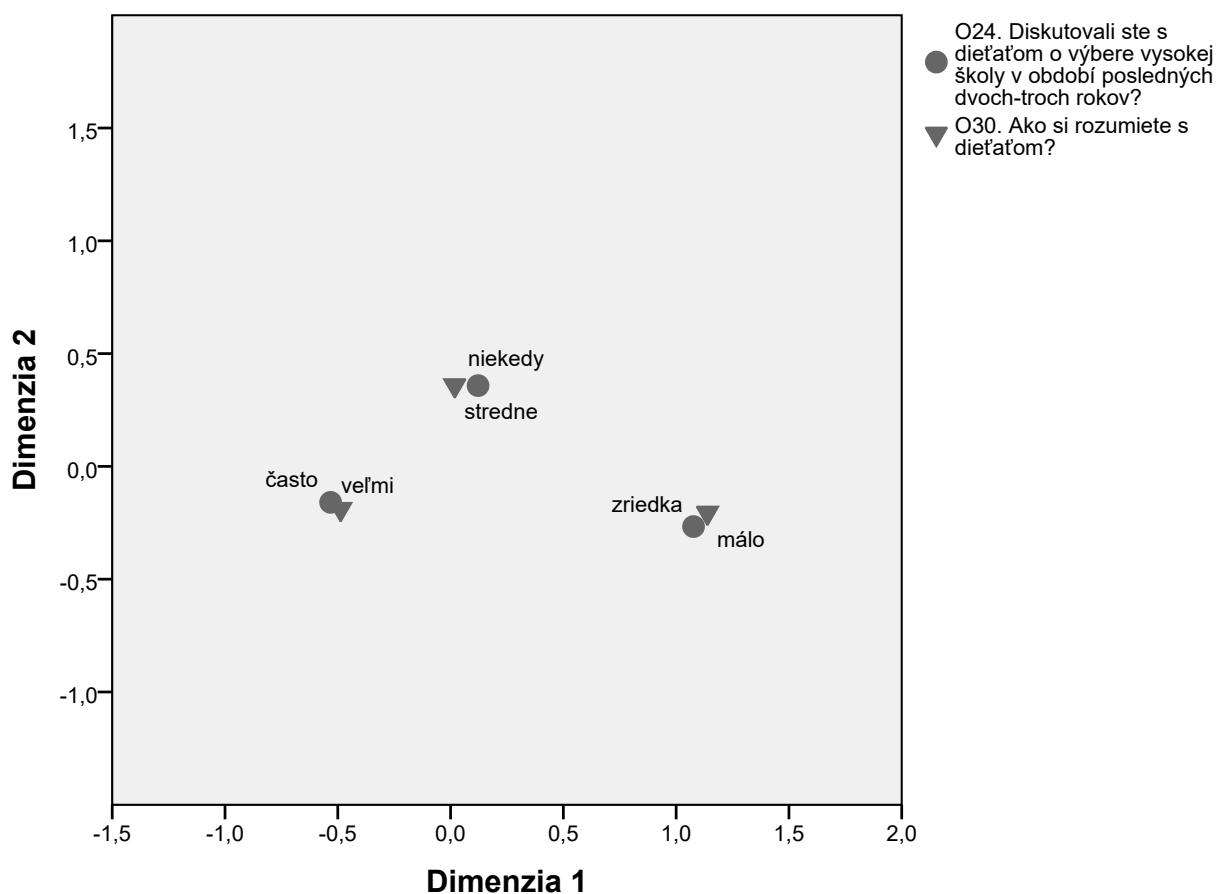
Graf č. 45: Diskusie o výbere VŠ a deklarovaná príslušnosť rodiča k sociálnej triede – hodnotenie dieťaťa



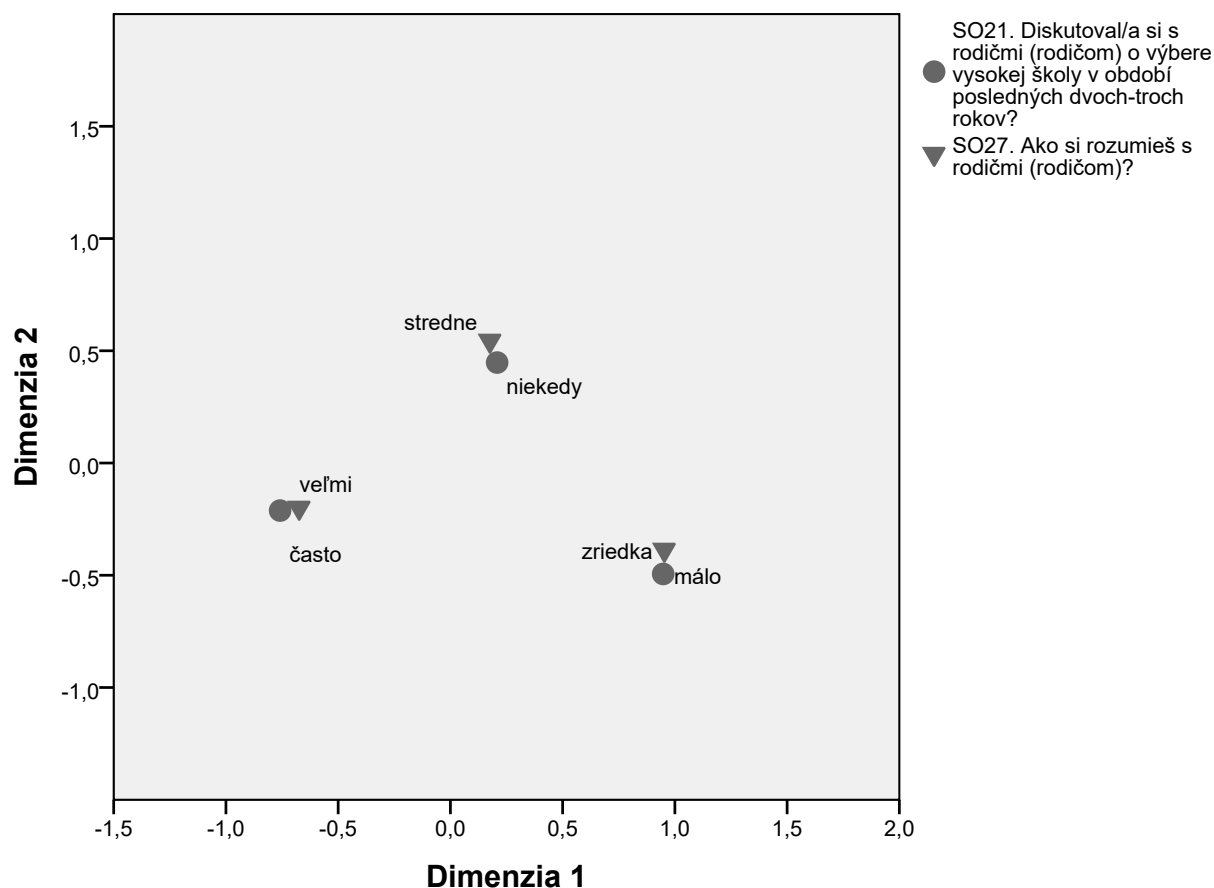
Aj na základe korešpondenčnej analýzy vzťahu medzi frekvenciou diskusií o výbere vysokej školy a vzájomným porozumením existujúcim medzi rodičmi a dieťaťom možno podľa údajov získaných od rodičov i od detí na základe vypočítaných hodnôt Chí-kvadrát konštatovať, že medzi uvedenými premennými existuje asociácia. Prvá dimenzia pritom v oboch prípadoch vysvetľuje vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými: 96,3 % a 88,8 % inercie. Druhá dimenzia vysvetľuje iba 3,7 % variability u rodičov a 11,2 % u detí.

Pozície riadkových a stĺpcových kategórií na mapách (grafy č. 46 a 47) umožňujú konštatovať ako korešpondujú: s vysokou mierou porozumenia rodičov a detí súvisia časté diskusie o výbere vysokej školy, so strednou mierou súvisia občasné diskusie a s nízkou mierou porozumenia súvisia zriedkavo uskutočňované rozhovory rodičov s dieťaťom o výbere vysokej školy. Odlíšenie týchto kategórií podľa vertikálnej osi je pritom rovnako podobné a výrazné u rodičov i detí. Na základe toho možno predpokladať, že táto os ukazuje vzťahy rodičov a dieťaťa ako latentný faktor inercie skúmaných premenných.

Graf č. 46: Diskusie o výbere VŠ a vzťahy rodičov s dieťaťom – hodnotenie rodiča



Graf č. 47: Diskusie o výbere VŠ a vzťahy rodičov s dieťaťom – hodnotenie dieťaťa



Chí-kvadrát = 204,787, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,888, 2. dim 0,112

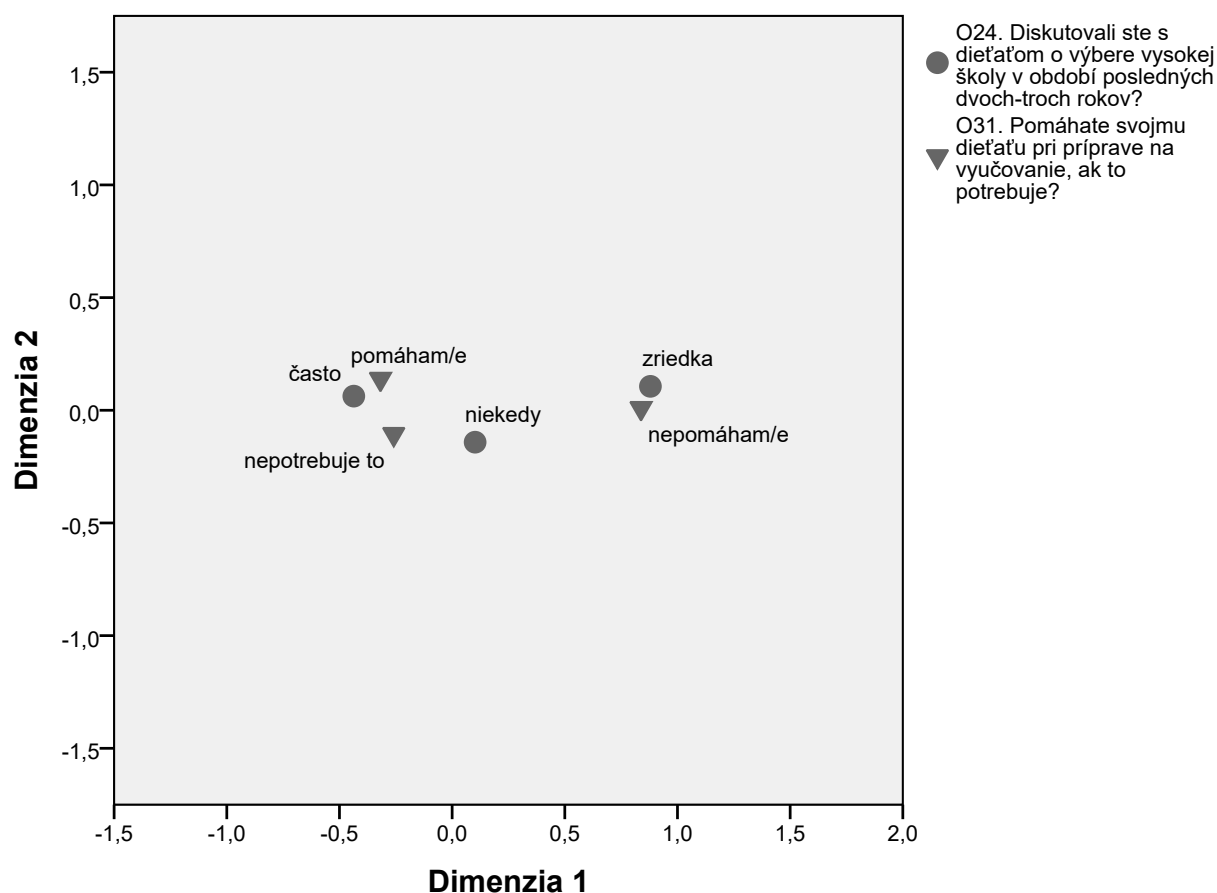
Pri korešpondenčnej analýze vzťahu medzi frekvenciou diskusií o výbere vysokej školy a mierou pomoci rodičov dieťaťu pri príprave na vyučovanie možno podľa údajov získaných od rodičov i od detí na základe vypočítaných hodnôt Chí-kvadrát konštatovať, že medzi uvedenými premennými existuje asociácia. V oboch prípadoch pritom prvá dimenzia vysvetľuje veľmi vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými: 99,8 % a 94,2 % inercie. Druhá dimenzia vysvetľuje iba 0,2 % u rodičov a 5,8 % variability u detí.

Rozmiestnenie riadkových a stĺpcových kategórií na mapách (grafy č. 48 a 49) umožňuje konštatovať, že korešpondujú. Ide najmä o súvislosť medzi častými diskusiami o výbere vysokej školy v rodine a častou pomocou rodičov dieťaťu pri príprave na vyučovanie (ak to potrebuje), a na druhej strane o súvislosť medzi zriedkavými diskusiami o výbere vysokej školy a absenciou rodičovskej pomoci dieťaťu pri príprave do školy. Odlíšenie týchto kategórií podľa vertikálnej osi je výrazné u rodičov i detí. Možno teda predpokladať, že táto os vyjadruje mieru domáceho zapojenia rodičov do vzdelávania detí ako latentný faktor inercie skúmaných premenných.

Horizontálna os rozdeľuje v prípade hodnotenia rodičov i detí dve uvedené kategórie od kategórie vyjadrujúcej frekvenciu diskusií výrazom niekedy, ktorá korešponduje s kategóriou dieťa nepotrebuje pomoc rodičov pri príprave na vyučovanie.

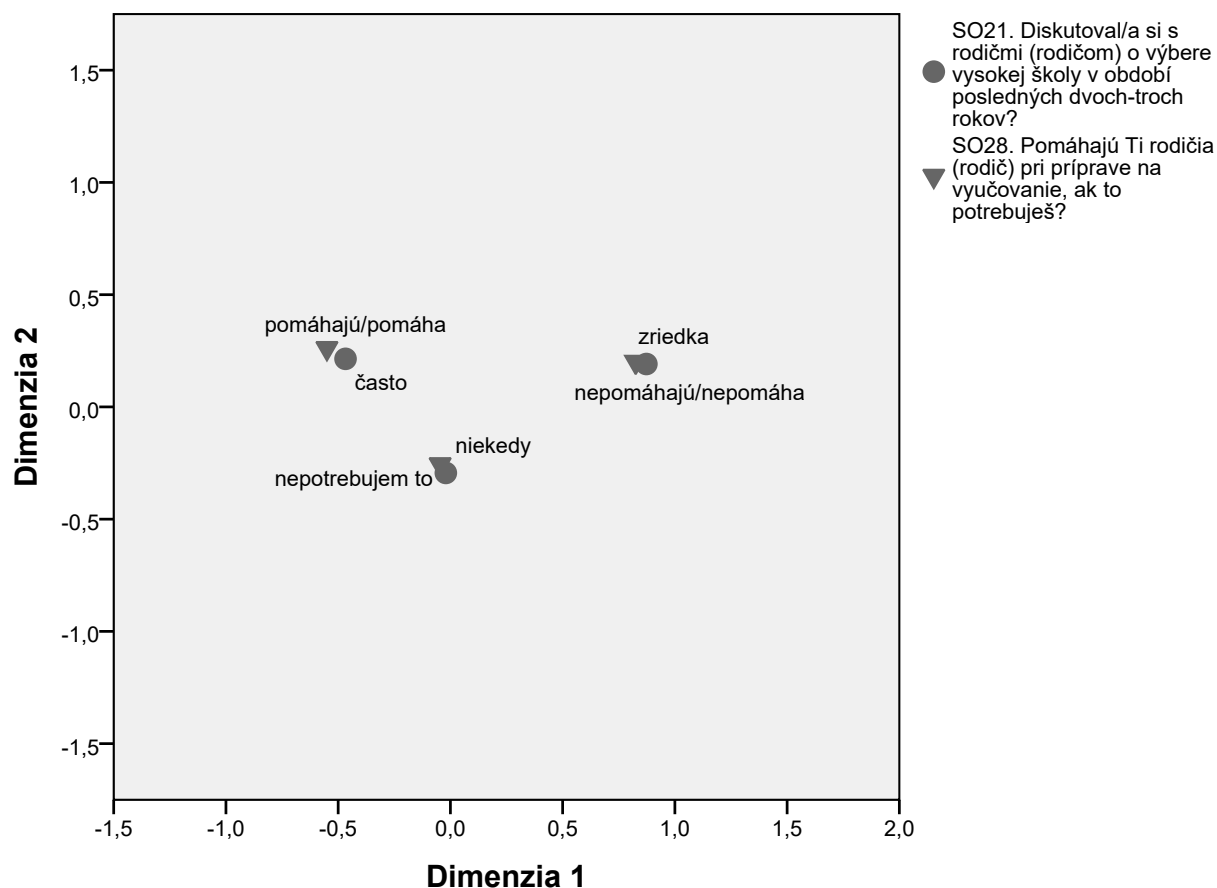
Možno teda konštatovať, že výsledky korešpondenčnej analýzy vzťahu medzi frekvenciou diskusií o výbere vysokej školy a mierou pomoci rodičov dieťaťu pri príprave na vyučovanie sú rovnaké ako výsledky skúmania vzťahu týchto premenných v prípade výberu strednej školy.

Graf č. 48: Diskusie o výbere VŠ a pomoc pri príprave na vyučovanie – hodnotenie rodiča



Chí-kvadrát = 57,474, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,998, 2. dim 0,002

Graf č. 49: Diskusie o výbere VŠ a pomoc pri príprave na vyučovanie – hodnotenie dieťaťa



Chí-kvadrát = 63,479, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,942, 2. dim 0,058

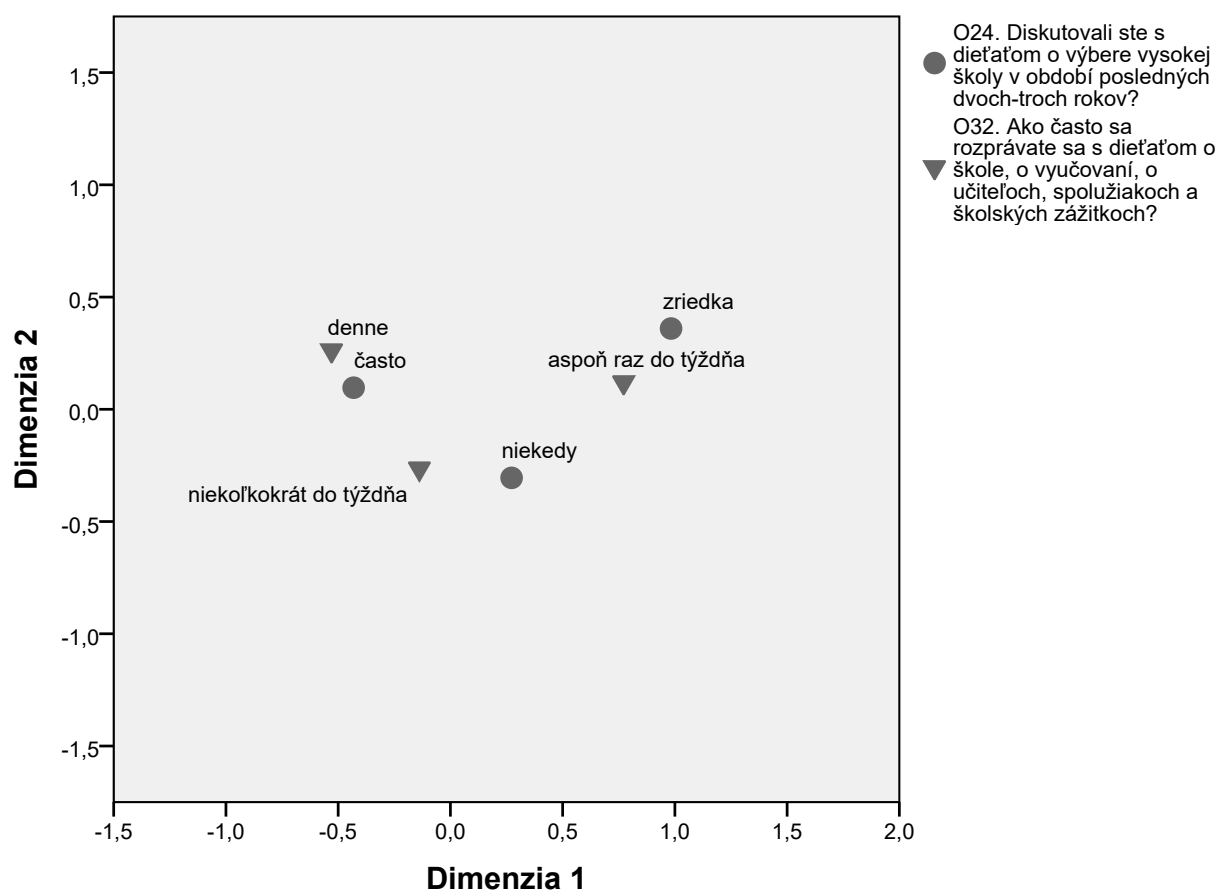
Aj pri rozbere vzťahu medzi frekvenciou diskusií o výbere vysokej školy a frekvenciou rozhovorov rodičov a dieťaťa o navštevovanej škole, vyučovaní, učiteľoch, spolužiakoch a školských zážitkoch (grafy č. 50 a 51) možno na základe vyrátaných hodnôt Chí-kvadrát konštatovať, že medzi nimi existuje asociácia, čo zhodne potvrdzujú údaje získané od rodičov i od detí. Zo získaných údajov tiež vyplýva, že u rodičov i u detí prvá dimenzia vysvetľuje veľmi vysoký podiel inercie vzťahov skúmaných premenných: 95,8 % a 95,4 %. Druhá dimenzia vysvetľuje iba 4,2 % a 4,6 % variability vzťahov.

Poloha riadkových a stĺpcových kategórií na mape ukazuje súvislosť niektorých kategórií. V prípade hodnotenia rodičov aj detí ide najmä o korešpondenciu kategórií časté diskusie o výbere vysokej školy a každodenné rozhovory o škole, vyučovaní, učiteľoch atď., a tiež kategórií zriedkavé diskusie o výbere vysokej školy a rozhovory o škole, vyučovaní uskutočňované aspoň raz do týždňa. Korešpondujúce kategórie sa pritom u rodičov i detí umiestnili v rôznych kvadrantoch korešpondenčnej mapy. Podľa vertikálnej osi je na oboch mapách znázornené odlíšenie

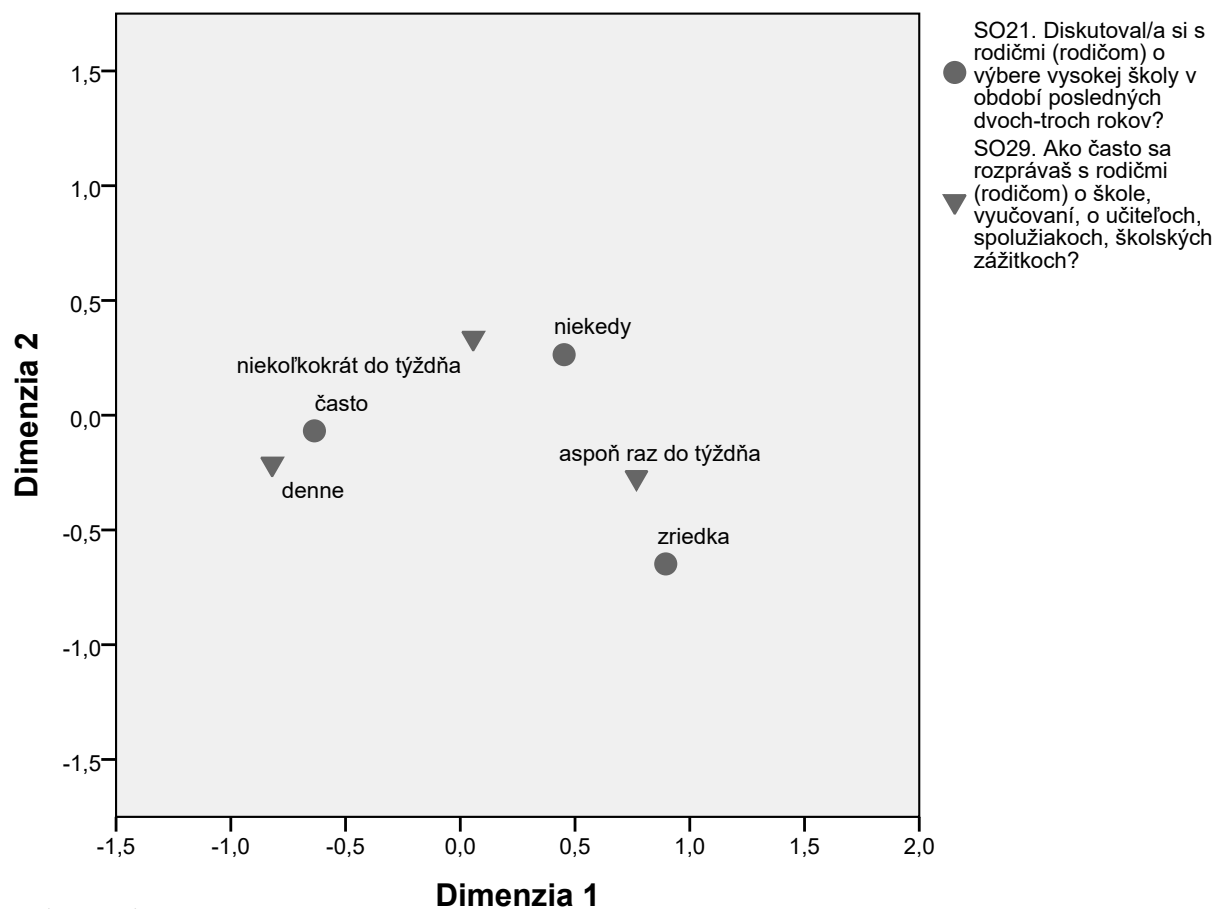
kategórie časté diskusie o výbere vysokej školy od kategórií niekedy uskutočňovaných a zriedka uskutočňovaných diskusií. Táto os tiež znázorňuje odlíšenie kategórií každodenne a niekoľkokrát do týždňa uskutočňované rozhovory rodičov a detí o škole, vyučovaní atď. od kategórie rozhovory uskutočňované aspoň raz do týždňa. Možno ju teda označiť termínom spoločná aktivita, resp. domáce zapojenie rodičov do vzdelávania detí a považovať za latentný faktor asociácie skúmaných premenných. Podľa horizontálnej osi podobne výrazné a jednoznačné odlíšenie kategórií u rodičov ani u detí neexistuje.

Aj v tomto prípade sú výsledky korešpondenčnej analýzy vzťahu medzi frekvenciou diskusií o výbere vysokej školy a frekvenciou rozhovorov rodičov a detí o škole, vyučovaní a pod. rovnaké ako boli zistené v prípade výberu strednej školy.

Graf č. 50: Diskusie o výbere VŠ a frekvencia rozhovorov o škole, vyučovaní ap. – hodnotenie rodiča



Graf č. 51: Diskusie o výbere VŠ a frekvencia rozhovorov o škole, vyučovaní ap. – hodnotenie dieťaťa



4.2.7 Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere vysokej školy v rodine

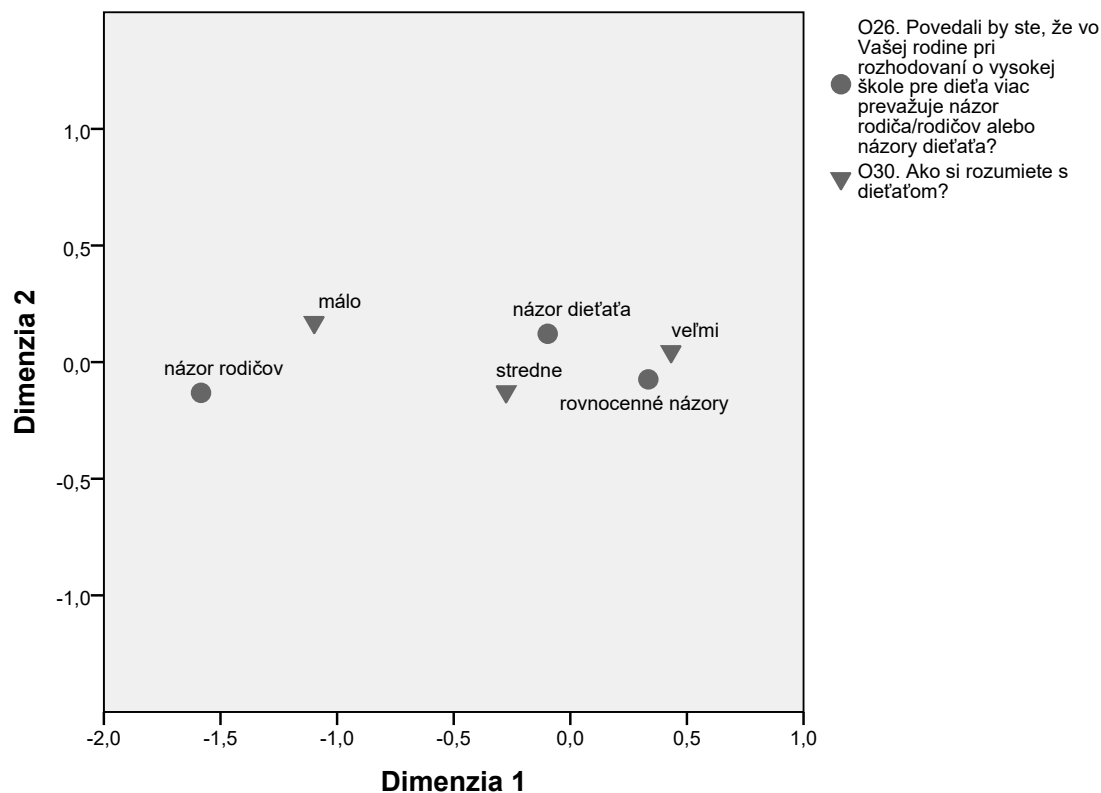
Na základe zistení výskumu možno na úvod konštatovať, že rovnocenné názory pri rozhodovaní o výbere vysokej školy mali rodičia a dieťa v rodinách, v ktorých si rodičia s dieťaťom dobre rozumejú a zhodne zastávajú názor, že vzdelanie je dôležité pre dosiahnutie úspechu v živote. Sú to spravidla rodiny, v ktorých majú rodičia vysokoškolské alebo stredoškolské vzdelanie s maturitou, vlastnia väčšie množstvo kníh a považujú sa za príslušníkov vyšších spoločenských tried. Deti v týchto rodinách majú zväčša výborný prospech a majú tiež už vybrané povolanie, ktoré chcú vykonávať. Deti chcú pokračovať v štúdiu na vysokej škole a rodičia im na to vytvárajú predpoklady: často sa s nimi rozprávajú o škole a vyučovaní, pomáhajú im pri príprave do školy (ak to potrebujú) a zabezpečili im aj mimoškolskú prípravu na prijatie na vysokú školu.

Rodiny, v ktorých pri rozhodovaní o výbere vysokej školy prevažuje názor dieťaťa, majú často podobné charakteristiky, ale dieťa je viac samostatné a rozhodné – zväčša teda nežiada od rodičov pomoc pri štúdiu ani pri príprave na vysokú školu, má vybrané povolanie, ktoré chce vykonávať i vysokú školu, resp. školy, na ktoré sa chce prihlásiť. V časti rodín, v ktorých prevažuje názor dieťaťa, ako aj v prípade rodín, v ktorých prevažuje názor rodičov, ide najmä o rodiny s nižším kultúrnym kapitálom, prípadne v nich vzťahy rodičov a dieťaťa nie sú optimálne. Často sú to rodiny, v ktorých majú rodičia nižšie vzdelanie, sú menej zapojení do domáceho vzdelávania dieťaťa a teda i do výberu vysokej školy pre dieťa.

Uvedené závery presvedčivo potvrdzujú napríklad výsledky korešpondenčnej analýzy vzťahu medzi prevažujúcim názorom, resp. rovnocennosťou názorov rodičov a dieťaťa pri rozhodovaní o výbere vysokej školy a porozumením existujúcim medzi rodičmi a dieťaťom. Podľa údajov získaných od rodičov i od detí možno na základe vypočítaných hodnôt Chí-kvadrát konštatovať, že medzi uvedenými premennými existuje asociácia. Prvá dimenzia v oboch prípadoch vysvetľuje veľmi vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými: 99,9 % a 97,9 % inercie. Druhá dimenzia vysvetľuje u rodičov iba 1 % a u detí 2,1 % variability.

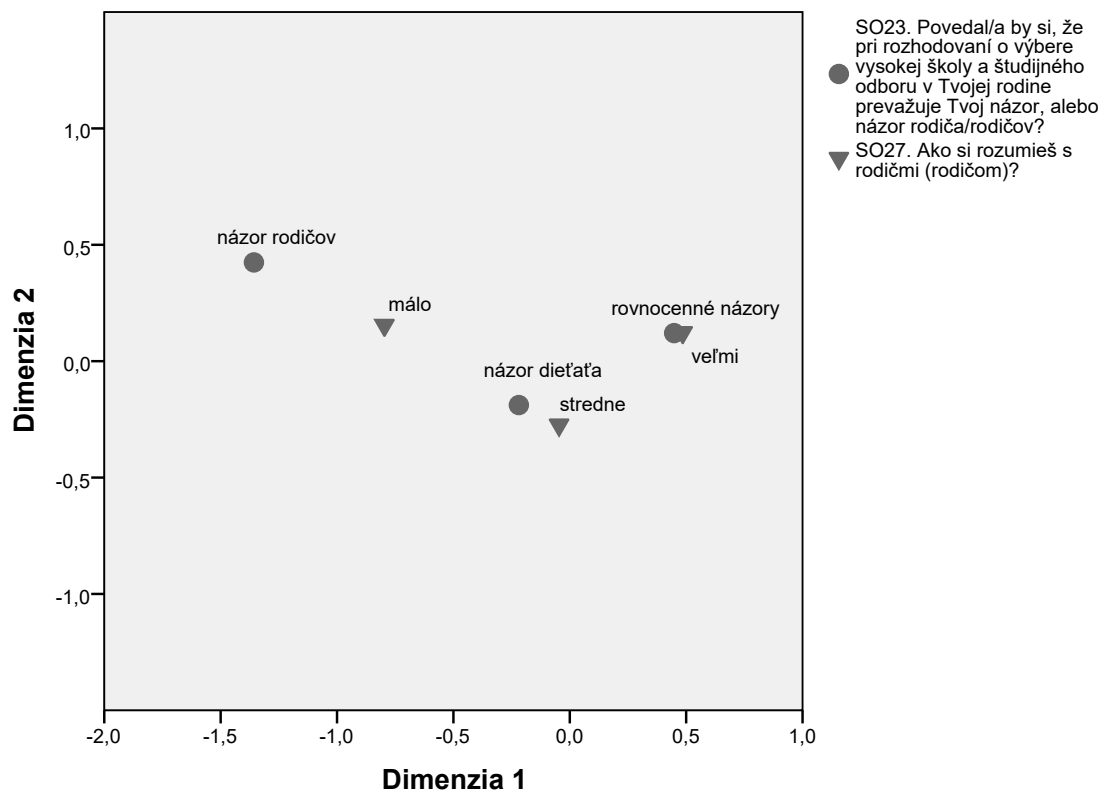
Pozície riadkových a stĺpcových kategórií na mapách (grafy č. 52 a 53) umožňujú konštatovať akým spôsobom korešpondujú: s vysokou mierou vzájomného porozumenia rodičov a detí súvisí rovnocennosť názorov rodičov a dieťaťa pri rozhodovaní o výbere vysokej školy, so strednou mierou súvisí prevažujúci názor dieťaťa pri rozhodovaní a s nízkou mierou porozumenia rodičov a dieťaťa súvisí prevažujúci názor rodičov pri rozhodovaní o výbere vysokej školy. Odlíšenie týchto kategórií podľa vertikálnej osi, ktorá diferencuje rovnocenné názory rodičov a dieťaťa od prípadov prevahy názoru rodičov alebo názoru dieťaťa, je pritom podobné a rovnako výrazné u rodičov i detí. Na základe toho možno predpokladať, že táto os vyjadruje vzťahy rodičov a dieťaťa ako latentný faktor inercie skúmaných premenných.

Graf č. 52: Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere VŠ a vzťah rodičov a dieťaťa – hodnotenie rodiča



Chí-kvadrát = 53,607, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,999, 2. dim 0,001

Graf č. 53: Prevažujúci názor pri rozhodovaní o výbere VŠ a vzťah rodičov a dieťaťa – hodnotenie dieťaťa

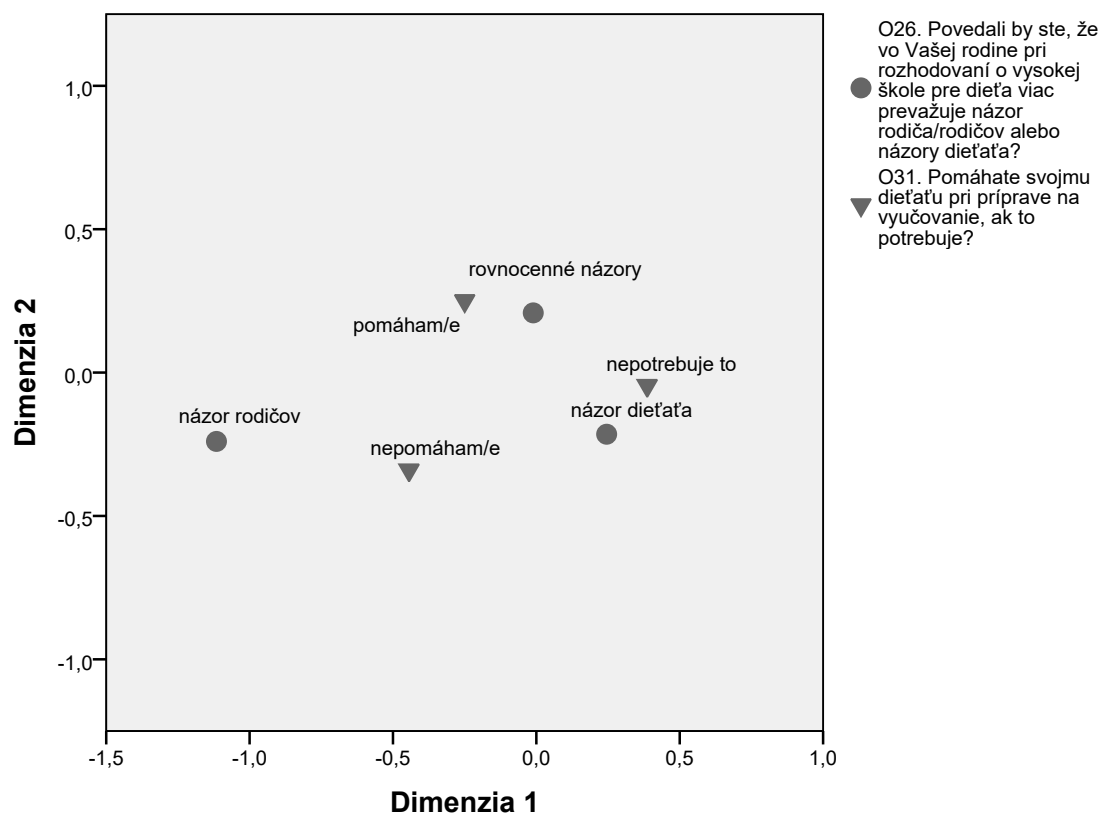


Chí-kvadrát = 66,940, $p = 0,000$, podiel inercie: 1. dim 0,979, 2. dim 0,021

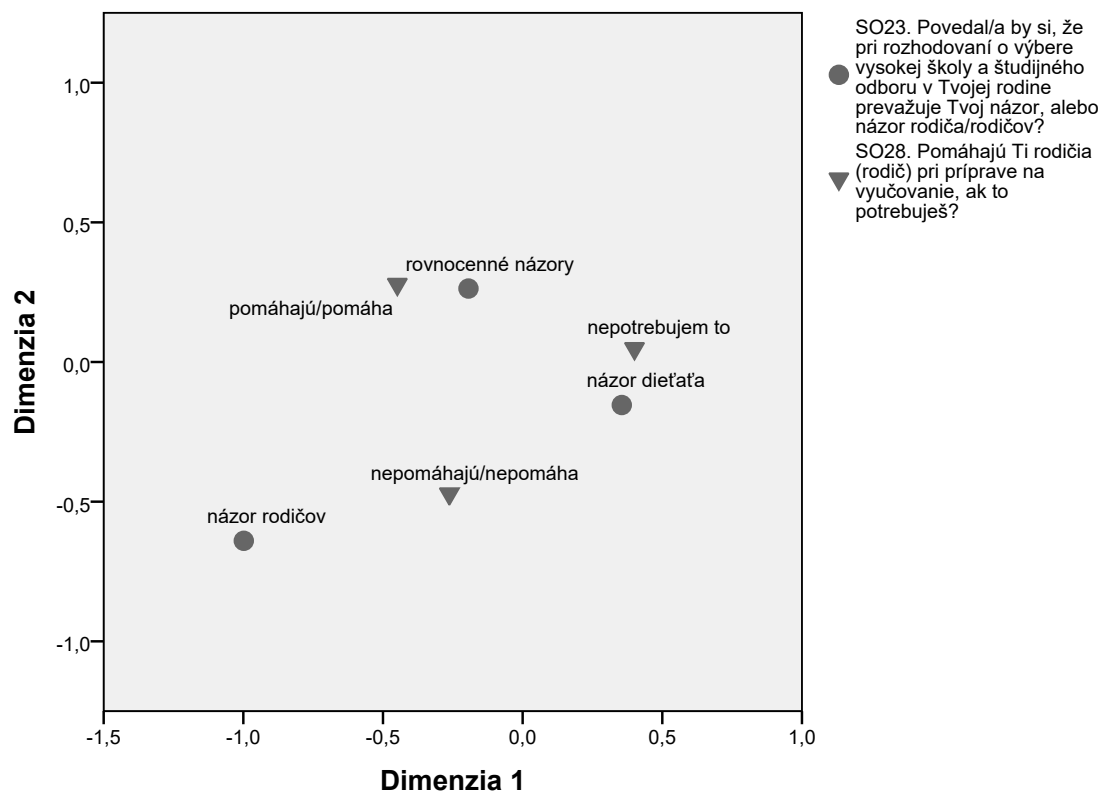
Pri korešpondenčnej analýze vzťahu medzi prevažujúcim názorom pri rozhodovaní o výbere vysokej školy v rodine a pomocou rodičov dieťaťa pri príprave na vyučovanie môžeme na základe hodnôt Chí-kvadrát konštatovať, že medzi kategóriami prevažujúci názor (rodičov alebo dieťaťa) i rovnocenné názory pri rozhodovaní o výbere vysokej školy a pomocou rodičov dieťaťa pri príprave na vyučovanie existuje asociácia. Prvá dimenzia pritom vysvetľuje pomerne vysoký podiel variability vzťahov medzi týmito premennými: 88,8 % inercie u rodičov, 80,8 % u detí. Druhá dimenzia vysvetľuje 12,2 % a 19,2 % variability.

Rozmiestnenie riadkových a stĺpcových kategórií na mapách (grafy č. 54 a 55) ukazuje, že najsilnejšie korešpondujú kategórie prevažujúci názor dieťaťa pri rozhodovaní o vysokej škole a dieťa nepotrebuje pomoc pri príprave na vyučovanie. Súvislosť existuje aj medzi kategóriami rovnocenné názory rodičov a dieťaťa pri výbere vysokej školy a pomáhanie rodičov študentovi/študentke pri príprave na vyučovanie. Ostatné dve kategórie korešpondujú slabšie. Aj vertikálna os rozdeľuje kategórie prevažujúci názor dieťaťa pri rozhodovaní o vysokej škole a dieťa nepotrebuje pomoc pri príprave na vyučovanie od ostatných kategórií. Podobne i rozmiestnenie kategórií v kvadrantoch oboch máp ukazuje odlišnú pozíciu týchto kategórií od ostatných kategórií prvej i druhej premennej. V tomto prípade preto nemožno jednoznačne tvrdiť, že zapojenie sa rodičov do vzdelávania je latentným faktorom inercie skúmaných premenných. Významnú úlohu tu zohráva i faktor samostatnosti detí pri príprave na vyučovanie a faktor nezávislosti detí pri výbere vysokej školy.

Graf č. 54: Prevažujúci názor pri rozhodovaní a pomoc dieťaťu pri príprave na vyučovanie – hodnotenie rodiča



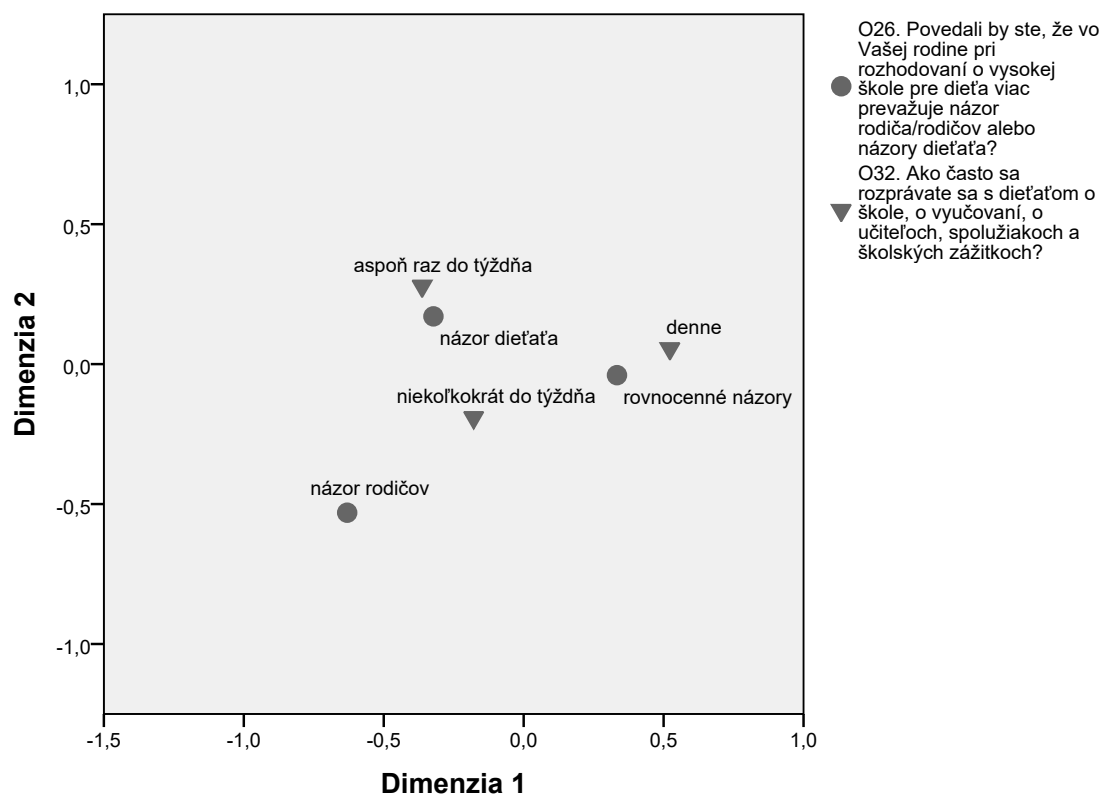
Graf č. 55: Prevažujúci názor pri rozhodovaní a pomoc dieťaťu pri príprave na vyučovanie – hodnotenie dieťaťa



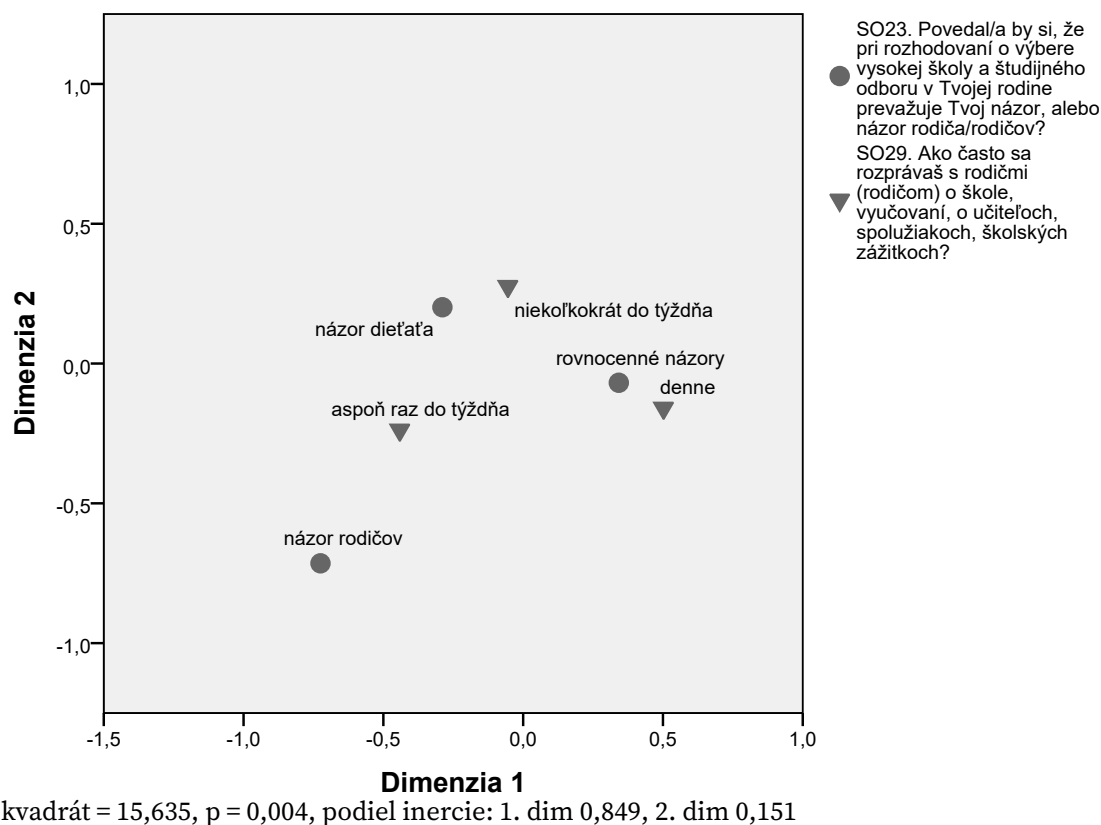
Pri analýze vzťahu medzi prevažujúcim názorom pri rozhodovaní o výbere vysokej školy v rodine a frekvenciou rozhovorov rodičov s dieťaťom o škole, vyučovaní, učiteľoch možno na základe hodnôt χ^2 -kvadrát konštatovať, že medzi týmito premennými existuje asociácia. Prvá dimenzia pritom vysvetľuje veľmi vysoký, resp. vysoký podiel variability vzťahov medzi skúmanými premennými: 93,2 % a 84,9 % inercie; druhá dimenzia vysvetľuje 6,8 % a 15,1 % variability.

Rozmiestnenie riadkových a stĺpcových kategórií na mapách (grafy č. 56 a 57) ukazuje, že korešpondujú: ukazuje sa súvislosť medzi rovnocennými názormi rodičov a dieťaťa pri rozhodovaní o vysokej škole a každodennými rozhovormi rodičov a študenta/študentky o škole, vyučovaní, učiteľoch, a na druhej strane súvislosť medzi prevažujúcim názorom dieťaťa pri rozhodovaní a nižšou frekvenciou (varianty aspoň raz v týždni a niekoľkokrát za týždeň) rozhovorov o škole a vyučovaní v rodine. Aj vertikálna os korešpondenčnej mapy ukazuje odlíšenie rovnocenných názorov rodičov a dieťaťa pri rozhodovaní o vysokej škole od prevažujúceho názoru (rodičov alebo dieťaťa), ako aj rozlíšenie každodenných a menej častých (niekoľkokrát alebo aspoň raz v týždni uskutočňovaných) rozhovorov rodičov so študentom/študentkou o navštevovanej škole a vyučovaní. Možno sa preto domnievať, že i tieto skutočnosti umožňujú hovoriť o zapojení sa rodičov do vzdelávania ako o latentnom faktore inercie skúmaných premenných. Umiestnenie prevažujúceho názoru rodičov pri rozhodovaní o vysokej škole (spolu s nižšou frekvenciou rozhovorov rodičov s dieťaťom o škole a vyučovaní) v samostatnom kvadrante oboch máp však naznačuje vyššiu mieru pôsobenia faktora samostatnosti a nezávislosti detí – stredoškolákov pri výbere vysokej školy.

Graf č. 56: Prevažujúci názor pri rozhodovaní a frekvencia rozhovorov o škole, vyučovaní – hodnotenie rodiča



Graf č. 57: Prevažujúci názor pri rozhodovaní a frekvencia rozhovorov o škole, vyučovaní – hodnotenie dieťaťa



Tieto skutočnosti naznačujú existenciu niektorých odlišností medzi rozhodovacím procesom uskutočňovaným v rodinách pri voľbe strednej a pri voľbe vysokej školy. Zistenia výskumov tu ukazujú, že stredoškoláci sú v porovnaní so žiakmi základných škôl významnejším, samostatnejším a nezávislejším subjektom rozhodovania.

4.2.8 Zhoda rodičov a dieťaťa pri výbere vysokej školy

Zistenia výskumu týkajúce sa faktorov dosahovania zhody rodičov a dieťaťa pri voľbe vysokej školy tiež ukazujú významnú úlohu zapojenia sa rodičov do domáceho vzdelávania detí ako činiteľa pri dosahovaní zhody. Najväčší podiel zhodných názorov pri tejto voľbe výskum zistil v rodinách, v ktorých rodičia pomáhajú študentovi/študentke pri príprave na vyučovanie (ak to potrebuje), v ktorých sa často rozprávajú o škole, vyučovaní, učiteľoch a v rodinách, v ktorých rodičia s dieťaťom často diskutovali o výbere vysokej školy. Zhodné názory na voľbu vysokej školy výskum zistil častejšie v rodinách, v ktorých rodičia i dieťa považujú vzdelanie za dôležité pre dosiahnutie úspechu v živote, v rodinách disponujúcich vyšším kultúrnym kapitálom, v ktorých sú medzi rodičmi a dieťaťom dobré vzťahy. Zhoda názorov pri výbere vysokej školy v takýchto rodinách často súvisí aj s prospechom, ktorý študent/ka dosahuje na strednej škole, s presvedčením rodičov i stredoškoláka, že má schopnosti úspešne absolvovať vysokoškolské štúdium a s vyššou mierou samostatnosti a rozhodnosti dieťaťa pri výbere budúceho povolania i vysokej školy, ktorú chce vyštudovať.

4.3 Závery

Na základe uskutočnenej analýzy zistení našich výskumov možno konštatovať, že podoba a výsledky rozhodovacích procesov pri voľbe školy v rodinách i faktory, ktoré tieto procesy ovplyvňujú, sú v prípade voľby strednej i voľby vysokej školy vo veľkej miere podobné. Vyvoláva to i otázku, či je perspektíva sociálnej determinácie dostatočným všeobecným základom vysvetlenia týchto skutočností, a perspektíva individualizácie v tomto prípade teda nie je v našej spoločnosti ako teoretické východisko uplatniteľná. Pri hľadaní odpovede na túto otázku môžeme vychádzať z rekapitulácie a posúdenia najdôležitejších z vyššie uvedených zistení a poznatkov.

Spoločnými charakteristikami rozhodovacích procesov pri voľbe strednej a vysokej školy boli:

- rozhodovanie sa uskutočnilo najmä v rámci nukleárnej rodiny, vo väčšine rodín sa v posledných dvoch-troch rokoch štúdia rodičia často rozprávali s dieťaťom o výbere strednej i vysokej školy,
- vo väčšine rodín v týchto diskusiách prevažovala rovnocennosť názorov rodičov a dieťaťa pri výbere strednej i vysokej školy,
- v až osemdesiatich percentách rodín rodičia a dieťa dospeli k zhode pri výbere strednej aj vysokej školy,
- významným faktorom všetkých skúmaných aspektov rozhodovacieho procesu pri voľbe strednej i vysokej školy bolo domáce zapojenie rodičov do vzdelávania dieťaťa,
- ďalšími významnými faktormi ovplyvňujúcimi rozhodovací proces pri výbere strednej aj vysokej školy boli zhodne vzdelanie a sociálna trieda rodičov, kultúrny kapitál rodiny, kvalita vzťahov rodičov a dieťaťa a zvolené povolanie, ktoré chce dieťa vykonávať.

Rozdielnymi charakteristikami rozhodovacích procesov pri voľbe strednej a vysokej školy boli:

- pri rozhodovaní o výbere vysokej školy prevažoval častejšie ako pri rozhodovaní o výbere strednej školy názor dieťaťa nad názorom rodičov,
- prevažujúci názor dieťaťa pri rozhodovaní o výbere vysokej školy súvisí s vyššou mierou samostatnosti dieťaťa a jeho nezávislosti od pomoci a názoru rodičov, než aká existuje pri výbere strednej školy,
- prevažujúci názor dieťaťa pri rozhodovaní o výbere vysokej školy je častejší v rodinách, ktoré charakterizuje nižšia miera zapojenia sa rodičov do vzdelávania dieťaťa.

Tieto zistenia nám umožňujú konštatovať, že pri vysvetľovaní procesu rozhodovania o voľbe strednej a vysokej školy možno ako ich všeobecný základ využiť obe teoretické perspektívy, pričom v prípade vysvetľovania rozhodovania o voľbe strednej školy zohráva dominantné postavenie perspektíva sociálnej determinácie a v prípade vysvetľovania rozhodovania o voľbe vysokej školy treba perspektívu sociálnej determinácie doplniť perspektívou individualizácie. Pri rozhodovaní o voľbe

strednej školy je dominantným vplyv nukleárnej rodiny a čiastočne i širšieho sociálneho okolia, ktoré rozhodujúcim spôsobom ovplyvňujú utváranie názoru dieťaťa o jeho budúcej vzdelávacej dráhe a v rámci toho aj jeho voľbu strednej školy. Pri rozhodovaní o vysokoškolskom štúdiu a o voľbe vysokej školy vo všeobecnosti sila vplyvu nukleárnej rodiny mierne klesá a narastá význam názorov, vzdelávacích orientácií a aspirácií dieťaťa, ktoré sa formujú na základe rastúceho vplyvu viacerých faktorov z oblasti jeho širšieho sociálneho okolia. Zvyšovanie významnosti, resp. dôležitosti názoru dieťaťa pri voľbe vysokej školy pritom významne súvisí so zvyšovaním jeho samostatnosti a nezávislosti od rodičov v oblasti vzdelávania, ale aj so zníženou mierou zapojenia sa rodiny do vzdelávania dieťaťa. Takto spôsobené zvyšovanie samostatnosti dieťaťa je pritom výraznejšie v rodinách disponujúcich nižším kultúrnym a sociálnym kapitálom, čiže v rodinách, v ktorých majú rodičia nižšie vzdelanie, zaraďujú sa do nižšej sociálnej triedy, štúdiu dieťaťa venujú menej pozornosti a málo sa zapájajú do jeho vzdelávania. Ukázalo sa teda, že zvyšovanie miery individualizácie môže byť v prípade časti študentov aj sociálne determinované, presnejšie determinované charakterom rodiny mladého človeka.

Výsledky nášho skúmania teda potvrdili predpoklad o determinácii voľby vzdelávacej dráhy i procesov rozhodovania o voľbe strednej i vysokej školy zapojením sa rodičov do vzdelávania detí, ktorý vychádza z teoretickej perspektívy sociálnej determinácie. Tento predpoklad sa ukázal ako významnejší v prípade voľby strednej školy žiakmi končiacimi základnú školu. V prípade voľby vysokej školy sa potvrdil predpoklad, že jej determinácia rodinnými faktormi sa oslabuje, stáva sa menej dôležitou, prípadne pôsobí v niektorých aspektoch tejto voľby i kontradiktórne. Stredoškooláci v poslednom ročníku štúdia sú v porovnaní so žiakmi končiacimi základnú školu viac ovplyvnení pôsobením faktorov pochádzajúcich z mimo-rodinného prostredia. V dôsledku toho sú viac odpútaní od rodičov a ich vplyvu, sú samostatnejší ako boli v čase ukončenia základnej školy a častejšie si utvárajú vlastné, od rodičov nezávislejšie orientácie, aspirácie a ciele, čo sa prejavuje i v procese rozhodovania o voľbe vysokej školy.

5 RODINNÉ PROSTREDIE A VOĽBA VZDELÁVACEJ DRÁHY

Kvantitatívny výskum umožňuje všeobecne a komplexne opísať procesy, faktory a mechanizmy voľby vzdelávacej dráhy z makrosociologickej perspektívy. Na pestrejší opis pôsobenia rodinného prostredia a spôsobov, ktorými sa v rodinách vytvárajú rozhodnutia o voľbe strednej alebo vysokej školy, sú vhodnejšie kvalitatívne metódy. Mnohé domáce i zahraničné výskumy ukázali, že vplyv rodinného prostredia na deti je najvýraznejší v ranom detstve a s rastúcim vekom detí slabne. Zistenia nášho výskumu tiež potvrdili, že pôsobenie nukleárnej rodiny pri voľbe vzdelávacej dráhy je výraznejšie pri voľbe strednej ako pri voľbe vysokej školy. Pri kvalitatívnom skúmaní voľby vzdelávacej dráhy z mikrosociologického pohľadu je preto vhodné zamerať sa na skúmanie pôsobenia rodiny pri voľbe strednej školy.

V tejto časti sa budeme venovať kvalitatívnemu skúmaniu spôsobov rozhodovania, resp. vyjednávania o voľbe strednej školy v rodinách. Chceme tak doplniť a konkretizovať informácie získané kvantitatívnym výskumom a podrobnejšie opísať napríklad podoby vyjednávania rodičov a detí pri tomto rozhodovaní, ako aj podobu nezhôd a konfliktov medzi rodičmi a deťmi, ktoré pritom vznikajú i spôsoby riešenia týchto konfliktov, ilustrovať príkladmi spôsoby dosahovania konsenzu pri voľbe strednej školy atď. Naším cieľom je ukázať dôležité detaily všeobecných zistení získaných kvantitatívnym výskumom. Chceme tak vykresliť plastickejší obraz procesov spojených s voľbou strednej školy prebiehajúcich v rodine a prehĺbiť i takto poznanie problematiky vzdelávacích dráh v slovenskej spoločnosti. Budeme pritom vychádzať z informácií získaných od rodičov žiakov záverečného ročníka základnej školy. Rovnako ako v prípade kvantitatívneho výskumu, aj empirické zistenia kvalitatívneho výskumu budeme interpretovať prostredníctvom teoretických perspektív sociálnej determinácie a individualizácie.

5.1 Metóda skúmania

Pre kvalitatívny výskum rodičov žiakov záverečného ročníka základných škôl, ktorí si vyberajú strednú školu, sme zvolili metódu fokusových skupín (focus groups). Na rozdiel od rozhovorov realizovaných oddelene s jednotlivcami umožňuje priamo

konfrontovať rôzne pohľady účastníkov moderovanej skupinovej diskusie, ktorá je základom tejto metódy, na diskutovanú tému. Porovnávanie individuálnych skúseností účastníkov je prirodzenou súčasťou tejto diskusie a stimuluje jej priebeh. Fokusová skupina tak umožňuje odhaliť podobnosti a rozdiely v názoroch, skúsenostiach a hodnoteniach jej participantov. Metóda fokusových skupín nie je vhodná pre témy, pri ktorých sa participantí môžu pri prezentovaní svojich názorov, postojov a skúseností cítiť ohrození. Voľba strednej školy pre dieťa však takou témou nie je. Naopak, ukázalo sa, že rodičov zaujíma, ako sa rozhodovalo o výbere strednej školy pre deti v iných rodinách, aké možnosti si zvolili a ako hodnotia svoju skúsenosť.

Vyžadovali sme, aby sa skupinové diskusie uskutočnili v rôznych častiach Slovenska, presnejšie v západnej, strednej i východnej časti Slovenska. Naším cieľom pritom, samozrejme, nebolo dosiahnutie regionálnej reprezentatívnosti, ale zabezpečenie toho, aby sa kvalitatívny výskum nerealizoval iba v niektorej časti Slovenska, ktorá môže byť z hľadiska podmienok a priebehu vzdelávania špecifická. V rámci výskumu sa uskutočnili štyri fokusové skupiny: v Bratislave, v Žiline, v Banskej Bystrici a v Košiciach. Jedna sa pritom uskutočnila v marci roku 2023, teda v čase uzatvárania prihlášok na stredné školy a tri sa uskutočnili v novembri a decembri roku 2023, čiže v čase realizácie dní otvorených dverí, veľtrhov vzdelávania a iných propagačných akcií stredných škôl, ktoré je tiež obdobím intenzívneho rozhodovania rodičov a detí o voľbe strednej školy. Realizácia výskumu prostredníctvom focus groups bola takto rozložená do dvoch školských rokov a umožnila získať informácie od dvoch kategórií rodičov žiakov končiacich základnú školu.

Naším zámerom bolo, aby medzi respondentmi výskumu boli rovnomerne zastúpené matky i otcovia žiakov deviatych tried, ďalej aby boli zastúpení rodičia s ukončeným stredoškolským i vysokoškolským vzdelaním a s veľkou rozmanitosťou vykonávaných povolání. Respondenti – účastníci fokusových skupín boli náhodne vybraní spomedzi respondentov nášho kvantitatívneho výskumu. Skladba fokusových skupín je zhrnutá v tabuľke číslo 1.

Tabuľka č. 11: *Skladba fokusových skupín rodičov žiakov 9. triedy základnej školy*

Miesto a čas konania	Počet účastníkov	Vek účastníkov	Počet mužov / žien	Povolanie/zamestnanie účastníkov
Bratislava, marec 2023	8	39 – 49 rokov	2 / 6	Produkčný/á, kozmetická poradkyňa, predajca/kyňa vozidiel, odbor financií, informátor/ka, špecialista fakturácie, zdravotná sestra v nemocnici, pracovník/čka v administratíve
Banská Bystrica, november 2023	8	35 – 50 rokov	2 / 6	Logistika v stavebníctve, obchodný zástupca v oblasti elektroniky, odbor financií, referent/ka v štátnej správe, predaj a montáž športových zariadení, obchodno-technický manažér/ka, automobilový priemysel - predaj, kaderníčka
Žilina, november 2023	7	35 – 54 rokov	1 / 6	Úradník/čka, učiteľ/ka, opatrovatel/ka, pracovník/čka v administratíve, invalidná dôchodkyňa, majiteľ/ka jazykovej školy, pracovník/čka v stavebníctve
Košice, december 2023	8	37 – 54 rokov	1 / 7	Čašník/čka, vychovávateľ/ka, nezamestnaný/á, živnostník/čka, barman/ka – majiteľ/ka kaviarne, práca v školskej družine, učiteľ/ka, programátor/ka

Vo vzorke výrazne prevažujú ženy nad mužmi, z 31 účastníkov fokusových skupín bolo iba šesť mužov. Vyplýva to zrejme z toho, že starostlivosť o deti navštevujúce základnú školu, ako aj ťažiskové činnosti spojené so školou zväčša zabezpečujú ženy. Tejto tradičnej delbe rol v rodine zodpovedá väčšia dôležitosť zamestnania muža pre finančné zabezpečenie rodiny i druh tohto zamestnania (môže byť situované ďalej od domova, uskutočňovať sa aj popoludní alebo v noci), čo môže vysvetľovať menšiu účasť otcov ako respondentov výskumu. Vo vzorke boli zastúpení 13 rodičia, ktorí mali jedno dieťa, 12 rodičov s dvomi deťmi, päť rodičov s tromi deťmi a jeden rodič so štyrmi deťmi. Podiel rodičov so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním bol približne rovnaký. Rozmanitosť povolaní, resp. zamestnaní rodičov tvoriacich vzorku bola pomerne veľká. Z hľadiska zamestnaneckého statusu bol vo vzorke respondent bez zamestnania, invalidný dôchodca, viacerí živnostníci, zamestnanci v štátnej správe i v súkromnom sektore, pracovníci v manažérskych pozíciách i majitelia menších firiem. Z hľadiska charakteru vykonávanej práce boli vo vzorke zastúpení rodičia pracujúci prevažne fyzicky i prevažne duševne, vykonávajúci prevažne rutinné i prevažne tvorivé práce. Z hľadiska odvetví, v ktorých rodičia deviatakov pracujú, prevládal sektor služieb nad výrobným sektorom.

Pre našu analýzu sme si vybrali dve hlavné časti uskutočnených skupinových rozhovorov. Prvá časť sa zamerala na pohľad do minulosti, teda na vlastné životné skúsenosti respondentov spojené s výberom strednej školy. Dôraz na pritom kládol na skutočnosti, ktoré podľa nich zohrali kľúčovú úlohu pri ich voľbe; s určením najdôležitejších rozdielov v porovnaní so situáciou, v ktorej sa uskutočňuje voľba ich dieťaťa. Druhá časť rozhovorov sa zamerala na otázky spojené so spôsobmi vyjednávania rodičov a detí a s dospievaním k rozhodnutiu o voľbe strednej školy v rodinách, napríklad na predstavy rodičov a detí o vhodnej strednej škole, na spôsoby diskutovania o týchto otázkach v rodine, na činnosti spojené s výberom strednej školy, na spôsoby dosahovania konsenzu rodičov a detí v prípade ich nezhody atď. Na základe tejto postupnosti ďalej zhrnieme hlavné výsledky analýzy.

5.2 Výsledky

5.2.1 Voľba absolvovanej strednej školy v spomienkach rodičov

Najvýraznejším rozdielom medzi situáciou v rozhodovaní o voľbe strednej školy v minulosti a dnes, ktorý pociťuje väčšina rodičov, je rozdiel v množstve informácií o stredných školách, ktoré mali oni a ktoré sú k dispozícii dnes. Tento rozdiel spôsobil nárast otvorenosti a komunikatívnosti našich stredných škôl so žiakmi základných škôl aj ich rodičmi. Informácie o školách poskytované prostredníctvom internetu, virtuálne prehliadky škôl, dni otvorených dverí alebo burzy stredných škôl sú druhy informácií o stredných školách, ktoré na začiatku deväťdesiatych rokov minulého storočia, kedy si väčšina rodičov dnešných žiakov a študentov vyberala strednú školu, neexistovali.

Janka: Mne sa páčia aj tie školy. Teda, že už aj tá proaktivita škôl je. Práve že už sa dá ísť aj pozrieť na to, aj online vyučovanie, aj fyzicky sa dá ísť pozrieť – je deň otvorených dverí a tak ďalej. A v podstate aj tie burzy stredných škôl sú super, že naozaj to dieťa zistí taký prehľad. (FG November 2023)

Danka: Ja absolútne súhlasím. Tie možnosti sú dneska neuveriteľné. Deň otvorených dverí má každá škola, kde môže odprezentovať svoje jednotlivé odbory. Porozprávajú učitelia – o čom ten daný odbor je, o čom je tá škola, aké má hlavné zameranie, čo je v jej záujme. A to dieťa, si myslím, že získa takto omnoho viac informácií, ako sme mali my. Viem, že je burza stredných škôl.

Teda nielen vysokých, ale už aj stredných škôl... tým žiakom aj s učiteľmi – viem, že sú tam aj tí. Majú viacej informácií. Aj my. (FG November 2023)

Dominika: A čo som si všimla, že tie školy sa nejakým spôsobom menia a snažia sa dávať také odbory, čo kedysi neboli – teda, že sa vlastne rozšírili a idú to toho. Neviem síce, či je to kvalitou také, ale snažia sa. Teda, že je toho viac. (FG Marec 2023)

Výrazný rozdiel v porovnaní s deväťdesiatymi rokmi 20. storočia je nielen v množstve informácií poskytovaných strednými školami. Respondenti si uvedomujú, že aj školy sa zmenili: ponúkajú nielen viac informácií o štúdiu, ale aj viacej študijných odborov. Stredné školy sú podľa názorov rodičov tiež oveľa aktívnejšie než predtým pri vlastnej propagácii zameranej na žiakov aj ich rodičov. Množstvo informácií, ktoré rodičia i žiaci dostávajú, nie je teda len každému k dispozícii, ale stredné školy sú aktívne aj v oslovovaní potenciálnych študentov.

Peter: Ja som bol teraz dosť prekvapený z toho množstva pozvánok, čo sme dostávali a z tej šírky toho výberu. Vtedy to tak nebolo. (FG Marec 2023)

Peter: My sme to mali cez školu a chodili nám presne na každú možnú – čo si len viete predstaviť – strednú školu pozvánky na dni otvorených dverí „chodte sa tam pozrieť a tam a tam“. Tých pozvánok bolo 50 alebo 150. (FG Marec 2023)

Prúd informácií, ktoré stredné školy poskytujú žiakom a rodičom, je dnes široký a intenzívny, paradoxne však rozhodovanie pri výbere školy nemusí vždy zjednodušiť. Ukazuje sa, že veľké množstvo informácií o školách môže tiež zvyšovať mieru nerozhodnosti žiakov i rodičov.

Mirka: Jednoduchšie a na druhej strane zložitejšie, lebo človek má strašne veľký výber a tie decká naozaj lavírujú medzi tým, že čo vlastne chcú. Keď človek nechce na nich tlačiť, že vyberie za nich – lebo ja som to zažila, takže to nechcem urobiť ja im. Majú to ťažké rozhodnúť sa, že kam ísť.

Lenka: Oni nevedia. (FG November 2023)

Množstvo informácií, ktoré dnes žiaci i rodičia majú k dispozícii, nemení základnú potrebu urobiť rozhodnutie týkajúce sa voľby strednej školy, rozhodovací proces však môže významne podporiť. Avšak to, že v súčasnosti majú žiaci i rodičia o stredných školách viac informácií ako predtým neznamena automaticky, že dnes je proces výberu a voľby strednej školy pre nich jednoduchší. Pre časť detí i rodičov

zostalo i napriek množstvu poskytovaných informácií rozhodovanie o voľbe strednej školy veľkým problémom, a ani zvýšenie informovanosti nedokázalo odstrániť ich nerozhodnosť pri výbere a voľbe školy. Rozhovory s rodičmi upozornili na pretrvávajúce tohto problému u časti detí končiacich základnú školskú dochádzku. V tejto súvislosti je užitočné venovať sa samotnému procesu rozhodovania o voľbe strednej školy v rodinách.

Skupinové rozhovory s rodičmi ukázali, že jednou z hlavných skutočností ovplyvňujúcich (v minulosti i dnes) dynamiku rodinných diskusií a dospievanie k rozhodnutiu o voľbe strednej školy, je rozhodnosť²⁸ resp. nerozhodnosť detí. V prípade, keď je dieťa nerozhodné, jeho rodičia spravidla viac ovplyvňujú utváranie rozhodnutia o voľbe strednej školy. V prípadoch rozhodných detí je ovplyvňovanie rodičmi menej významné v prípade, ak rodičia s voľbou dieťaťa súhlasia. V opačnom prípade môže nadobudnúť podobu nezhody alebo konfliktu rodičov a dieťaťa. Metóda focus groups umožňuje tieto skutočnosti odhaliť.

Na faktor nerozhodnosti, resp. rozhodnosti detí upozornili viacerí respondenti pri spomienke na vlastné rozhodovanie o strednej škole, ale tiež pri opise rozhodovania o voľbe strednej školy pre svoje deti. Rôzne druhy situácií, ktorých spoločným menovateľom je nerozhodnosť žiaka pri voľbe strednej školy, ilustrujú nasledujúce príklady.

Lenka: Tak mne toto chýbalo. Také to, že od začiatku viem, čo chcem. Teda u mňa to bol taký prienik, že kamaráti a rodina. A potom také to racio, že čo nechcem absolútne. A z toho všetkého mi vyšlo, že čo sa týka kamarátov, tak tí išli na obchodnú bilingválnu akadémiu. To mi vedela podporiť aj mamina, lebo tá tiež je z účtovníctva. Takže tam mi ona vedela pomôcť na nejakých profilových predmetoch, teda špeciálnych predmetoch – nejak čo sa týka vysvetľovania. A to tretie bol vlastne taký prienik tých dvoch, lebo obchodná akadémia nemala mať fyziku a chémiu, avšak bilingválna nakoniec mala. To bolo také prekvapenie. Ale v podstate toto bolo to, čo mne formovalo to rozhodnutie ísť na obchodnú akadémiu. (FG Marec 2023)

Uvedená spomienka dobre ilustruje jeden z možných vzorov dynamiky vzájomného pôsobenia vrstovníkov, rodiny a žiacky. Pôsobenie vrstovníkov spočívalo

²⁸ Rozhodnosť chápaná v zmysle schopnosti človeka samostatne a zodpovedne rozhodovať a rozhodnutia dôsledne realizovať v činnosti. Rozhodnosť sa osobitne výrazne prejavuje v zložitých situáciách, keď je konanie späté s rizikom a treba voľiť jednu z niekoľkých alternatív.

v tom, že niektorí z nich už mali vybranú strednú školu a vytvorili tým príklad, ktorý bolo možno nasledovať, na čo zareagovala i rodina žiačky. Matka respondentky vďaka svojej profesii rozumela odborným predmetom na zvolenej škole. Potenciál pre voľbu rovnakej profesiovej orientácie ako mala matka a reprodukovanie jej sociálneho postavenia spočíval v možnosti uľahčenia štúdia i v tom, že pre takéto rozhodnutie existovala podpora a súhlas v rodine. Odpor respondentky k niektorým školským predmetom a jej jasný názor na to, čo nechce *študovať* (hoci nevedela čo chce študovať), bol tretím významným faktorom jej voľby. Túto podobu, resp. vzor voľby možno označiť ako vyváženú trianguláciu.

Odlišný vzor voľby možno identifikovať na základe spomienky iného, tiež študijne nevyhraného respondenta, ktorého voľbu však ovplyvnila absencia faktoru pôsobenia rodiny.

Jakub: No, u mňa to bolo také: ja som až takmer do poslednej chvíle nevedel, že na akú školu chcem ísť, čo chcem vlastne vôbec robiť. Rodičia to nechali úplne na mňa – čo nebolo bohviečo, lebo predsa v takom veku, človek ešte nemá také nejakú predstavu a niekedy ešte ani zdravé rozmýšľanie. Vyšťudoval som telekomunikáciu, strednú školu. Ale akože rozhodnutie to nebolo dobré, lebo tá škola mi nedala nič, iba vlastne maturitu, ktorú som chcel. Ale z praktického života to teda bolo absolútne o ničom. Preto, keď sa vlastne dieťa rozhoduje kam ísť, tak nemalo by to byť – podľa mňa – len úplne na ňom, lebo človek v takom veku ešte nemá taký ... (FG November 2023)

Moderátor: A keď to rodičia nechali na vás? Čo bol ten faktor, že nakoniec to bola tá telekomunikačná škola?

Jakub: Kamaráti. (FG November 2023)

Hoci rozhodovanie o voľbe strednej školy nebolo v tomto prípade vyváženou trianguláciou, pôsobenie vrstovníkov bolo podobné. Aj v tomto prípade si možno klásť otázku, či možno získanie maturity, ktoré je jediným proklamovaným cieľom stredoškolského štúdia, považovať za súčasť snahy o reprodukciu vzdelania rodičov. Oba príklady však ukazujú, že pre nerozhodných žiakov sú rodičia dôležitým orientačným bodom a oceňujú ich podporu. Vyplýva to z respondentovho hodnotenia absencie ich podpory, ktoré sa prejavilo v hodnotení užitočnosti vybraného štúdia pre život.

Skúsenosť ďalšej respondentky ilustruje bezproblémovú reprodukciu vzdelania v rodine.

Dominika: Ja som to mala nejako tak dané, lebo rodičia pracovali v gastronómii. Ja mám vyštudovanú hotelovú akadémiu v Brezne. Rodičia pracovali v gastronómii, sesternica chodila na tú školu, tak nejako som sa tam dostala aj ja – či som chcela alebo nechcela. (FG November 2023)

Respondentka teda nemala vyhranený názor týkajúci sa voľby strednej školy. Na cestu po stopách rodičov sa dostala akoby mimovoľne – tento prípad teda možno charakterizovať ako prirodzenú, nekonfliktnú reprodukciu vo vzdelaní.

Uvedené prípady ilustrujú tri základné typy vplyvu rodiny riešiacej problém voľby strednej školy v prípade nerozhodných detí: absentujúci vplyv, podporný vplyv a nasledovanie príkladu rodiča, resp. rodičov.

Podoby, resp. vzory rozhodovania v prípade detí, ktoré sú rozhodnuté o voľbe strednej školy, môžu mať podobu akceptácie tejto voľby rodičmi, pričom sa vlastne o voľbe nevyjednávajú, resp. nerozhodujú. Medzi takými respondentmi boli časté aj prípady, v ktorých voľba strednej školy vychádzala z ich záujmu o určité povolanie – napríklad zo želania byť učiteľkou, pracovať v zdravotníctve, venovať sa technike, športu ap. – pre ktoré našli u rodičov podporu.

Ivan: Ja som to mal úplne jednoduché. Ja som od mala inklinoval vlastne k nejakej technike alebo elektrotechnike. A keď som si mal vyberať strednú školu, tak to bola jasná voľba – proste elektrotechnická priemyslovka. Išiel som tam bez prijímačiek.

Moderátor: Rodičia to podporili?

Ivan: Áno.

Moderátor: Vôbec ste nemuseli riešiť, že ísť na gymnázium alebo takéto niečo podobné?

Ivan: Nie, vôbec nie. Proste bolo to moje rozhodnutie a oni s tým súhlasili. (FG December 2023)

Vyjednávania je nevyhnutné v prípade, keď majú deti a rodičia odlišné predstavy o vhodnej strednej škole. Ukázalo sa, že podobu a priebeh tohto vyjednávania ovplyvňuje hlavne miera nezhody medzi rodičmi a deťmi. Vyjednávania môže teoreticky viesť k trom možným výsledkom. Môže prevážiť názor rodiča, resp. rodičov, názor dieťaťa, alebo spolu dospejú k nejakému kompromisnému riešeniu. Všetky druhy rozhodnutí sa zrejme uplatňovali aj v minulosti, v spomienkach

respondentov sa však neobjavil žiadny príklad, keď si dieťa presadilo svoju voľbu navzdory odlišnému názoru rodičov.

Nasledujúci príklad ilustruje druh situácie, ktorú možno označiť ako „nekonfliktný konflikt“, teda rozhodovanie s nízkou intenzitou sporu.

Danka: Ja tak isto som mala dilemu, že čo by som tak chcela robiť a kde by som sa možno uplatnila. Teda rozmýšľala som tiež nad tým. No a keďže som mala dobré výsledky na základnej škole, tak rodičia ma chceli posunúť na gymnázium. Mamina – zdravotná sestra, bol taký môj vzor. Tak ja, že idem na zdravotnícku školu. Ale otec ma odhovoril, že to v žiadnom prípade: „toto robiť – takéto povolanie s jednotkami, to teda nie!“. Tak potom mi k tomu ešte niečo vysvetlil, čo robia zdravotné sestry – tak som sa aj vyľakala. Teda skôr to negatívne hovoril, tak som sa vyľakala. Tak si hovorím, že poslúchnem otca a idem na to gymnázium. Tak som teda aj absolventkou gymnázia.

Moderátor: Čiže otec mal to rozhodujúce slovo?

Danka: Otec, otec mal také rozhodujúce slovo. A to aj napriek tomu, že ma to tak strašne ťahalo do toho zdravotníctva. Ale otec hovoril, že „môžeš sa nakoniec rozhodnúť aj tak po gymnáziu ... (FG November 2023)

V tomto prípade je teda zaujímavý aspekt vzdelanostnej reprodukcie i to, že prevážil názor rodičov, ktorý sa presadil v diskusii, prostredníctvom vysvetľovania. Nezhoda rodičov a dieťaťa však môže mať aj vyhranenejšiu podobu.

Slávka: Ja nie som z Bratislavy. Ja som z malého mesta – takže u nás tých možností nebolo veľa. Bohužiaľ my sme sa nepohodli s rodičmi. Takže rodičia rozhodli za mňa. Mama chodila na tú školu, tak som musela ísť aj ja. ... To bol plač, vyhrážanie, že odídem z domu. Všetko možné, ale nepomohlo. Proste to mi vyhovoriť, že jednoducho to nie je pre mňa – to je chalanská škola. (Išlo o veterinárnu školu.)

Moderátor: A išli ste potom na ekonomickú?

Slávka: Áno, ako slušná dcéra. (FG Marec 2023)

Napriek tomu, že respondentka uviedla, že voľbu veterinárnej školy jej rodičia „vyhovoriť“, z citácie je zrejmé, že presviedčanie rodičmi bolo len doplnkom ich rázneho odmietnutia dcérinej voľby a negovania jej výberu veterinárnej školy. Preto bude zaujímavé porovnať niekdajšie spôsoby rozhodovania so vzormi utvárania rozhodnutí v súčasnosti.

5.2.2 Voľba strednej školy v súčasnosti

Náš kvantitatívny výskum zistil, že vo veľkej väčšine prípadov dospievajú rodičia a deti pri voľbe strednej školy k zhode. Zistili sme teda prevahu vyjednanej harmónie v rodinách pri podávaní prihlášok na stredné školy. Kvalitatívny výskum nám umožňuje podrobnejšie opísať spôsoby, ktorými v rodinách dospeli k tejto harmónii, resp. zhode. Z poznatkov kvantitatívneho výskumu vyplýva, že čím častejšie sa v rodinách diskutuje o výbere strednej školy, tým pravdepodobnejšie sa dosiahne konsenzus rodičov a dieťaťa. Skupinové rozhovory ukázali, že rodinné diskusie o voľbe strednej školy nemali unifikovanú podobu a že dosahovanie zhody rodičov a dieťaťa často nebolo bezproblémové. Dospievanie ku konsenzu malo niekedy podobu diskusie, a inokedy podobu presadenia si svojho názoru, alebo i presadenia zákazu rodičov, ktorý dieťa akceptovalo. Hlavným nástrojom na dosiahnutie spoločného cieľa rodičov i dieťaťa, ktorým je výber najvhodnejšej strednej školy pre dieťa (hoci za najvhodnejšie môžu považovať odlišné školy), sú teda interakcie, resp. rozhovory rodičov s dieťaťom o výbere strednej školy. Poznatky získané skupinovými rozhovormi nám umožnili identifikovať dva základné druhy vzorov interakcie, ktoré sa pritom využívajú: nezámerné a zámerné, resp. cielené interakcie (presnejšie verbálne interakcie, čiže diskusie).

Metóda fokusových skupín samozrejme nie je ideálnym nástrojom na analýzu priebehu interakcií medzi rodičmi a dieťaťom, súvisiacimi s výberom strednej školy. Podstatná časť týchto interakcií je pravdepodobne nezámerná a na ich skúmanie by sa hodila skôr etnometodologická analýza ako skupinový rozhovor. Napriek tomu tieto rozhovory ukázali, že prevládajú dva typy spôsobov diskusie o voľbe strednej školy: nezámerné diskusie, ktoré sa uskutočňujú „mimochodom“ a zámerné, cielené diskusie.

Príkladom ilustrujúcim prípad nezámernej interakcie, resp. diskusie je táto výpoveď respondenta.

Jozef: U nás to nebolo tak nejako konkrétne, že musíme si k tomu sadnúť. Bolo to len tak akože medzi rečou s tým, že syn sa – ako som už spomínal – rozhodol a my sme to s manželkou uznali za vhodné, tak sme ho v tom podporili a kvázi už to bolo vybavené.

Moderátor: Jasné.

Jozef: Čiže u nás to bolo, povedal by som, takéto jednoduché. (FG November 2023)

Skutočnosť, že v tejto rodine sa zaobišli bez cielenej diskusie súvisí s tým, že synova vzdelávacia dráha bola už dlhšie známa. Nezámerná diskusia o výbere školy „medzi rečou“ slúžila najmä na potvrdenie už predtým existujúceho konsenzu medzi rodičmi a dieťaťom.

Väčšina respondentov však uvádzala, že výberu strednej školy venovala zámerne vyhradený čas, čiže vypovedali o spôsoboch cielenej diskusie súvisiacej s výberom strednej školy. V časti rodín pritom existujú zaužívané spoločné činnosti, pri ktorých rodičia a deti pravidelne diskutujú o dôležitých témach, teda aj o voľbe strednej školy pre dieťa.

Jakub: Tak u nás to bola vždy vďačná téma nedeľných obedov – o škole.

Moderátor: Všetci ste ostali pri stole?

Jakub: Hej, lebo tam sme sa v nedeľu všetci stretli. Keď človek cez týždeň veľa toho času nemá a príde len večer z roboty. Tak sme preberali tie pre a proti. Ale vždycky to smerovalo len k tým „compom“ a to stále. Takže sme ho od toho ani neodhovárali, skôr ako sa mu to páči, že ho to baví – tak nemá zmysel ísť študovať niekde gymnázium, keď nemá k tomu vzťah proste. (FG November 2023)

Počas týchto pravidelných stretnutí možno zistiť, či má dieťa ujasnenú voľbu strednej školy a či to súvisí s jeho dlhodobým záujmom. Diskusia o voľbe strednej školy pri nedeľnom obede svedčí aj o tom, že ju rodičia považujú za dôležitú.

Cielené diskusie o výbere strednej školy prebehli v takmer všetkých rodinách účastníkov fokusových skupín. Pritom v rytme života každej rodiny existujú chvíle, ktoré sú vhodnou príležitosťou na diskusie o dôležitých spoločných témach a ktoré súčasne integrujú rodinu. Vytvára sa tak základ či predpoklady vyjednávania a dosahovania konsenzu týkajúceho sa aj voľby strednej školy pre dieťa, ako ilustruje nasledujúca ukážka.

Moderátor: A bolo to vo vašom prípade také, že ste si sadli – teraz myslím, že fyzicky ste si sadli doma a bavili ste sa cielene na túto tému?

Emília: Áno, a veľakrát.

Nikola: Samozrejme.

Viacerí tiež prikyvujú – súhlasia.

Emília: My máme taký rituál.

Moderátor: A vy ste to iniciovali?

Emília: Áno. No máme v rovnakom veku deti. ... Mám tých dvoch už dospelých, tí už sú preč z domova. On (najmladší) má sám svoju krásnu počítačovú izbu, takže on je tam rád, on je tam vo svojej rozprávke. Ale my ho musíme zavolať dole, ale on veľmi rád príde. A my máme s manželom taký rituál, že my keď prídeme domov, my si spolu dáme kávu a vtedy ho zvykneme, keď chceme niečo riešiť – tak on s nami sedí a aj sa zapája. Hoci je toho stále menej a menej, lebo teraz tá puberta robí svoje. Ale komunikuje rád s nami. ... Preto my viackrát si ho aj tak zavoláme a rozprávame sa. A aj keď prídu synovia, tí starší, tak my sa stále zídeme ako rodina a spolu komunikujeme. Takže cielene to bolo – odpovedá hneď, akože je rozhodnutý. Teda nie také, že neviem ešte, uvidím, nechajte ma, ale on vie, čo chce. (FG December 2023)

V priebehu cielených rodinných diskusií sa dosahuje konsenzus i na základe toho, že rodičia opustia alebo zmenia svoj názor na voľbu strednej školy.

Mirka: U nás sa tiež sedelo pri tom, lebo my sme sa snažili teda dcéru presvedčiť na niečo iné. V podstate sme si potom hľadali, že aké sú možnosti a akú sú tam prijímačky, a v čom jej vieme pomôcť, aby sa teda dostala na tú školu, čo chce. (FG November 2023)

Napriek pôvodnému nesúladu medzi názormi dcéry a rodičov týkajúcimi sa vhodnej strednej školy dospela rodina k zhode na základe presunutia pozornosti od samotnej voľby strednej školy k príprave na prijímacie skúšky na školu, ktorú si zvolila dcéra.

Skupinové rozhovory teda ukázali, že na základe rôznosti názorov rodičov a dieťaťa na voľbu strednej školy vznikajú rôzne situácie, v ktorých sa spolu snažia dospieť ku konsenzuálnemu rozhodnutiu: od prevahy názoru dieťaťa, cez rovnocennosť názorov, až po prevahu názoru rodičov, resp. rodiča. Dôležitú úlohu pritom zohráva faktor rozhodnosti dieťaťa, ktorý významne ovplyvňuje i konanie rodičov a utváranie rozhodnutia o voľbe strednej školy. Nasledujúce príklady opisujú dva druhy situácií, v ktorých prevážil názor rodičov. Prvú možno označiť ako príklad priameho, druhú ako príklad nepriameho ovplyvnenia.

Moderátor: Jasné. A keby ste tak mali sebakriticky – teda nemusíme tu kritiku do toho dávať – ale tá miera vášho ovplyvnenia výberu tej školy, konkrétne vás alebo rodičov ako takých, že na koľko percent ste podľa vás vy ovplyvnili výber tej školy?

Danka: Na sto percent.

Moderátor: Áno? Vy, na sto, hej?

Danka: Áno.

Moderátor: Čiže vy ste boli ten, ktorý to tam akože nasmeroval.

Danka prikyvuje.

Moderátor: Dobre. Danka sedeli ste vyslovene nad tým, alebo?

Danka: Ani nie. Ona je taký introvert. Ona chcela ísť na tú veterinu, na internát.

Ale ja ju na internát nedám. A povedala som buď ekonomická, alebo gymnáziu. Takže ekonomická.

Moderátor: Na výber dostala, jasné.

Danka: Takže tak. (FG November 2023)

Zamietnutie dcérinej preferencie tu nesúviselo s odborným zameraním zvolenej školy, ale s matkinou obavou o dcéru (o prejav rodičovskej zodpovednosti), ktorá bola spojená s jej bývaním v školskom internáte. V tejto súvislosti treba pripomenúť, že v spomienkach rodičov aj v ich charakteristikách aktuálnej voľby strednej školy boli obavy o dieťa hlavnou príčinou odmietnutia voľby dieťaťa rodičmi. Možno predpokladať, že časť detí chápe a uznáva tento dôvod nezhody pri voľbe školy – nestáva sa teda neprekonateľnou prekážkou dosiahnutia konsenzu v rodine.

Druhý príklad ukazuje reflexiu nepriameho vplyvu rodičov na uvažovanie detí o voľbe školy.

Mária: U nás pri obidvoch deťoch asi 90 % my rodičia a 10 % oni. Ale zase to bolo tak, že aby si oni mysleli, že si to vybrali oni.

Moderátor: Rozumiem.

Mária: Skôr sme tak pôsobili, že aha – toto tam je, toto sa tam dá.

Moderátor: Rozumiem – smerovali ste skôr.

Mária: Áno. A nakoniec sa oni už rozhodli, aby mali ten pocit. Ale naviedli sme ich na to. (FG November 2023)

Skupinové rozhovory neumožňujú hlbšie preskúmať spôsoby, ktoré rodičia používajú na usmernenie detí. Ide pri nich však aj o odovzdávanie kultúrneho kapitálu dieťaťu v rodine, ktoré sa uskutočňuje v každodenných výchovných činnostiach. Tie sú z hľadiska výberu povolania a školy pre dieťa často nezámerné a neuvedomované. Aj uvedený príklad svedčí o tom, že v procese kultúrnej reprodukcie a sociálnej determinácie voľby strednej školy je niekedy zložitý odlíšiť uvedomené pôsobenie od neuvedomeného, zámerné od nezámerného. Túto nejasnú hranicu

medzi spôsobmi pôsobenia na deti však niektorí rodičia reflektujú a na základe toho ovplyvňujú situáciu pri výbere strednej školy pre dieťa.

Reflexiu nepriameho ovplyvňovania, resp. navádzania dieťaťa na určitú študijnú dráhu ukazuje ďalší príklad, v ktorom matka žiaka aj odhaduje podiel rodičov a dieťaťa na vytváranie rozhodnutia.

Lenka: Myslím si, že v dost veľkej časti som ho tam nejakým spôsobom usmernila.

A možno, keď skončím päťdesiat na päťdesiat, budem spokojná. Ale je dost možné, že sme ho tak ovplyvnili v tom výbere ... teda konkrétny výber má on, ale tak nepriamo sme ho tam naviedli.

Moderátor: Do toho typu tej školy, hej?

Lenka: Áno. (FG Marec 2023)

Tento príklad tiež ilustruje častý spôsob, ktorým sa uskutočňuje ovplyvňovanie dieťaťa rodičmi pri voľbe strednej školy. Ovplyvňovanie rodičmi má podobu vymedzenia priestoru, v ktorom sa odohráva individuálna voľba dieťaťa. Vymedzenie priestoru sa uskutočňuje buď negatívnym spôsobom, napríklad zamietnutím niektorých volieb škôl pre obavy o dieťa, alebo pozitívnym spôsobom, napríklad navrhnutím možných spôsobov výberu strednej školy, prípadne študijnej dráhy dieťaťa.

Vo výpovediach rodičov často odzneli úvahy o vlastnostiach dieťaťa, o jeho nadaní pre nejakú činnosť, o jeho vzťahu k učeniu, o jeho záľubách a pod. Uvádza-li, že pri svojich úvahách o vhodnej strednej škole pre potomka vychádzali najmä z týchto skutočností. Rodičia vo svojom pôsobení pri výbere strednej školy teda zohľadňujú predovšetkým individuálne charakteristiky svojho dieťaťa a menej sa zaoberajú pragmatickými úvahami o študijnej dráhe, ktorá umožní dieťaťu dosiahnuť vysoký plat alebo urobiť profesionálnu kariéru v budúcom povolání.

V skupinových rozhovoroch sa však objavili i príklady rodičov, ktorí boli presvedčení o svojom minimálnom vplyve na voľbu strednej školy. Títo rodičia však len lakonicky skonštatovali dominanciu názoru dieťaťa pri voľbe strednej školy. O okolnostiach, ktoré umožnili vznik tejto dominancie, neinformovali.

Mirka: Nula percent.

Moderátor: Vy ste mali nula percent?

Mirka: Ja som nedostala šancu sa k tomu vyjadriť. (FG November 2023)

Denisa: U nás na deväťdesiat percent je syn.

Moderátor: To rozhodnutie je na ňom, že?

Denisa: Hej. (FG Marec 2023)

Na základe rozboru výpovedí rodičov v uskutočnených skupinových rozhovoroch sme identifikovali tri druhy situácií, v ktorých pri voľbe strednej školy prevládal názor dieťaťa. V prvej situácii vzniká prevaha dieťaťa na základe záujmovej činnosti dieťaťa, ktorú rodičia dlhodobo akceptujú či podporujú. Najčastejšie pri tom ide o šport, ale aj o iné činnosti.

Moderátor: A to znamená, že v tej 8. triede ste pre to aj niečo robili? Chodili ste niekde, vyhľadávali ste nejaké informácie aktívne, alebo to boli zatiaľ len také rozhovory v rámci vašej rodiny?

Denisa: Nie. Proste sme videli, že ho to baví. A bol aj na takom tábore a tam ho pochválili, že je veľmi dobrý. Tam bola aj robotika a programovanie a povedali, že je šikovný a že určite nech ide na takú školu. (FG Marec 2023)

Voľba strednej školy zameranej na elektrotechniku bola v tomto prípade daná orientáciou žiaka na programovanie a robotiku. Rodičia schvalovali a akceptovali záujmovú orientáciu syna, lebo túto činnosť možno rozvíjať v rámci vzdelávacej dráhy a profesiovej špecializácie. V prípade iných záujmových orientácií detí, zameraných napríklad na niektoré športy, sa stredoškolská a profesiová špecializácia spravidla hľadá a vyberá ťažšie.

Ďalším druhom situácie je akceptovanie dlhodobého smerovania alebo inklinovania dieťaťa k určitým činnostiam.

Zuzana: Ona od štvrtého ročníka hrá volejbal, predtým hrala florbal po bratovi. Ale teraz ten volejbal hrá už piaty rok a v podstate asi z toho má tú fyzioterapiu. A aj mala k tomu, že nás všetkých ...

Nikola: Sa tam tejpujú v kuse.

Zuzana: Áno. Tak aj doma nás masíruje, keď treba. Ten šport je jedna z vecí, ktoré asi chce ďalej riešiť. A druhé bude možnože tiež to športové gymnázium – čo ja som nikdy nebola za to. Lebo presne, že tiež tá škola ide asi trochu bokom. (FG December 2023)

Štúdium fyzioterapie v naviazanosti na šport matka akceptuje, športové gymnázium však už menej. Je ochotná akceptovať ho ako druhú školu. Nasledujúce príklady ilustrujú nadväznosť voľby strednej školy na vzťah detí k zvieratám.

Jozef: No ako som už spomínal na začiatku, má vzťah k zvieratám. Takže jeho to baví, tak sa rozhodol a my sme mu dali v tom podporu a uvidíme. (FG November 2023)

Moderátor: Danko ako vám argumentuje vaša dcéra, že prečo toto?

Danka: Aj ona od malička mala psíka. Ona sa od piatich rokov starala o toho psíka a to denne. Každé ráno ho chodila venčiť. Lebo ja som povedala, ak psa, tak starostlivosť, každý deň. Takže ona má výnimočný vzťah k zvieratám. Chodí na kone, teda trochu jazdí aj na koňoch. Čiže miluje kone, ošetruje kone. Je to neuveriteľné – ja sa toho bojím a ona absolútne nie. Čiže ona má naozaj vzťah k zvieratám – čiže od malinka toto figurovalo.

Moderátor: A v tom zmysle, že prečo je to dobrá škola, keď to takto poviem?

Danka: Že prečo gymnázium myslíte?

Moderátor: Áno, napríklad. Teda, že prečo práve táto škola?

Danka: No, ona sa aj rada učí. Ona má rada biológiu aj chémiu – baví ju to. Čiže tým pádom ona v tom má jasno. Ona v tom má jasno, jej to celé tak reže. A ešte je aj prírodovedná sekcia na tom Tajovského gymnázium. Čiže také prírodovedné zameranie. Čiže tam to je viac-menej jasné – u nej teda také jednoznačné. Uvidíme či sa niečo nezmení v priebehu tých štyroch rokov, lebo to je ešte mladé dievča a tam sa ešte môže veľa toho zmeniť. (FG December 2023)

V uvedených príkladoch rodičia brali do úvahy individuálne charakteristiky svojich detí, ich záujmy, schopnosti a nadanie, čo tvorilo základ ich akceptovania rozhodnutí detí. Neobjavila sa v nich argumentácia týkajúca sa finančného ocenenia budúceho povolania dieťaťa, alebo naopak obáv z negatívnych dôsledkov tohto povolania. Takéto argumenty sa vo výpovediach rodičov síce tiež vyskytujú, ale majú spravidla druhoradý význam. Najdôležitejšie sú argumenty zdôrazňujúce záujem dieťaťa jeho predpoklady pre štúdium určitého odboru alebo určitej strednej školy. Rovnako aj v prípadoch argumentácie proti voľbe určitej školy rodičia uvádzali najčastejšie dôvody spojené so štúdiom, a nie s uplatnením dieťaťa na trhu práce.

Ďalšie príklady ilustrujú argumenty rodičov týkajúce sa štúdia kladúceho dôraz na matematiku. Prvé dva sa týkajú ťažkostí vyplývajúcich zo schopností zvládnuť matematické učivo, tretí sa, naopak, týka matematického nadania a introvertnosti dcéry, ktoré ju podľa názoru matky predurčujú k štúdiu takto orientovaného gymnázia.

Martin: Tak hovorím dobre, vybral si si super, ale tá matika tam je základ. (FG Marec 2023)

Katarína: Kedy by som ja moju dcéru tlačila na gymnázium, keď matiku nevie, no? ... Je to aj pre jej dobro, aby sa netrápila. (FG November 2023)

Danka: Miluje matiku, chce byť niekde len v kancelárii zavretá, nemá rada ľudí. Je introvert. Nevyzná sa v tlačnici. ... Takže myslím si, keďže ju baví tá matematika, tak nech študuje. (FG November 2023)

Tretím druhom situácie je rozhodnutie dieťaťa, ktoré rodič nechápe alebo neschvaľuje, ale akceptuje ho. Jedným podtypom tejto situácie je viac-menej ochotné akceptovanie rozhodnutia dieťaťa rodičmi.

Peter: Ja to zakončím – u nás to bolo na sto percent rozhodnutie syna; on prišiel so školou, ktorú sme mu my dva mesiace vysvetľovali, že to neexistuje! A dopadlo to tak, že presne na tej sa bol pozrieť a presne tú má ako prvú napísanú a tá sa mu najviac páči a tam chce ísť. A my sme teda kapitulovali obaja a naše ovplyvnenie je nula tým pádom. (FG Marec 2023)

Druhým podtypom je neochotná akceptácia rozhodnutia dieťaťa. Ilustruje ho výpoveď matky, ktorá sa vyjadruje k rozhodnutiu syna študovať na obchodnej akadémii, s ktorým sa nestotožňuje.

Lenka: On je ovplyvniteľný, podľa mňa, kamarátmi. Ja vám poviem po pravde, že keby išli tam tí jeho spolužiaci na toho elektrikára, tak ja vám poviem, že by som bola radšej. Ale nechcem mu nejak úplne ... lebo by mi mohol povedať potom, že ty si ma tam dala a ty si chcela tú školu a mňa to nebaví a ty si to za mňa riešila. Tak no dobre, ak sa teda rozhodne, tak nech ide na tú obchodnú. To bude tá prvá škola.

Moderátor: Takže on rozhodne nakoniec?

Lenka: Hej. Ja nebudem mu hovoriť, aby ...

Moderátor: Nebudete, hej?

Lenka: Určite nie. Chcela by som, ale asi je to ovplyvniteľné kamarátmi. S tým, že bola by som radšej, keby išiel na taký nejaký odbor ako na tú obchodnú akadémiu. Ja neviem, či to je pre toho chalana. No neviem, možnože ho to chytí, a keď sa stretneme za 20 rokov alebo za 10 rokov, tak budem mať ...

Moderátor: Iný názor.

Lenka: Hej, ja neviem, ale bude to, čo si on vyberie. (FG November 2023)

Táto ukážka ilustruje rozpor medzi prianím matky a synovým výberom školy (podľa nej to bol výber pod vplyvom vrstovníkov). Ilustruje tiež napätie medzi uznávaním voľby dieťaťa a predstavou rodiča o tom, čo by bolo pre dieťa najlepšou

voľbou, ako aj dilemu vzťahu vlastnej zodpovednosti dieťaťa za svoju budúcnosť so zodpovednosťou rodiča za svoje dieťa. Matka si nemyslí, že syn si vybral dobre, ale zároveň nechce rozhodnúť za neho, keďže uznáva jeho právo vybrať si strednú školu. Túto situáciu možno interpretovať aj ako príklad napätia medzi hodnotou individualizmu a hodnotou zodpovednosti a starostlivosti o dieťa, ktorá zodpovedá perspektíve sociálnej determinácie.

Napätie medzi hodnotou individuálnej voľby dieťaťa a hodnotou starostlivosti o dieťa sa u rodičov objavovalo zriedkavejšie v súvislosti so zameraním stredoškolského štúdia a častejšie v súvislosti s ich snahou o ochranu dieťaťa pred rizikami spojenými s voľbou určitej školy a následne so stredoškolským štúdiom. Prejavilo sa napríklad s snahe rodičov monitorovať za dieťa propagačné aktivity stredných škôl, navštíviť s ním dni otvorených dverí, alebo zvažovať možnosť jeho ubytovania v školskom internáte počas štúdia. Napätie medzi uznávaním individuálnej voľby a snahou o ochranu dieťaťa vyjadruje nasledujúca citácia, vyjadrujúca obavy matky vyplývajúce z ubytovania dcéry na internáte, ale zároveň i jej uznávanie nutnosti postupného osamostatňovania dieťaťa.

Katarína: Radšej by som ju mala tu. Ale zase niekedy si tak poviem, ale však nech si to dievča vyskúša. Ale zas viem – lebo dcéra známej tam chodí – že oni tam majú tých učiteľov a pedagógov na internáte. Teda ako, že nie je to ako na vysokej škole, že si robia čo chcú; ale tu majú aj večierku a dvakrát za deň je teplá strava a tak. Len neviem či je ona až tak vyspelá, veľká, že či by to zvládla tam byť úplne sama. Keď napríklad aj ochorie alebo tak, že či by vedela čo má robiť.

Moderátor: Čiže skôr je za tým obava či by sa vedela o seba postarať?

Katarína: Áno, je tam tá obava – tak, je to dieťa, je to ešte furt dieťa. Tak preto zvažujeme tie bližšie školy skôr ako to druhé. (FG November 2023)

Takéto a podobné príklady ukazujú, že sociálny determinizmus a individualizácia nie sú iba abstraktné teoretické perspektívy, ale že sa aj reálne prejavujú – najmä vytváraním problémov, napätí a prípadne aj konfliktov medzi rodičmi a deťmi, ktorí sa musia vyrovnávať s úlohou voľby strednej školy.

5.3 Závery

Jedným zo všeobecných záverov, ktoré možno formulovať na základe analýzy skupinových rozhovorov s rodičmi žiakov deviatych tried základných škôl je, že pri analýze rozhodovania o voľbe strednej školy v rodinách sa uplatnenie sociologickej perspektívy sociálnej determinácie nevylučuje s uplatnením perspektívy individualizácie. Súčasťou hodnotových orientácií rodičov je hodnota osobnej zodpovednosti žiaka spojená s jeho právom rozhodovať o voľbe strednej školy i hodnota rodičovskej zodpovednosti, ktorá zahŕňa sociálnu normu starostlivosti o deti. Na základe získaných údajov možno existujúcu situáciu v oblasti rozhodovania o voľbe strednej školy vcelku charakterizovať ako rodinné rozhodovanie, pri ktorom vo väčšine prípadov rodičia vymedzujú priestor, v ktorom deti uskutočňujú voľbu. Tieto negociácie sa najčastejšie uskutočňujú prostredníctvom zámerných a zriedkavejšie i nezámerných diskusií rodičov s deťmi, ktoré prebiehajú v rámci každodenných, alebo i pravidelných, opakovaných ritualizovaných rodinných interakcií a činností.

Ak hodnotíme výsledky uskutočnenej analýzy voľby strednej školy optikou perspektívy sociálnej determinácie, možno odhaliť niekoľko jej typických prejavov. Zaznamenali sme napríklad priamy determinujúci vplyv rodičov na voľbu strednej školy (motivovaný napríklad obavou rodičov spojenou s umiestnením dieťaťa na internátnu školu, alebo s obmedzeniami spojenými s financovaním štúdia, s jeho dochádzaním do školy atď.), ktorý však početne nedominoval. Oveľa častejšie boli prípady nepriameho ovplyvňovania voľby prostredníctvom diskusií rodičov s dieťaťom, v ktorých mu rodičia predstavili rôzne zamerania a odbory štúdia, vysvetlili ich výhody a nevýhody, pričom zároveň prezentovali aj svoje preferencie.

Okrem týchto prejavov, vychádzajúcich z iniciatívy rodičov, sme zaznamenali aj prípady, ktoré možno označiť ako vyžadovanie pomoci rodičov pri voľbe, ktoré je časté u nerozhodných detí. Ďalším zaznamenaným prejavom perspektívy sociálnej determinácie je nasledovanie príkladu (rodičov, súrodencov, vrstovníkov atď.), ktorý možno súhrnne označiť ako ovplyvňovanie voľby strednej školy sociálnym okolím dieťaťa.

Zaznamenali sme tiež niekoľko prejavov perspektívy individualizácie. Dominantná úloha dieťaťa pri voľbe sa prejavovala v situáciách, kedy voľba strednej školy nadväzovala na záujmovú činnosť dieťaťa, alebo na jeho dlhodobý vyprofilovaný

záujem (napríklad z oblasti športu, techniky, prírody). Zaznamenali sme aj záujmami ovplyvnené rozhodnutia detí ad hoc, ktoré nevychádzali z ich dlhodobého záujmu, a rodičia ich napriek tomu akceptovali.

Skupinové rozhovory s rodičmi vypovedali o ich rešpektovaní individuality dieťaťa, ktoré sa prejavovalo v záujme rodičov vybrať dieťaťu stredoškolské štúdium, ktoré ho bude zaujímať, má naň predpoklady či nadanie, dokáže ho zvládnuť; zároveň sa prejavovalo v ich obave a úsilí zabezpečiť, aby si dieťa nevybralo štúdium, ktoré nezvládne alebo mu nebude vyhovovať a školu, ktorú úspešne neabsolvuje. Hodnota individuality dieťaťa bola teda v uvažovaní rodičov chápaná najmä vzhľadom na prítomnosť, resp. aktuálnu situáciu dieťaťa – o voľbe vhodnej strednej školy pre dieťa premýšľali bez uvažovania, alebo len s minimálnym zvažovaním možnosti uplatniteľnosti nadobudnutého vzdelania na trhu práce a budúceho finančného zabezpečenia dieťaťa prostredníctvom zamestnania, ktoré bude vykonávať po absolvovaní zvolenej strednej školy.

6 KARIÉROVÉ PORADENSTVO A VOĽBA VZDELÁVACEJ DRÁHY

Rozhodovanie o vzdelávacích dráhach detí a mladých ľudí je významnou súčasťou života základných i stredných škôl, najmä pri prechode medzi jednotlivými stupňami vzdelávania. Osobitné postavenie pritom majú základné školy, ktoré sú zapojené nielen do organizácie prípravy podávania prihlášok žiakov na stredné školy, ale aj do ich prípravy na prijímacie skúšky. Zaujímalo nás preto, ako sa tento dôležitý krok v živote žiakov pretavuje nielen do formálno-administratívnych postupov pracovníkov škôl, ale najmä akú rolu zohrávajú kľúčoví pedagogickí pracovníci v procese rozhodovania o vzdelávacích dráhach žiakov. Pomoc žiakom pri výbere vhodnej orientácie zo strany pedagógov, ktorí často najlepšie poznajú ich intelektuálne a osobnostné predpoklady i študijné výsledky, sa prirodzene očakáva ako súčasť vzdelávacieho a výchovného pôsobenia školy.

Hoci náš výskum kládol dôraz na preskúmanie formatívneho pôsobenia rodiny na voľbu vzdelávacej dráhy detí, zaujímalo nás aj pôsobenie ďalších činiteľov ovplyvňujúcich túto voľbu. Inšpiráciou pre osobitné preskúmanie tejto oblasti boli výsledky nášho výskumu žiakov 9. tried a ich rodičov, zisťujúce faktory voľby v procese výberu druhu sekundárneho stupňa vzdelávania. Zistenia výskumu potvrdili rozhodujúci vplyv rodinného prostredia. Rodičia aj deti deklarovali vysokú mieru vzájomnej zhody o výbere strednej školy a vysoký podiel spoločného rozhodovania. O formatívnom vplyve rodinného prostredia nepriamo svedčí aj takmer identické hodnotenie rodičov a detí týkajúce sa vzdelávacích aspirácií (toho, aký stupeň vzdelania by chceli dosiahnuť), ako aj hodnotenia významu vzdelania a jeho sociálnych funkcií. Rodičia i deti zhodne deklarovali aj pomoc rodičov deťom pri príprave na vyučovanie a ich domáce rozhovory o školských témach.

Pri hodnotení pôsobenia základnej školy uvádzali rodičia i deti vysokú mieru spokojnosti s úrovňou prípravy na stredoškolské štúdium, ale jej vplyv pri rozhodovaní o výbere strednej školy hodnotili ako veľmi nízky. Ukazuje to tabuľka č. 12, ktorá sumarizuje hodnotenie detí týkajúce sa pôsobenia iných vplyvných osôb (okrem nukleárnej rodiny, resp. rodičov) pri výbere strednej školy. Výchovnému poradcovi a triednemu učiteľovi prisúdila pri tomto rozhodovaní významný vplyv iba o niečo viac ako desatina detí.

Tabuľka č. 12: *Pôsobenie vplyvných osôb pri výbere strednej školy podľa hodnotenia žiakov a rodičov*

	Hodnotenie detí	Hodnotenie rodičov
	Kto z nasledujúcich osôb Ťa najviac ovplyvnil pri uvažovaní o výbere strednej školy?	Kto z nasledujúcich osôb Vás najviac ovplyvnil pri uvažovaní o výbere strednej školy pre Vaše dieťa?
triedny učiteľ	13,1%	15%
výchovný poradca	11,3%	15,5%
kamaráti a spolužiaci	15,0%	-
rodinní priatelia a známi	14,4%	10,7%
naši príbuzní	9,9%	12,8%
nikto z uvedených	27,6%	38,8%

Podobne prekvapivo nízke hodnotenie pôsobenia kľúčových školských pracovníkov, ktorými sú triedny učiteľ či učiteľka a výchovný poradca, pri rozhodovaní o výbere strednej školy deklarovali aj rodičia. Táto skutočnosť nás podnietila osobitne sa zamerať na hlbšie preskúmanie situácie v oblasti kariérového poradenstva v našom regionálnom školstve. Uvedené výsledky výskumu vyvolali najmä tieto otázky: V akej miere a akým spôsobom sa do procesu rozhodovania o vzdelávacích dráhach detí zapájajú kľúčoví školskí aktéri? Ktorí z nich sú v tejto oblasti dominantní, aké sú ich kompetencie a možnosti? Akými formami sa uskutočňujú podporné poradenské a konzultačné aktivity zamerané na pomoc deťom pri voľbe povolania, vzdelávacej dráhy a vhodnej strednej školy?

Východiskom pre náš empirický výskum naznačených otázok, resp. problémov kariérového poradenstva bolo preskúmanie inštitucionálneho základu kariérového poradenstva v slovenskom školstve, pričom sme sa stručne zamerali aj na jeho historický vývoj. Rozbor histórie a súčasnosti inštitúcií a platnej legislatívy v tejto oblasti sme pokladali za dôležitý pre identifikáciu realizátorov kariérového poradenstva, ale aj na vytvorenie nevyhnutného interpretačného rámca pre vlastný výskum zainteresovaných aktérov a pre interpretáciu ich hodnotenia aktuálnej situácie. Inštitucionálna analýza nám tak umožnila vytvoriť platformu komparácie formálne stanovených požiadaviek a pravidiel na výkon kariérového poradenstva s jeho reálnou podobou. Historický kontext nám zároveň umožnil sledovať kontinuitu, resp. diskontinuitu vývoja v tejto oblasti a predpoklady pôsobenia uplatňovaných podôb prístupov a stratégií v kariérovom poradenstve.

Najskôr sa preto budeme venovať inštitucionálnej analýze problematiky kariérového poradenstva, ďalej metodike nášho výskumu a nakoniec výsledkom empirického výskumu názorov kľúčových aktérov pôsobiacich v kariérovom poradenstve v regionálnom školstve – kariérových poradcov na školách a v okresných centrách poradenstva a prevencie.

6.1 Inštitucionálny rámec kariérového poradenstva v školstve – vývoj a súčasnosť

V kariérovom poradenstve sa v posledných rokoch uskutočnili inštitucionálne zmeny. V koncepcnej rovine sa pritom prejavuje snaha posilniť jeho pozíciu v poradenských aktivitách vo vzťahu k žiakom a študentom. Rámec pre kariérové poradenstvo pre žiakov základných a študentov stredných škôl tvorí v našich podmienkach už niekoľko desaťročí systém výchovného poradenstva. Ide o systém odborných poradenských služieb (psychologických, pedagogických, špeciálno-pedagogických, sociálnych) poskytovaných deťom a mládeži, ich rodičom, pedagogickým zamestnancom i zamestnancom školskej správy pri výchove a vzdelávaní na základných a stredných školách a v školských zariadeniach počas školskej dochádzky a prípravy na povolanie (Lepeňová 2014, s. 6). Výchovné poradenstvo, vrátane kariérového, je tak integrálnou súčasťou našej výchovno-vzdelávacej sústavy a má podobu verejných služieb, inštitucionálne zastrešovaných štátom prostredníctvom ministerstva školstva. Jeho pôsobnosť a kompetencie školských zariadení definuje v súčasnosti tzv. školský zákon²⁹ a špecifikujú ho vyhlášky a nariadenia ministerstva školstva. Inštitucionálne pozadie pre výchovné poradenstvo sa však formovalo už omnoho skôr a má svoj historický vývoj, ktorý udržiava určitú tradíciu vo výkone výchovného poradenstva v našom školstve³⁰.

Počiatky poradenského systému pre žiakov sú u nás spojené so vznikom Psychologickej výchovnej kliniky v roku 1957 v Bratislave. Jej cieľom bolo predchádzať, usmerňovať a odstraňovať poruchy správania, problémy v učení a negatívne javy v sociálnom vývine mladých ľudí (Lepeňová 2014). Išlo o prvé zariadenie svojho druhu v celej Československej republike. V roku 1967 pri nej vzniklo aj Stredisko

²⁹ Aktuálne zákon č. 464/2013 Z. z., ktorým sa menil a dopĺňal zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, ktorý vytvoril základný právny rámec pre výkon regionálneho školstva.

³⁰ Pri jeho rozboře budeme vychádzať najmä z prác D. Lepeňovej (Lepeňová 2014) a J. Hvozdíka (Hvozdík 2015).

pre voľbu povolania ako relatívne autonómne poradenské zariadenie, zamerané na pomoc pri profesionálnom rozhodovaní sa žiakov. Postupne začali pribúdať zariadenia v ďalších mestách – od roku 1976 pod názvom pedagogicko-psychologické poradne, po roku 2008 transformované na centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPP a P) a centrá špeciálno-pedagogického poradenstva (CŠPP) (Lepeňová, s. 7).

Základy pre formovanie kariérového-poradenských služieb sa ale vytvárali už po vzniku prvej ČSR od dvadsiatych rokov 20. storočia, predovšetkým na pôde Ústavu ľudskej práce a Psychotechnického ústavu (založeného v roku 1928 spolu s Ústredňou pre voľbu povolania), neskôr transformovaného na Československý ústav práce. V oblasti odborného školstva, ktoré sa budovalo najmä na báze remeselníckych živností, sa dôležitou inštitúciou stal Štátny ústav pre zvelaďovania živností, založený v Martine v roku 1923. Ústav vo svojej činnosti predovšetkým organizoval rozličné kurzy zamerané na odborné vzdelávanie remeselníkov. Položil tak základ systematických a cielených činností podporujúcich a formujúcich profesijnú orientáciu, vzhľadom na starostlivosť venovanú učňovskému dorastu (Analýza ... 2014, s. 11). Podľa uvádzaných zdrojov dosiahnutá úroveň výsledkov (vybudovaná sieť terénnych poradní a poradcov na gymnáziách a viaceré odborné práce z tohto obdobia) dokazuje, že v prvej Československej republike a v prvých rokoch obnovenej ČSR (do roku 1950) bola táto činnosť v porovnaní s kariérovým poradenstvom vo svete na vysokej úrovni.

Po roku 1950 sa rozvoj poradenských služieb dočasne zastavil a pokračoval až o niekoľko rokov neskôr, keď v Bratislave v roku 1957 vzniklo prvé poradenské pracovisko svojho druhu – spomínaná Psychologická výchovná klinika v Bratislave, po ktorej boli založené ďalšie PVK v Košiciach (v roku 1959) a v Banskej Bystrici (v roku 1964). Ku koncu 50. rokov začali ako zariadenia národných výborov vznikať detské psychologické poradne, psychologické výchovné poradne a kliniky venujúce pozornosť aj profesionálnemu a výchovnému poradenstvu.

Budovanie inštitucionalizovanej sústavy výchovného poradenstva v školstve sa začalo v šesťdesiatych rokoch. Od roku 1962 sa začali ustanovovať funkcie výchovných poradcov na školách I. a II. cyklu (v roku 1962 sa vytvorili smernice pre vývoj výchovného poradenstva na základných a v roku 1963 na stredných školách). Od roku 1967 to boli strediská pre voľbu povolania ako súčasť psychologických

výchovných kliník v krajských mestách (Bratislava, Banská Bystrica, Košice) a následne poradne pre voľbu povolania pri psychologických výchovných poradniach v okresných mestách. Išlo o relatívne autonómne, odborne profilované poradenské služby psychologicko-výchovnej starostlivosti s jednotným metodickým vedením. Po roku 1970 sa poradenské pracoviská postupne budovali vo všetkých okresoch na Slovensku. Odborno-metodickým centrom psychologických výchovných kliník sa stal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie založený v roku 1964, a pre strediská pre voľbu povolania bol takýmto centrom Ústav psychológie profesionálneho vývinu a poradenstva, vytvorený na pôde Psychologického ústavu Filozofickej fakulty UK.

Od roku 1972 sa poradenské pracoviská v školstve nazývali pedagogicko-psychologické poradne. Prestavba výchovno-vzdelávacej sústavy v roku 1976 priniesla aj zmeny v sústave výchovného poradenstva. Výchovné poradenstvo sa štruktúrovalo do trojstupňového modelu: prvý stupeň reprezentovali výchovní poradcovia na školách, druhý stupeň tvorili okresné pedagogicko-psychologické poradne a tretí krajské pedagogicko-psychologické poradne. Okresné poradne mali poskytovať poradenské služby pre predškolské zariadenia a pre žiakov základných škôl a krajské poradne pre žiakov stredných škôl. Toto inštitucionálne rozdelenie kompetencií okresných a krajských poradní však bolo zároveň paradoxne spojené s úlohou metodického usmerňovania okresných poradní krajskými, čo malo svoje negatívne dôsledky³¹.

Výkon profesiového poradenstva mal však v tomto období aj širšie spoločenské limity, dané charakteristikami sveta práce za socializmu. Pri poradenstve sa v tomto období v práci na úsekoch profesionálnej orientácie a poradenstva direktívne kládol dôraz na ovplyvňovanie profesionálnych želaní mladých ľudí, na rozmiestňovanie populácie v zmysle smerných čísiel alebo vyhlásených spoločenských priorít, preceňovali sa vonkajšie, celospoločenské faktory profesionálneho vývinu a nedoceňovali sa vnútorné faktory motivácie a záujmov žiakov. Napriek tomu si však mnohé zariadenia výchovného poradenstva zachovali profesionalitu a ľudsky prístup, pretože vo svojich poradenských službách primerane zohľadňovali nielen spoločenskú potrebu (možnosti profesionálneho uplatnenia), ale aj kompetencie

³¹ Pretrvávajúce povedomie takého nastavenia a určitej segmentácie poradní v systéme poradenstva sa potvrdilo do určitej miery aj v našom výskume.

a záujmy jednotlivca. Toto obdobie bolo poznačené dualizmom v poradenských službách pre žiakov, kedy sa dominantná pozornosť venovala klinicko-psychologickému poradenstvu v osobnostnom vývine, na úkor pedagogicko-psychologického poradenstva v študijno-profesijnom (kariérovom) vývine žiakov (Lepeňová 2014, s. 9)³².

Zásadné zmeny spoločenského usporiadania po roku 1989, súvisiace s prechodom na trhovú ekonomiku priniesli nové výzvy aj pre oblasť kariérového poradenstva. V týchto podmienkach sa stále nájazlivejšie ukazovala potreba cieleného, komplexného a kontinuálneho formovania kariérového vývoja mladých ľudí, ktorá by bola zakomponovaná do procesu vzdelávania tak, aby dokázala rozvíjať potenciál žiakov, identifikovať ich predpoklady a preferencie a skĺbiť ich s potrebami praxe a možnosťami uplatnenia na trhu práce. V kontexte reformných snáh v systéme školstva³³ priniesol zásadnejšiu zmenu v systéme výchovného poradenstva až školský zákon z roku 2008 (zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní), vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie a zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V zmysle týchto noriem boli definované základné zložky systému výchovného poradenstva a prevencie.

Ako základná úroveň boli definovaní zamestnanci škôl, ktorí vykonávali priamu poradensko-preventívnu činnosť v školách: výchovní poradcovia, školskí psychológovia, školskí špeciálni pedagógovia, liečební pedagógovia, sociálni pedagógovia a koordinátori prevencie. Ďalšiu úroveň tvorili Centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP) a Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva (CŠPP) s územnou pôsobnosťou (spravidla na okresnej úrovni). Ich úlohou bolo vykonávať diagnostické, poradenské, terapeutické, preventívne a rehabilitačné činnosti.

Uvádzané právne nástroje nadviazali na Konceptiu pedagogicko-psychologického poradenského systému a jeho implementácie do praxe, schváleného vládou

³² Vnímanie určitej zotrvačnosti takejto praxe sa nám potvrdila aj v našom výskume, kedy bola najmä zo strany nepsychologických odborníkov kriticky reflektovaná dominantná orientácia na psychologické osobnostné diagnostikovanie v poradenských centrách a podceňovanie ostatných funkcií v systéme kariérového poradenstva.

³³ Tu treba pripomenúť, že celé transformačné obdobie bolo v oblasti školstva poznačené permanentnou tvorbou nových koncepcií. Postupne vznikli minimálne štyri dôležité koncepčné reformné materiály (Duch školy, Konštantín, Milénium a Učiace sa Slovensko), pričom sa v priebehu rokov 1989 až 2023 na poste ministra školstva vystriedalo viac ako 20 ministrov. Táto personálna a koncepčná fluktuácia je kontraproduktívna pre systémové zmeny v školskom systéme, čo sa prejavuje aj v oblasti poradenstva.

SR v marci 2007³⁴, v súlade s Konceptiou celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike, schválenej uznesením vlády SR č. 157/2004. V koncepcii sa zdôrazňuje prepojenie vzdelávania a odbornej prípravy s potrebami trhu práce, efektívna príprava žiakov pre trh práce, zvyšovanie zamestnatelnosti absolventov škôl. Kariérové poradenstvo je prezentované ako účinný nástroj sociálnej inklúzie žiakov, zvýšenia pravdepodobnosti ich profesionálneho uplatnenia sa na trhu práce v dospelosti. Od pôsobnosti uvádzaných základných právnych noriem po roku 2008 prešiel systém určitými legislatívnymi zmenami, ktoré modifikovali niektoré ustanovenia týkajúce sa aj systému výchovného poradenstva³⁵.

Školský zákon vymedzuje ako cieľ kariérového poradenstva zosúladovanie kariérového vývoja žiaka s jeho individuálnymi predpokladmi a záujmami a tiež s potrebami trhu práce. Obsah kariérneho poradenstva je definovaný prostredníctvom realizovaných činností, a to ako samostatné činnosti v rámci psychologického a výchovného poradenstva (v širšom slova zmysle). Ide o diagnostickú činnosť, výchovnú činnosť, poradenskú, informačnú činnosť a koordinačnú činnosť (Školský zákon 2013, par. 131).

Výkon činností kariérového poradenstva sa inštitucionálne rozdeľuje do úrovne škôl a do úrovne centier poradenstva. V rámci škôl a školských zariadení (materská škola, základná škola, gymnázium, stredná odborná škola, stredná športová škola, škola umeleckého priemyslu, konzervatórium, školský internát, diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) sa orientuje na výkon výchovnej, poradenskej a informačnej činnosti. V rámci centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie je ťažisko ich práce vo výkone diagnostickej činnosti, ako aj koordinačnej činnosti (vrátane výmeny informácií o trhu práce). Tieto centrá majú tiež metodicky usmerňovať výkon kariérového poradenstva v školách a školských zariadeniach v ich územnej (často okresnej) pôsobnosti. Osobitnú pozíciu majú centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v sídle kraja, ktorých úlohou je aj koncepčné, metodické a koordinačné usmerňovanie

³⁴ Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/197_koncepcia_ppps.pdf

³⁵ Boli to najmä Zákon č. 464/2013 Z. z., ktorým sa menil a dopĺňal zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), zákon č. 312/2013 Z. z., ktorým sa menil a dopĺňal zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, zákon č. 209/2018 Z. z., ktorým sa menil a dopĺňal zákon č. 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a najmä novelizovaný zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 138/2019, Z. z. s účinnosťou od septembra 2019.

kariérového poradenstva v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v ich územnej pôsobnosti.

Na uvedené inštitucionálne rozdelenie kompetencií výkonu kariérového poradenstva nadviazalo v zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch stanovenie jednotlivých kategórií týchto zamestnancov zodpovedných za jeho výkon. V školách a školských zariadeniach sa na realizácii kariérového poradenstva podieľajú v rozsahu danom príslušnými štátnymi vzdelávacími programami zamestnanci v pozíciách kariérneho, výchovného, alebo školského poradcu. Za výkon kariérového poradenstva v školách a školských zariadeniach nesie hlavnú zodpovednosť kariérový poradca na škole alebo, v prípade že tento nie je ustanovený, výchovný poradca. V oboch prípadoch ide o výkon špecializovaných činností v rámci pracovných pozícií pedagogických alebo odborných zamestnancov. Podľa § 36 ods. 3 zákona č. 138/2019 Z. z. riaditeľ môže vo vnútornom predpise určiť kariérovú pozíciu školský poradca, ktorý vykonáva špecializované činnosti kariérového poradcu, výchovného poradcu a školského koordinátora vo výchove a vzdelávaní. Ak v škole alebo v školskom zariadení vykonáva pracovnú činnosť školský psychológ, môže vykonávať aj činnosti výchovného poradcu a kariérového poradcu.

V spojitosti s právnou úpravou predmetu a obsahu činnosti kariérového poradenstva v školách a školských zariadeniach došlo k nárastu požadovaných výkonov pre kariérových poradcov, školských poradcov a výchovných poradcov venujúcich sa aj kariérovému poradenstvu. Nariadením vlády SR č. 422/2009 Z. z. bol ustanovený rozsah priamej výučbovej činnosti pedagogických pracovníkov a jeho zníženie pri výkone výchovného (kariérového) poradcu takto:

Tabuľka č. 13: Zníženie základného úväzku učiteľa vykonávajúceho funkciu výchovného poradcu

Počet žiakov	Zníženie základného úväzku
v ZŠ a SŠ: do 300	1 - 2 hod. podľa rozhodnutia riaditeľa
v ZŠ a SŠ: 301 - 600	2 - 3 hod. podľa rozhodnutia riaditeľa
v ZŠ a SŠ: 601 a viac	3 - 4 hod. podľa rozhodnutia riaditeľa
v špeciálnej škole: do 100	1 - 2 hod. podľa rozhodnutia riaditeľa
v špeciálnej škole: 101 - 300	2 - 3 hod. podľa rozhodnutia riaditeľa
v špeciálnej škole: 301 a viac	3 - 4 hod. podľa rozhodnutia riaditeľa

Nariadením teda bolo určené rámcové pravidlo pre vytvorenie časovej kapacity výchovného poradcu v rámci pedagogického úväzku, ale zároveň je ponechané konečné rozhodnutie na riaditeľovi školy. Pedagogickými pracovníkmi z praxe bola táto časová dotácia už v tom čase – vzhľadom na požiadavky koncepčných materiálov na jeho obsah a rozsah – považovaná za nedostatočnú pre výkon výchovného a kariérového poradenstva. Rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov venujúcich sa kariérovému poradenstvu (na kariérových pozíciách kariérový poradca, školský poradca a výchovný poradca) bol napokon od septembra 2019 upravený nariadením vlády (č. 201/2019 Z. z.), podľa ktorého sa mal znižovať odstupňovane nielen podľa počtu žiakov, ale aj v závislosti od štruktúry žiakov podľa ich výchovno-vzdelávacích nárokov.³⁶

Okrem priameho výkonu výchovného poradenstva má v inštitucionálnom systéme špecifickú úlohu Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP), poverený ako priamo riadená inštitúcia ministerstva školstva výskumom, metodickou pomocou, vzdelávaním a poradenstvom v oblasti výchovného poradenstva, do ktorého patrí aj kariérové poradenstvo. Vo vzťahu k odbornému vzdelávaniu a príprave realizuje súčinnosť pri zabezpečovaní kariérového poradenstva na základných školách a stredných školách Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV). Uvedené inštitúcie boli zároveň poverené vytvorením koncepčných rámcov a metodických postupov, ktoré budú postupne štandardizovať a inovovať činnosti a postupy v kariérovom poradenstve.

Zatiaľ posledné legislatívne a koncepčné zmeny preformulovali celkový systém poradenstva v školstve do podoby reformy, ktorá sa postupne zavádza od začiatku roku 2023. Súčasťou reformy je nielen inštitucionálne nastavenie štruktúry a kompetencií jednotlivých zložiek kariérového poradenstva, ale novinkou je aj postupné zavádzanie štandardov pre jeho výkon. V rokoch 2019 až 2023 boli v rámci národného projektu Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce na pôde VÚDPaP vypracované výkonové štandardy odborných činností, obsahové štandardy odborných činností a obsahové štandardy pre diagnostické činnosti, ktoré vytvárajú základný koncepčný a metodický rámec pre výkon systému poradenstva, vrátane kariérového. Pri ich tvorbe sa kládol dôraz

³⁶ Tu by sa mali rešpektovať nároky na vzdelávanie žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, na pozadí princípov ich inklúzie v školskom prostredí.

na niekoľko princípov: odklon od psychometrických metód a diagnostiky prostredníctvom testov smerom k dynamickému posudzovaniu kariérového vývinu žiakov, zmena zamerania z jednorazových intervencií v tranzitívnych obdobiach k dlhodobej a systematickej kariérovej výchove od útleho veku a rozšírenie odborného pôsobenia v oblasti kariérového rozvoja od jedného odborníka k multidisciplinárnej spolupráci kariérových poradcov s pedagógmi, špeciálnymi pedagógmi, školskými podpornými tímami a ďalšími zainteresovanými aktérmi (Jaššová 2021, s. 20).

Cieľom štandardov odborných činností je zaručiť poskytovanie rovnakej odbornej starostlivosti na celom Slovensku. Štandardy predstavujú rámec vykonávania odborných činností v súlade s piatimi stupňami podporných úrovní v systéme poradenstva a prevencie.

Na podpornej úrovni 1. stupňa sa realizuje pedagogická činnosť pedagogického zamestnanca (učiteľa, vychovávateľa, pedagogického asistenta, kariérového poradcu). Podpora sa uskutočňuje v prostredí triedy a je adresovaná všetkým deťom/žiakom v MŠ, ZŠ a SŠ. Východiskom podpornej úrovne 1. stupňa je komplexná pedagogická diagnostika zameraná na všetky aspekty celostného rozvoja dieťaťa (potreby v oblasti učenia, identifikácia talentov, nadania, ťažkostí vo vzdelávaní, sociálne a rodinné vzťahy, situácia detí a žiakov, klíma v triede atď.).

Odborné činnosti podpornej úrovne 2. stupňa na ňu nadväzujú. Tá je adresovaná deťom/žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom školy, s cieľom optimalizovať a podporiť proces výchovy a vzdelávania týchto žiakov. Uskutočňuje ju školský špeciálny pedagóg a odborný zamestnanec školy v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie. Podpora dieťaťa/žiaka prebieha počas jeho výchovno-vzdelávacej činnosti v triede i mimo triedy, resp. po vyučovaní v rámci aktivít školského klubu detí, celodenných výchovných programov alebo v rámci individuálneho vzdelávania.

Na podpornej úrovni 3. stupňa odborní zamestnanci z centra poradenstva a prevencie realizujú metodickú činnosť pre pedagogických a odborných zamestnancov a školské podporné tímy (ŠPT) na škole. Pri poskytovaní odbornej činnosti deťom/žiakom/zákonným zástupcom sa zameriavajú na tých, ktorí zažívajú prekážky v prístupe k výchove a vzdelávaniu, ktorí na naplnenie svojho vzdelávacieho potenciálu potrebujú podporu, ktorí prejavujú symptómy rizikového vývinu, či už

kognitívneho, emocionálneho, sociálneho alebo kariérového, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a zároveň vyžadujú starostlivosť.

Na podpornej úrovni 4. stupňa odborní zamestnanci z centra poradenstva a prevencie poskytujú komplexnú multidisciplinárnu starostlivosť deťom/žiakom, pričom ich odborná činnosť nadväzuje na predchádzajúcu na nižších úrovniach a dopĺňa ju. Odborná činnosť môže prebiehať aj formou terénnej činnosti v priestoroch školy, školského zariadenia alebo v rodinnom prostredí. Odborné činnosti vykonávajú odborní pracovníci centra poradenstva a prevencie na základe komplexnej, diferenciálnej a špecializovanej diagnostiky a špecializovaných odborných činností.

Podporná úroveň 5. stupňa sa zameriava na deti/žiacov so zdravotným postihnutím. Kvôli ich optimálnemu napredovaniu vo vývine potrebujú zabezpečiť špecializované odborné intervencie v špecializovanom centre poradenstva a prevencie. Tento stupeň podpory zabezpečuje deťom/žiakom špecializované odborné činnosti, poradenstvo, prevenciu, komplexnú diagnostiku a vysoko špecializovanú diferenciálnu diagnostiku, terapiu, rehabilitáciu.

Graf č. 58: Systém poradenstva a prevencie (stupne podporných úrovní, odborné činnosti)



6. stupeň: Pedagogická činnosť pedagogického zamestnanca (učiteľa, vychovávateľa, pedagogického asistenta, kariérového poradcu). Podpora sa uskutočňuje v prostredí triedy a je adresovaná všetkým deťom/žiakom v MŠ, ZŠ a SŠ. Východiskom podpornej úrovne 1. stupňa je komplexná pedagogická diagnostika zameraná na všetky aspekty celostného rozvoja dieťaťa.

- 7.stupeň:** Nadväzujúci, určený deťom/žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom školy, s cieľom optimalizovať a podporiť proces výchovy a vzdelávania týchto žiakov. Uskutočňuje ju školský špeciálny pedagóg a odborný zamestnanec školy v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie.
- 8.stupeň:** Odborní zamestnanci z centra poradenstva a prevencie realizujú metodickú činnosť pre pedagogických a odborných zamestnancov a školské podporné tímy (ŠPT) na škole. Pri poskytovaní odbornej činnosti deťom/žiakom/zákonným zástupcom sa zameriavajú na tých, ktorí zažívajú prekážky v prístupe k výchove a vzdelávaniu.
- 9.stupeň:** Odborní zamestnanci z centra poradenstva a prevencie poskytujú komplexnú multidisciplinárnu starostlivosť deťom/žiakom, pričom ich odborná činnosť nadväzuje na predchádzajúcu na nižších úrovniach a dopĺňa ju. Odborná činnosť môže prebiehať aj formou terénnej činnosti v priestoroch školy, školského zariadenia alebo v rodinnom prostredí.
- 10. stupeň:** Zameriava sa na deti/žiacov so zdravotným postihnutím. Kvôli ich optimálnemu napredovaniu vo vývine potrebujú zabezpečiť špecializované odborné intervencie v špecializovanom centre poradenstva a prevencie.

Samotný návrh päťstupňového modelu poradenského systému nie je úplnou novinkou (nadväzuje rámcovo na doterajší model kompetencií a výkonu výchovného poradenstva), ale z koncepčného pohľadu zdôrazňuje komplexnosť, prepojenosť a nadväznosť pedagogicko-výchovného pôsobenia a kooperativitu všetkých zúčastnených pedagogických a odborných aktérov v školskom systéme. Zároveň sa zdôrazňuje, že navrhované štandardy usporiadania, ako aj samotných odborných činností nemožno považovať za striktný a jediný správny návod realizácie, ktorý je ale sformulovaný na základe zovšeobecnenia poznatkov, skúseností a výkonu odbornej starostlivosti (Obsahové štandardy... 2023, s. 4). Možno teda konštatovať, že súčasťou zavádzanej reformy (minimálne v koncepčnej rovine) je akceptácia flexibility podľa skúseností, podmienok a možností jednotlivých zapojených inštitúcií a aktérov.

Tieto základné rámce výchovného poradenstva v poradenskom systéme platia aj pre oblasť kariérového poradenstva. Jeho hlavnými realizátormi sú pedagogickí

alebo odborní pracovníci poverení v škole výkonom kariérového poradenstva (môžu byť aj formálne v pozícii kariérového poradcu, s určením úväzku na výkon tejto funkcie) a odborní pracovníci v poradenskom zariadení, resp. centre (v pozícii kariérový poradca alebo výchovný poradca poverený aj kariérovým poradenstvom). Procesy a výstupy poradenstva sú ale výsledkom multidisciplinárnej spolupráce, osobitne na úrovni školy. Na realizácii sa podieľajú pedagogickí a odborní zamestnanci, podľa kapacít i možností školy a poradenského zariadenia si prerozdeľujú úlohy. Na posudzovaní kariérového vývinu žiakov v škole sa podieľajú: kariérový poradca, triedny učiteľ, pedagogickí zamestnanci (učitelia predmetov) a školský podporný tím. Na realizácii diagnostiky sa podieľajú: školský psychológ, psychológ poradenského centra, iný odborný zamestnanec centra (prípade žiaka so špeciálnymi potrebami) a kariérový poradca v poradenskom centre.

Kariérový poradca v škole vykonáva špecializovanú činnosť zameranú na usmerňovanie kariérovej výchovy a rozvoj zručností riadenia vlastnej kariéry, vykonáva poradenskú a informačnú činnosť pre žiaka, zákonného zástupcu a poskytuje súčinnosť príslušným poradenským zariadeniam. Medzi hlavné činnosti kariérového poradcu zariadenia poradenstva a prevencie patria:

- diagnostická činnosť predpokladov a záujmov žiaka,
- poskytovanie informačnej a konzultačnej činnosti,
- individuálne a skupinové kariérového poradenstvo pre žiakov a ich zákonných zástupcov,
- koordinácia činnosti pri poskytovaní a výmene informácií medzi žiakmi a ich zákonnými zástupcami,
- metodické usmerňovanie kariérového poradenstva v školách a školských zariadeniach,
- spolupráca s inštitúciami odborného vzdelávania prípravy, so zamestnávateľmi a vysokými školami (Odborné činnosti... 2023, s. 5-6).

Špecifickú pozíciu si zachovávajú poradenské zariadenia v sídle kraja, ktorým pribudli koncepčné, metodické a supervízne činnosti vykonávania kariérového poradenstva v školách a v centrách poradenstva a prevencie na území príslušného kraja a podieľanie sa na vzdelávaní v oblasti kariérového poradenstva.

Významným koncepčným prvkom v odporúčacích materiáloch je definovanie kariérového vývinu ako produktu nielen kariérového poradenstva pri výbere

strednej a vysokej školy, ale aj širšie chápanej kariérovej výchovy, ktorá sa orientuje na získanie vedomostí, zručností a postojov k budúcemu pracovnému uplatneniu mladých ľudí. Jej realizácia prebieha v širšom rámci školského vzdelávania, v bežnej výučbe, je integrovaná vo vyučovaných predmetoch i v medzipredmetových vzťahoch, vo výchovnej činnosti a v mimoškolských aktivitách (taktiež, s. 7). Cieľom kariérovej výchovy a kariérového poradenstva je teda vytvoriť v školskom systéme pre žiakov a študentov dlhodobý plánovaný program získavania zručností pre riadenie kariéry – ide teda o prechod od poskytovania poradenstva k dlhodobej kariérovej výchove v procese vzdelávania.

Prínosom štandardov pre výkon kariérového poradenstva je, že na jednej strane zavádzajú záväzné princípy pre celý systém poradenstva, ale súčasne otvárajú priestor pre jeho aplikáciu podľa podmienok a špecifik školy a jej žiakov. Cieľe a činnosti kariérovej výchovy a kariérového poradenstva by mali byť súčasťou školského vzdelávacieho programu a špecifikované pre jednotlivé ročníky žiakov v ročných rámcových plánoch.

Výkon výchovného poradenstva sa realizuje prostredníctvom rôznych činností. Podľa štandardov odborných činností sú jeho nástrojmi intervencie ako vopred naplánované a systematické postupy realizované na podporu kariérového vývinu žiaka (taktiež, s. 8), ktoré zahŕňajú všetko, čo sa deje pri podpore kariérového vývinu: priame i nepriame intervencie. Nepriame sú realizované sprostredkované, bez priamej účasti žiaka, podporou subjektov zainteresovaných do procesu kariérového poradenstva (kariérových poradcov, ďalších odborníkov, rodičov). V školách sa vykonávajú prostredníctvom metodickej a koordinačnej podpory kariérových poradcov, triednych i ostatných učiteľov, podporných tímov a vrstovníckych skupín. Priamymi intervenciami sú postupy práce so žiakom – priamy kontakt, odborné pôsobenie a podporné činnosti s cieľom vyvolať pozitívnu zmenu v kariérovom vývine žiaka. Môžu byť realizované skupinovú alebo individuálnou formou. Zdôrazňuje sa pritom:

- komplexnosť procesu (v kontexte osobnostného vývinu žiaka),
- kooperativita procesu (spoluprácu všetkých zainteresovaných, celoškolský prístup ku kariérovému rozvoju žiakov),
- kontinuálnosť procesu (nie jednorazové akty, ale priebežné, nadväzujúce aktivity),

- nahradenie úzkeho poradenstva (pomoci pri voľbe školy) kariérovou výchovou,
- posilňovanie spôsobilosti riadenia vlastnej kariéry (v kontexte riadenia životných cieľov).

Autori štandardov reflektovali dilemu medzi požiadavkami ich nastavenia a aktuálnou situáciou najmä na úrovni škôl, spojenú s personálnou a časovou poddimenzovanosťou pre poradenské aktivity. Zároveň nastavenie štandardov (najmä výkonových) chápali ako prostriedok tlaku na vytváranie podmienok pre kvalitný a udržateľný model kariérového poradenstva (Jaššová 2021, s. 21). Pre samotný výkon výchovného poradenstva sú okrem základných právnych rámcov dôležité odporúčania, ktoré v podobe pedagogicko-organizačných pokynov vydáva pre riaditeľov škôl každý školský rok ministerstvo školstva.

Kariéroví ani výchovní poradcovia nemajú zákonom stanovené povinné špecializačné vzdelávanie. V rokoch 2010 až 2013 ponúkali metodicko-pedagogické centrá (poverené okrem iného aj ďalším vzdelávaním pedagogických a odborných pracovníkov v školstve) niekoľko akreditovaných programov špecializačného vzdelávania priamo pre kariérových poradcov na školách. V súčasnosti sa prostredníctvom Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVAM) ponúka program špecializačného vzdelávania Kariérový poradca. Okrem týchto neplatených foriem podpory výkonu kariérového poradenstva ponúka Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry tréningové aktivity a workshopy a VÚDPaP organizuje podporné pracovné stretnutia, workshopy a konferencie.

6.2 Východisková situácia výskumu

V čase riešenia našej výskumnej úlohy sa kariérové poradenstvo koncepčne a inštitucionálne reformulovalo, pričom koncepčné aj inštitucionálne zmeny sa nachádzali v počiatočnej fáze. Zmeny označované ako reforma celého systému poradenstva boli spustené na začiatku roku 2023, koncepcia a štandardy pre výkon kariérového poradenstva boli zverejnené ministerstvom školstva v auguste 2023, s účinnosťou od septembra 2023. Kariérové poradenstvo pred touto reformou síce na školách jestvovalo ako súčasť výchovného poradenstva, ale nemalo požadovanú systematickú štruktúru ani jasný koncepčný a výkonový rámec. Táto skutočnosť nevyhnutne ovplyvnila východiskovú situáciu pre realizáciu nášho výskumu

kariérového poradenstva, ktorý sa uskutočnil počas školského roka 2023/2024, teda v nábehovom roku reformy. Prezentovaný rozbor inštitucionálneho rámca kariérového poradenstva v školstve tvoril východisko pre empirický výskum kľúčových realizátorov kariérového poradenstva, ktorými sú kariéroví poradcovia v školách a v okresných poradenských centrách.

Ako vyplynulo z pohľadu na historický vývoj, výchovné poradenstvo má v našom školstve dlhú tradíciu a implicitne zahŕňalo aj poradenstvo v oblasti vzdelávacích a profesiových volieb žiakov. Špecificky sa však kariérovému poradenstvu začala inštitucionálne venovať pozornosť až v posledných rokoch, presnejšie od r. 2019, v ktorom bol zákonom o pedagogických a odborných zamestnancoch definovaný kariérový poradca. V roku 2023 bol definovaný nový organizačný rámec pre systém poradenstva v školstve a boli tiež vypracované a zverejnené výkonové a obsahové štandardy odborných a diagnostických činností pre systém poradenstva, vrátane kariérového.

Podľa údajov CVTI o centrách poradenstva a prevencie až do roku 2020 oficiálne miesta kariérových poradcov neboli evidované. Začali sa objavovať až od roku 2021, kedy sa začali systemizovať i miesta kariérových poradcov (aj ako zdieľané úväzky). Podľa výkazu činností v školskom roku 2022/2023 bolo v rámci všetkých odborných činností školských poradenských centier na Slovensku vykázaných len asi 12 % ako kariérové činnosti. Obdobne, v úvode školského roka 2023/2024 boli ako kariérové činnosti vykázané len asi 11 % podiel z celkového rozsahu odborných aktivít centier. Ešte slabšia bola personálna obsadenosť školských pracovníkov oficiálne vykonávajúcich činnosti kariérového poradenstva.

V školskom roku, v ktorom sa uskutočnil náš výskum, z celkového počtu škôl regionálneho školstva všetkých typov malo zriadenú pozíciu kariérneho poradcu (respektíve pracovníka povereného realizáciou kariérového poradenstva ako zdieľanej činnosti) iba 8,8 % škôl, teda menej ako desatina základných a stredných škôl na Slovensku. Zároveň treba upozorniť na skutočnosť, že výkon kariérového poradenstva dominantne realizovali pedagogickí pracovníci a čiastočne i školskí psychológovia poverení touto činnosťou v rámci výchovného poradenstva.

Tabuľka č. 14: Počty zamestnancov podľa pracovnej pozície a pracovnej kategórie k 15. 9. 2023

Kraj SR	Kariérová pozícia				Spolu	Počet škôl (ZŠ, gym., SOŠ)
	KP – pedagogický zamestnanec	KP – odborný zamestnanec	Školský psychológ vykonávajúci činnosti KP	Školský poradca vykonávajúci činnosti výchovného a KP		
Bratislavský	11	4	20	4	39	191
Trnavský	10	1	9	3	23	241
Trenčiansky	12	3	5	1	21	217
Nitriansky	10	1	9	3	23	320
Žilinský	12	2	6	1	21	293
Banskobystrický	13	4	8	3	28	297
Prešovský	9	3	4	1	17	451
Košický	18	3	9	6	36	333
SR	95	21	70	22	208	2343

Zdroje: dáta RIS svZAM, Štatistická ročenka školstva

Táto situácia ovplyvnila postup nášho výskumu, ktorý sme realizovali v novembri 2023 až februári 2024. Zamerali sme sa na výkon kariérového poradenstva na dvoch kľúčových úrovniach: v okresných centrách poradenstva a prevencie a v samotných školách. V čase nášho výskumu neboli vo všetkých centrách poradenstva a prevencie zriadené miesta kariérových poradcov a ešte menší počet kariérových poradcov pôsobil v školách. Výskum sme preto realizovali formou výskumných sond uskutočnených v zámerny vybraných školách a centrách poradenstva a prevencie v rôznych regiónoch Slovenska.

6.3 Použité metódy zberu údajov a konštrukcia vzorky terénneho výskumu

Výber miesta uskutočnenia našich výskumných sond sa v prvom kroku opieral o informácie a odporúčania poskytnuté Centrom vedecko-technických informácií SR. Pri výbere centier poradenstva a prevencie bolo našou snahou zohľadniť regionálne odlišné prostredia, ako aj odlišné veľkosti pôsobnosti centier (krajské mesto, väčšie a menšie okresné mestá). Pri výbere školy sme vychádzali aj z odporúčaní pracovníkov regionálnych centier poradenstva a prevencie, pričom sme sa

snažili obsiahnuť rôzne sociálne prostredia (mestské i dedinské školy) a druhy škôl (základné školy, gymnáziá, stredné odborné školy).

Pri tomto výbere sme boli limitovaní nedostatkom oficiálnych údajov o počte kariérových poradcov na oboch sledovaných úrovniach, zámerný výber bol preto realizovaný na základe odborných odporúčaní zainteresovaných pracovníkov. Výskumné rozhovory sme uskutočnili v štyroch centrách poradenstva a prevencie – tieto zastupovali štyri regióny a štyri úrovne veľkosti (krajské mesto a okresné mestá v troch veľkostiach spádových oblastí) a tiež v deviatich základných školách (5 z nich bolo dedinských, 4 mestské) a v deviatich stredných školách (v 5 gymnáziách a 4 stredných odborných školách). Snažili sme sa teda zaznamenať pôsobenie aktérov kariérového poradenstva v diferencovaných podmienkach. V prípade CPP to bola najmä rôzna veľkosť ich územnej pôsobnosti – na tomto základe možno predpokladať rôzny výkon a kapacitu ich poradenských aktivít. V prípade škôl nás zaujímali odlišnosti medzi jednotlivými stupňami vzdelávania (ZŠ a SŠ), ale aj podľa počtu žiakov školy, na základe ktorého sme tiež predpokladali odlišné podmienky výkonu kariérového poradenstva. Nasledujúce tabuľky prinášajú prehľad respondentov s ich základnými charakteristikami.

Tabuľka č. 15: *Kariéroví poradcovia na základných školách*

Č. respondenta	Charakteristika školy	Charakteristika respondenta
Respondent č.1	ZŠ v okresnom meste, stredne veľká škola, asi 450 žiakov	Pedagogický zamestnanec s aprobáciou výchovného poradcu, 25 ročná prax v školstve, z toho 20 výchovné poradenstvo, vrátane kariérneho
Respondentka č. 2	Veľká ZŠ, asi 630 žiakov, na veľkom sídlisku krajského mesta, vysoký počet žiakov s vývinovými poruchami učenia a poruchami správania	Vzdelaním učiteľka, s doplnením vzdelania o špeciálnu pedagogiku, stredný vek, jeden rok na pozícii špeciálnej pedagogičky, v kumulácii s pozíciou kariérneho poradcu
Respondentka č. 3	Krajské mesto, veľká ZŠ na sídlisku, asi 850 žiakov, spádová oblasť – sídlisko, ale aj celé okresné mesto a okolité obce, sociálna štruktúra žiakov pestrá, ale silné zastúpenie má vyššia trieda	Pedagogická zamestnankyňa, mladší stredný vek, so zníženým úväzkom, do minulého roka bola na škole len výchovná poradkyňa, ktorej ona pomáhala, teraz je ona kariérna (výchovná poradkyňa má na starosti len prihlášky), na škole majú od tohto roku aj silný podporný tím

Č. respondenta	Charakteristika školy	Charakteristika respondenta
Respondentka č. 4	ZŠ v okresnom meste, ale malom, žiakov asi 350, spádová oblasť mesto a okolité obce, všeobecne orientovaná škola, ale aj so záujmovými aktivitami aj pre vyššie ročníky	Výchovná poradkyňa, aj pre KP, vo funkcii je 4. rok, ale stále sa považuje za začiatočníka, úľavu z úväzku má 2 hodiny
Respondentka č. 5	Vidiecka ZŠ, stredne veľká obec, asi 330 žiakov, špecifikum: cca ¾ sú deti zo znevýhodneného prostredia, ale relatívne začlenené. Okrem toho majú detašované pracovisko v blízkej rómskej osade (okolo 100 detí: triedy 1. – 5. a špeciálna trieda (majú tam asistentku – s tou spolupracuje, na druhom stupni pokračujú na ZŠ v obci)	Pôvodné povolanie nebolo pedagogické, ale dnes už má dlhodobú prax v školstve (učí už 30 rokov), je vedená ako výchovná poradkyňa, ale má na starosti najmä KP (pomoc pri výbere SŠ a riešenie prihlášok na SŠ), nemá nejakú stanovenú náplň práce - operatívne riešenie
Respondentka č. 6	Veľká obec pri okresnom meste, ale ZŠ malá (152 žiakov), málo zamestnancov, pracujú v úzkom kruhu – všetci majú kumulované funkcie, dobre sa poznajú, aj s deťmi - škola „rodinného typu“. Špecifikum školy: žiaci sú najmä z blízkyh obcí, 60-70% rómskych detí, resp. zo sociálne slabších rodín, majú aj veľa integrovaných žiakov – s poruchami - asi 20%	Učiteľka má viacnásobnú kumulovanú funkciu: výchovný poradca, kariérny poradca (od r. 2016), koordinátor prevencie, triedna učiteľka, učiteľka predmetu (AJ), na poradenstvo má vyčlenené celkovo 2 hodiny z úväzku
Respondentka č. 7	Mestská škola, ale vo väzbe na prímestskú oblasť, škola „rodinného typu“, počet žiakov okolo 330, deti sa poznajú, aj rodičia, škola športová (futbal)	Učiteľka učí tu od absolvovania VŠ, už asi 30 rokov (telesná, občianska, etická výchova), výchovný poradca je asi 15 rokov, čo zahŕňa aj KP, ako aj prácu so žiakmi so špecifickými potrebami (majú ich na škole asi 20), na poradenstvo má úväzok 3 hodiny
Respondentka č. 8	Vidiecka škola (obec sídelne a prírodne značne izolovaná od ostatného prostredia + 4 obce dostupné z jednej strany), ZŠ jediná v obci a pre okolie, má celkovo 150 – 170 žiakov, nízke počty detí v triedach (cca 15-18 v triede, v niektorých iba 9), každý ročník iba jedna trieda, sú prítomní aj Rómovia, ale sú prispôsobení	Učiteľka v mladšom strednom veku, vzdelanie: špeciál. pedagogička – taký je aj jej hlavný úväzok, pritom učí 5 hodín týždenne a je i výchovný poradca (ale nie oficiálne v úväzku, ale „robí to ten, kto to je ochotný to robiť“), už tretí rok. Pôvodné vzdelanie učiteľské a potom 2.ročné štúdium špeciálnej pedagogiky, predtým pôsobila v CPP, teraz je už 4. rok na škole

Č. respondenta	Charakteristika školy	Charakteristika respondenta
Respondentka č. 9	Dedinská škola v stredne veľkej obci, spojená s MŠ, má tradíciu (škola už má 70 rokov, učia jazyky, organizujú Erazmy (8. a 9. ročník cestujú do Anglicka), asi 160 žiakov	Učiteľka (Sj-občianska náuka) s praxou 33 rokov, učila na stredných školách, tu je 5 rokov, má funkciu pedagogického asistenta, je i kariérny poradca, úväzok má 21 + 2 hod. na KP. Ako výchovný poradca (vrátane kariérneho) pôsobila už predtým na odbornej SŠ (13 rokov), kde robila nábery na základných školách

Tabuľka č. 16: Kariéroví poradcovia na stredných školách

Číslo respondenta	Charakteristika školy	Charakteristika respondenta
Respondent č. 1	Gymnázium, cirkevné, študijný program všeobecný + rozšírený program na jazyky a matematiku + bilingválna (AJ) sekcia), asi 500 študentov	Učiteľ, ktorý učí 18 rokov, má aj zahraničnú pedagogickú skúsenosť, zaujíma sa o kvalitu vzdelávania, KP vzniklo ako jeho koníček, KP mal oficiálne pribraté po 4-5 rokoch, má skrátený pedagogický úväzok o 3 hodiny
Respondentka č. 2	Všeobecné gymnázium v menšom okresnom meste so 70-ročnou tradíciou, asi 150 študentov	Skúsená pedagogická pracovníčka (učí 36 rokov), od r. 2008 je výchovný poradca, aj kariérový, od r. 2021 už len KP, kolegyňa má výchovné poradenstvo, má na to 2 hod. z úväzku, venuje sa aj integrovaným (dosť veľká agenda, má na to vytvorený pracovný evidenčný systém)
Respondentka č. 3	Gymnázium s dlhou tradíciou, 4-ročné vo veľkom okresnom meste, asi 500 študentov, majú pilotný program IB (od 3.roč. v AJ + maturita), študenti z mesta, ale aj okolia (sú na internátoch)	Učiteľka robí KP od r. 2012 (poradenstvo začali na škole od roku 2008, potom bolo rozdelenie výchovného a kariérneho), má 3 hodiny na KP, je učiteľka, triedna učiteľka i KP (na to má vyhradené konzultačné hodiny)
Respondentka č. 4	Gymnázium (aj 8 aj 4 ročné programy) v menšom okresnom meste, cirkevná, cca 160 žiakov, prváci majú adaptačné pobyty v cirkevnom zariadení, spádová oblasť: mesto a okolie	Učiteľka robí KP asi 5-6 rokov, má kumulovanú funkciu KP, špeciálny pedagóg, má na to 3 hodiny (je to náročné, robí to na úkor vlastného VČ), lebo i učí (NJ a pedagogika), na škole je ešte výchovný poradca
Respondentka č. 5	Gymnázium v stredne veľkom okresnom meste, škola má tradíciu, dobré renomé, má veľa dobrých žiakov, dochádzajú aj z ďaleka	Učiteľka je v školstve, aj v KP je 15 rokov, má skrátený úväzok – 4 hod, má kumulovanú funkciu: KP, VP a špeciálne potreby, tiež aj učí (chémia)

Respondent č. 6	Stredná odborná škola (priemyselné odvetvia) v okresnom meste strednej veľkosti; 4 študijné odbory, asi 430 študentov	Učiteľ začal s KP pred pár rokmi (6-8 rokov), bol boom KP na SŠ, riaditelia školy museli tým niekoho poveriť, KP prešli týždenným školením („prednášali najmä psychológovia, ale nestálo to za veľa“). Týždenne má dotáciu 3 hodiny (má aj výchovné poradenstvo), ale na rozsah úloh je to málo (pribúda administratívy), inak je učiteľ TV aj správca budovy školy
Respondentka č. 7	Odborná škola (zdravotnícka) vo veľkom okresnom meste, asi 570 žiakov, vrátane integrovaných, v škole pôsobí aj špeciálna pedagogička a psychologička („máme to poradenstvo celkom dobre zvládnuté“), študenti sú zo širokého okolia (majú internáty), prevaha dievčat, ale už sa to vyrovnáva (napr. masérstvo), široká sociálna škála žiakov	Učiteľka pracuje na škole už 30 rokov, najprv ako výchovná, od r. 2008 ako KP, robí i prevenciu, má pracovnú úľavu na 3 hodiny úväzku, ale piatok má bez učovania, lebo len 3 hod. by jej na KP nestačili.
Respondentka č. 8	Stredná odborná (pedagogická) v menšom okresnom meste	Výchovná poradkyňa (4. rok) a majú aj KP (momentálne ju zastupuje), ale spolupracujú, KP robila predtým v rámci výchovného poradenstva cca 20 rokov, má 4 hod. dotáciu na KP (4 hod má aj výchovná poradkyňa), časovú kapacitu pokladá za dostatočnú, majú konzultačné hodiny

Tabuľka č. 17: Kariéroví poradcovia na CPP

Respondent	Charakteristika CPP	Charakteristika respondenta
Respondent č. 1	Veľký okres s krajskou pôsobnosťou, spádová oblasť rozsiahla, čo do počtu škôl ako aj územnej pôsobnosti (majú oddelenie pre MŠ a ZŠ, pre SŠ aj VŠ), dožíva povedomie krajskej územnej pôsobnosti), KP má v centre na starosti 5- 10 ľudí, psychologov	Psychológ v strednom veku, s dlhoročnou skúsenosťou v poradenstve a diagnostike, aj v riadiacich funkciách
Respondent č. 2	Väčší okres, pôsobnosť: 32 ZŠ, 9 432 žiakov	Dlhoročný pracovník (takmer 20 r. praxe), je to jeho špecializácia, pôvodne učiteľ, plus špecializačné vzdelávanie pre poradenstvo. Má dlhodobý vhlad do fungovania regionálneho školstva na okresnej úrovni (vedúci odboru školstva na bývalom okresnom úrade ešte za socializmu, znalosť aj vývoja v oblasti poradenstva, dobré personálna znalosť vedenia škôl
Respondentka č. 3	Stredne veľké okresné mesto, pôsobnosť: 21 ZŠ, 5 321 žiakov	Kariérna poradkyňa, nastúpila pred tromi rokmi na túto pozíciu (bola to nová pozícia v CPP), je psychologička, absolvovala 2-ročný výcvik (VÚDPaP), pôvodne psychologička, pred tým nepôsobila v tejto oblasti, bolo to pre ňu nové, teraz má 100% úväzok ako KP (riaditeľka CPP vytvorila takýto priestor pre KP)
Respondentka č. 4	Menšie okresné mesto, počet ZŠ v okrese 13, 2 727 žiakov	Učiteľka, kariérneho poradcu, popri výchovnom poradenstve robí už asi 15 rokov, vzdelaním je inžinierka (technické vzdelanie), začala učiť odborné predmety, dorobila si pedagogické minimum a už v školstve zostala

Použitou výskumnou metódou boli pološtruktúrované rozhovory. V danej situácii sme ich považovali za adekvátne, pretože umožňujú identifikovať kontextové špecifiká výkonu kariérového poradenstva a získať upresňujúce informácie o obsahu a priebehu kariérového poradenstva v špecifických podmienkach jednotlivých aktérov. Zároveň sme sa pri rozhovoroch orientovali podľa vopred pripraveného scenára, ktorý obsahoval základné tematické oblasti, ktoré sme identifikovali ako potrebné na opísanie existujúcej situácie. Naším cieľom bolo vytvoriť si platformu interpretácie zistení a tiež odkryť kontextové premenné výkonu kariérového

poradenstva, so snahou identifikovať na tomto základe možné druhy, resp. typy orientácií a výkonu kariérového poradenstva.

Základnými tematickými okruhmi scenára rozhovorov na dosiahnutie týchto cieľov boli:

- pracovná kariéra a skúsenosti respondentov v oblasti kariérového poradenstva,
- realizované formy a priebeh kariérového poradenstva,
- spolupráca kariérových poradcov s vedením školy a kolegami, ako aj s osobami a organizáciami pôsobiacimi mimo školy,
- súčasné možnosti a obmedzenia kariérového poradenstva,
- pôsobenie kľúčových faktorov voľby vzdelávacej a kariérovej dráhy žiakov a študentov.

6.4 Zistenia výskumu

6.4.1 Vyhodnotenie rozhovorov s kariérovými poradcami na základných školách

Podľa zistení našej výskumnej sondy boli kariérovým poradenstvom poverení predovšetkým pedagogickí pracovníci škôl, často v kumulovanej funkcii (kariérové poradenstvo bolo spojené s výchovným poradenstvom, prípadne i so starostlivosťou o žiakov so špeciálnymi potrebami), ktorí mali pre tento dôvod skrátený pedagogický úväzok. Na vykonávanie poradenstva mali vyčlenené najčastejšie tri hodiny. Všetci oslovení pritom konštatovali, že pridelená časová dotácia na vykonávanie kariérového poradenstva je nedostatočná. Mnohí poradcovia sa preto pripravujú na poradenskú činnosť (rovnako ako aj na iné pracovné povinnosti v škole) vo svojom voľnom čase a cítia sa preťažení. Napríklad respondent č. 3 uviedol: „*Máme toho veľa robiť, ale....nie je na to čas*“. Podľa názoru respondenta č. 4: „*Ideálne by to mal robiť človek na plný úväzok, venovať sa iba tomu*“.

V obsahu kariérového poradenstva dominuje sprostredkovanie informácií o možnostiach ďalšieho vzdelávania žiakov. Kariéroví poradcovia to realizujú rôznymi spôsobmi: uverejňovaním oznamov a ďalších informácií na nástenkách školy, elektronickým posielaním informácií žiakom a rodičom, organizovaním rôznych aktivít (návštev dní otvorených dverí stredných škôl a veľtrhov vzdelávania a pod.)

mimo školy. Využívajú aj pozvania stredných škôl (na ktorých tieto prezentujú svoje vzdelávacie programy, priestory a vybavenie), alebo si pozývajú absolventov stredných a vysokých škôl, s ktorými majú kontakty. Pomerne vysoká miera využívania takýchto informačných a prezentačných aktivít kontrastuje s nízkou mierou spolupráce kariérových poradcov s regionálnymi zamestnávateľmi, ktorí by mohli žiakom a študentom priblížiť svet rôznych prác, povolání a ich vykonávania, resp. propagovať možnosti odborného vzdelávania, ktoré umožňujú uplatniť sa na miestnom a regionálnom trhu práce.

Dominujúcej orientácii kariérového poradenstva zodpovedá aj jeho priebeh a zameranie najmä na končiace ročníky škôl. V navštívených školách kariéroví poradcovia často využívali spoluprácu s okresnými centrami poradenstva a prevencie pri poskytovaní diagnostického testovania kognitívnych kompetencií a záujmových orientácií žiakov. Testovanie sa realizuje na podnet centier a je určené najmä žiakom 8. ročníkov. Vo väčšine prípadov toto diagnostické testovanie uskutočňujú pracovníci centier (ktorými sú najmä psychológovia) samostatne v jeho testovacej i vyhodnocovacej fáze), kariéroví poradcovia spravidla testovanie len organizačne zabezpečujú.

Výsledky testovania pracovníci centier žiakom oznamujú začiatkom deviateho ročníka. K vyhodnoteniu výsledkov (a následnej konzultácii) je prizvaný žiak aj rodič. Podľa vyjadrení našich respondentov má však len časť rodičov záujem zúčastniť sa tejto konzultácie a na základe výsledkov testovania prediskutovať súlad medzi študijnými predpokladmi a orientáciami žiaka a jeho voľbou ďalšej vzdelávacej dráhy. Pritom možno považovať za paradoxné, že kariéroví poradcovia, ktorí priebežne konzultujú so žiakmi ich výber strednej školy a dobre poznajú výsledky ich vzdelávania, nemajú prístup k výsledkom testovania, ktoré by im mohli pomôcť ovplyvňovať rozhodovanie žiaka o výbere vhodnej školy. Expertnú uzavretosť testovania žiakov a jeho výsledkov časť kariérových poradcov pokladá za obmedzenie ich práce. Niektorí však testovanie pokladajú za aktivitu centra, ktorá sa ich netýka. Výnimkou z uvedeného pravidla bol respondent č. 1, ktorý uvádzal svoju prítomnosť na stretnutiach pri vyhodnocovaní testov žiakov 9. ročníka: „*Testy sa vyhodnocujú v zložení: žiak (účasť asi 90 %), pozvaný rodič (účasť asi 30 %), psychológ CPP, kariérny poradca. Spolu diskutujeme o výsledku testu, na čo má dieťa predpoklady,*

kde by mohlo byť úspešné, rodič to má z prvej ruky. ... Ale nie je to tak, že „dajte ho tam“, ale „skúste zvažovať aj túto voľbu.“

Testovanie žiakov končiacich povinnú školskú dochádzku v našej výskumnej sonde spomínali najmä kariéroví poradcovia v mestských základných školách. Treba pritom pripomenúť, že sme zistili veľmi nízky podiel formálne inštitucionalizovaných miest kariérových poradcov na základných školách. Hoci sa ponuka testovania v centrách poradenstva a prevencie neviaže na prítomnosť kariérových poradcov na školách, organizačne ho musí niekto v škole zabezpečovať. Môžeme teda predpokladať, že jeho realizácia a benefity, ktoré z takejto spätnej väzby žiaci pri výbere svojej vzdelanostnej dráhy majú, nepredstavujú v našich základných školách masový jav. Nepriamo na to poukazujú aj výsledky našej doplňujúcej výskumnej sondy – fokusové rozhovory so zástupcami rodičov, vybraných z výskumnej vzorky nášho reprezentatívneho výskumu. Počas skupinových rozhovorov iba niekoľko rodičov spomínalo psychologické testovanie žiakov, ktoré sa uskutočnilo v škole. Hodnotili ho veľmi pozitívne (pomohlo zorientovať sa pri výbere strednej školy dieťaťu aj rodičom), drvivá väčšina rodičov však o tomto testovaní v škole, ktorú navštevovalo ich dieťa, nevedela.

Pre obsah a rozsah kariérového poradenstva je kľúčová podpora a spolupráca školy (vedenie školy, triedni učitelia, ďalšie pomocné pedagogické a výchovné sily, podporný školský tím). Tam, kde takáto podpora a spolupráca jestvuje, môže kariérový poradca rozvinúť svoje pôsobenie aj do širšieho spektra aktivít a rozšíriť ich aj na nižšie ročníky. V takomto prípade sa kariéroví poradcovia so žiakmi snažia pracovať už od 6. ročníka, využívajúc aj hravé formy postupného spoznávania sveta práce, obsahov rôznych profesií, ako aj uvedomovania si svojich záujmov a spoznávania svojich silných stránok. Využívajú k tomu aj vybrané hodiny odborných predmetov a triednických hodín. Podľa respondenta č. 1: *„Kedysi to bolo výlučne v 9. ročníku, posledné roky sa to posúva od 6. ročníka, vďaka podpore riaditeľky školy. Sme jediná škola v okolí, ktorá má takýto projekt od 6. ročníka. Spojili sme tému s občianskou výukou, napr. v 7. ročníku máme „Živú knižnicu povolaní“: pozývame na prezentáciu 5-6 zástupcov rôznych povolaní, ktoré by mohli byť pre deti zaujímavé.“*

Takáto podpora posilňuje zainteresovanosť kariérneho poradcu. Ako uvádza respondent č. 1: *„Z konferencie v ČR som priniesol online hru C-Game, ktorá získala cenu KP 2022 (budovanie mesta – tvorba inštitúcií a konkrétnych pracovných pozícií v nich*

sa mu ukazujú – žiak musí rozhodnúť ktoré vyberie). Zároveň hra predkladá rôzne otázky, ktoré smerujú k identifikácii jeho záujmov – hrajú to na vybranej hodine (triednickej hodine alebo hodine informatiky - učiteľ im dá prístupové heslá).“

Opakom skúsenosti respondenta č. 1 je skúsenosť respondentky č. 2, ktorá pri opise priebehu a foriem kariérového poradenstva spomínala iba testovanie usku- točnené centrom poradenstva, ktoré organizačne zabezpečovala a organizovanie dňa otvorených dverí v podobe pozvanej prezentácie stredných škôl. Hodnotila ich však ako „časovo a organizačne náročné, preto by kariérové poradenstvo mal robiť samostatný človek“. Vypovedá to i o jej osamotenosti pri výkone kariérového pora- denstva v škole. Za jadro výkonu kariérového poradenstva preto považuje individu- álne poradenstvo: „žiaci sa prichádzajú poradiť ako ďalej po skončení školy, ale najmä popri riešení vzdelávacích problémov končiacich – čo ďalej s nimi?“.

V školách, v ktorých je podpora vedenia školy či kolegov menšia, kariérny po- radca pracuje pri výkone poradenstva väčšinou samostatne, v relatívnej izolácii od ostatných učiteľov (v škole je kariérové poradenstvo chápané ako jeho úloha a zodpovednosť) a v tom prípade je poradenstvo viazané najmä na bezprostredný proces výberu strednej školy, vrátane pomoci pri príprave a vyplňaní prihlášok. Na základe našich výskumných sond môžeme konštatovať, že s takýmto chápaním a výkonom kariérového poradenstva sme sa stretli najčastejšie.

Rovnaké zovšeobecnenie sa vzťahuje aj na menšie a na dedinské školy, v kto- rých nižší počet členov pedagogického zboru často znižuje možnosti poskytovať žiakom a rodičom väčší počet činností podporujúcich výber vhodnej strednej ško- ly. V takýchto školách existujú však bezprostrednejšie vzťahy učiteľov so žiakmi; učitelia spravidla veľmi dobre poznajú nielen ich školské výsledky a schopnosti, ale aj ich rodinnú situáciu a možnosti. Formulovala to respondentka č. 5 pri opi- se výkonu kariérového poradenstva: „Robíme to tak, ako to cítime, niekedy netreba pomenovať kroky, cez ktoré to robíme, my tie deti berieme ako vlastné“. Širší výchovný rozmer kariérového poradenstva ako prirodzene zakomponovaný v podmienkach malých škôl s nízkym počtom žiakov, ale s vysokým podielom detí zo sociálne zne- výhodneného prostredia formulovala respondentka č. 6: „S deťmi sa môžeme lepšie poznať – vychovávame ich ako vlastné.“ ... „Tu sa vlastne viacej vychováva, ako učí“. Pre takéto školy s malým počtom žiakov (možno ich označiť ako školy rodinného

typu) sú charakteristické bezprostredné osobné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi a dôkladné poznanie osobnosti žiakov aj ich rodinného a sociálneho prostredia.

Význam kariérového poradenstva i jeho zmysel a potenciál hodnotili naši respondenti zväčša pozitívne. Hodnotenie významu poradenstva je založené i na prevažujúcom názore kariérových poradcov, že deti nemajú realistické názory na možnosti svojho uplatnenia po absolvovaní vzdelávania, a realistické nie je ani ich hodnotenie svojich silných a slabých stránok. Naši respondenti konštatovali slabú schopnosť sebahodnotenia detí, ich časté podceňovania sa, ale na druhej strane aj nerealistické očakávania týkajúce sa budúceho profesiového uplatnenia. (Často je to spôsobené i pôsobením sociálnych médií a životných vzorov, ktoré im ponúkajú.) Napríklad respondent č. 2 k tomu uviedol: *„Žiaci si neveria, nepoznajú svoje prednosti a limity, nevedia čo by si mali vybrať - tých čo majú jasno je maximálne 10 %.“* Podobne aj respondent č. 5: *„Deti sa nadhodnocujú (vplývajú rodičia), ale vlastne svoje silné stránky nepoznajú a málo sú ochotné urobiť pre svoje sny.“* Lapidárne je vyjadrenie respondenta č. 9: *„Väčšinou nemajú ani šajnu, že čo to je, prečo, aké školy sú tu v regióne. Lebo vravím, oni majú trošku také idealizované predstavy o živote. Čiže nepozerajú na to reálne.“*

Vzhľadom na tieto skutočnosti vzrastá význam takej kariérovej výchovy na základnej škole, ktorá by sa nesústredovala iba na pomoc pri výbere školy, ale bola komplexnejšie orientovaná na proces sebapoznávania detí a na poznávanie sveta práce, jeho možností, ale aj predpokladov, ktoré sú potrebné pre úspešnú profesiovú dráhu. Značná časť poradcov si toto poslanie kariérovej výchovy uvedomuje – chápe ju v kontexte prípravy žiaka na život, v kontexte širokého procesu nadobúdania kompetencií sebariadenia, ktoré by malo byť viacej zakomponované do vzdelávania už na základnej škole. Napríklad respondentka č. 9 k tomu uviedla: *„Aj v rámci kariérového poradenstva treba mať väčší časový priestor na rozhovory s deťmi (na širšie rozhovory o živote, životných voľbách – ukazuje sa potreba viacej prepojiť kariérové poradenstvo so životným poradenstvom.“*

Kariéroví poradcovia zároveň reflektujú limity a obmedzenia pre optimálny výkon kariérneho poradenstva. Okrem kľúčového limitu, ktorý spočíva v nízkej časovej dotácii na realizáciu činností kariérového poradenstva, cítia aj nedostatočnosť širšej inštitucionálnej podpory. Tá sa týka najmä dvoch oblastí: systematického vzdelávania a výmeny informácií a skúseností dobrej praxe pri výkone kariérového

poradenstva. Niektorí z poradcov absolvovali aj oficiálne vzdelávacie aktivity, ale často ich hodnotili ako príliš teoretické a odtrhnuté od praxe.

V prípade ďalšieho vzdelávania by uvítali najmä jeho praktické formy – workshopy, pracovné semináre výchovných a kariérnych poradcov ako platformy vzájomnej výmeny skúseností. Ako inštitucionálneho nositeľa takéhoto sieťovania vnímajú najmä centrá poradenstva a prevencie, ktoré by mali takého stretnutia organizovať častejšie. Spravidla ich realizujú na začiatku školského roka, kedy informujú najmä o zmenách, metodických materiáloch a organizácii aktivít v priebehu školského roka. Sú to však skôr operatívne pracovné stretnutia a kariérovi poradcovia by uvítali poskytovanie praktických rád pre prácu s deťmi. Väčšina z nich konštatovala, že pri poverení kariérovým poradenstvom boli viac-menej akoby „hodení do vody“ bez špeciálnej prípravy, obsah a spôsoby realizácie kariérového poradenstva si museli pripravovať sami (vyhľadávať si informácie na internete, zapájať sa samostatne do online webinárov a pod.). Respondentka č. 2 k tomu uviedla: *“Poradenstvo robím bez zaškolenia, ucelený program k tomu som nenašla. Na CPP sú aj porady, ale nie ku kariérovému poradenstvu, ide o všeobecné informácie, napríklad o inklúzii v školstve, sú to skôr informačné porady, nie metodické ...sami nevedia ako sa to bude implementovať.”*

Prostredníctvom centier poradenstva a prevencie sa kariérovi poradcovia dostávajú k metodikám vytváraným na centrálnej úrovni, na ministerstve alebo vo VÚDPaP, ale tieto často pokladajú za vzdialené praxi a jej potrebám. Napríklad respondent č. 1 k tomu uviedol: *„Materiály z VÚDPaP-u a ministerstva školstva sú izolované od reálnych potrieb výchovných a kariérnych poradcov.”* Zároveň odpovede respondentov vypovedali o nízkej priestupnosti informácií z centrálnej úrovne riadenia školstva do aplikačnej praxe. Kariérovi poradcovia boli nedostatočne, resp. i vôbec neboli informovaní o zavádzania nového modelu poradenstva v školstve, vrátane vymedzenia obsahu a štandardov výkonu výchovného a kariérového poradenstva ministerstvom školstva. Aj v tejto oblasti sa teda potvrdzuje, že cesta od koncepcie k jej realizácii v praxi nie je v rezorte dostatočne prepojená a chýba primeraná informačná a organizačná transformácia do aplikačnej roviny.

Popri týchto viac-menej spoločných charakteristikách sme našli vo výpovediach kariérových poradcov aj rozdiely, ktoré sa pokúsime klasifikovať. Z hľadiska profesiového zázemia kariérnych poradcov možno konštatovať, že často to boli skúsení

pedagógovia, ktorí získali doplňujúce vzdelanie a to ich predurčilo na výkon kariérového poradenstva. Niektorí sa informačným a organizačným aktivitám blízky kariérnemu poradenstvu v škole už venovali i skôr a následne boli poradenstvom aj formálne poverení vedením školy.

Práve u týchto poradcov prevláda chápanie kariérového poradenstva ako komplexného a kontinuálneho procesu. Malo by podľa nich byť nastavené systémovo, už od prvého stupňa a intenzívne uskutočňované v priebehu druhého stupňa základnej školy. Jadrom aktivít by mala byť práca na sebapoznaní detí, vrátane zvládania emócií, sebapoznania v sociálnych vzťahoch, uvedomovanie si svojich silných a slabých stránok, individuálnych predpokladov, možnej úspešnosti. Predpokladom efektívnosti takéhoto prístupu je podľa kariérových poradcov organické zapojenie tém tohto poradenstva do priebehu vzdelávania (zaradenia tém kariérového poradenstva do rôznych predmetov, osobitne do občianskej výchovy, pracovného alebo technického vyučovania, do triednických hodín, ale aj formou on-line hier zameraných na sebapoznanie a poznanie obsahu profesií, napr. na hodine informatiky a pod.). Kariérové poradenstvo v podobe orientácie pri výbere budúcej školy by malo stáť až na konci tohto procesu v podobe, ktorú respondent č. 1 vyjadril takto: *„Ukázať alebo ponúknuť možnosti. A rodič a žiak si z tých možností môže vybrať. Nie je zmyslom nasmerovať, ale ukázať možnosti.“* Respondentka č. 2 uviedla: *„Ak sa to vie nastaviť fakt systémovo, že s tými deťmi pracujeme od prvého stupňa – s tým, že im začíname napríklad pomenovať emócie, začíname pracovať s tým, aby tie deti sami seba spoznávali. To je úloha toho kariérneho poradenstva na prvom stupni, a potom teda nejakو plynulo prechádzať už na tie jednotlivé zamestnania a zručnosti. Takže treba fakt na to čas a myslím si, že potom to má význam.“* Podľa respondentky č. 3.: *„Ideálne pre výkon kariérového poradenstva je dať tomu priestor na plný úväzok a začať od prvého stupňa, implementovať témy KP do jednotlivých predmetov.“*

Graf č. 59: Dve modalítity kariérového poradenstva na základných školách

Zúžená orientácia (frekvencovanejšia)	Rozšírená orientácia (zriedkavejšia)
Vykonávatelia KP: pedagogickí zamestnanci so zníženým pedagogickým úväzkom	Vykonávatelia KP: pedagogickí zamestnanci so zníženým pedagogickým úväzkom

Užšia škála výkonu KP (dominantne informačný k výberu školy): - informácie o SŠ - pomoc pri vyplňaní prihlášok	Širšia škála výkonu KP (okrem informácií k výberu školy): - podpora poznávania sveta práce a obsahu profesií - podpora sebapoznávania žiaka
Orientácia na končiace ročníky	Okrem končiacich, aj priebežná orientácia na nižšie ročníky (od druhého stupňa ZŠ)
Obsah KP (hlavné aktivity): poskytovanie informácií a organizačná podpora špecifických samostatných akcií, najmä pre: - diagnostikovanie žiakov zo strany CPP - organizovanie informačných stretnutí (pre žiakov a rodičov)	Obsah KP (škála aktivít): okrem poskytovania informácií a organizačnej podpory diagnostikovania a informačných stretnutí: organické prepojenie KP do širšej škály predmetov (do odborných predmetov, triednických hodín,...)
Aktéri KP: takmer výlučne poverení KP, nízka miera spolupráce v škole	Aktéri KP: kľúčoví sú poverení KP, v spolupráci s kolegami v škole, školským podporným tímom
	Predpoklady pre tento výkon KP: - skúsený KP (výchovný alebo pedagogický zamestnanec) - silná pozícia prestíž aktéra KP v škole - akceptácia a podpora KP zo strany vedenia školy - kolegiálna atmosféra školy

Významným predpokladom dobrej pozície kariérového poradenstva v prostredí školy je samotný kariérový poradca, jeho pedagogická a organizačná skúsenosť a prestíž v prostredí školy. „Ak ju má, môže rátať s väčšou podporou vedenia školy a kolegov (najmä triednych učiteľov) a rozvinúť aktivity do väčšej šírky.“ uviedol respondent č. 1.

Špecifiká je situácia v malých prímestských a vidieckych školách, v ktorých je počet žiakov aj učiteľov menší, čo ovplyvňuje vykonávanie výchovného a kariérového poradenstva. Učitelia v týchto školách pôsobia častejšie v kumulovaných funkciách a aktivitách a spravidla nemajú možnosti rozvinúť rozmanité formy poradenstva, musia sa preto skôr orientovať iba na poradenstvo pri výbere strednej školy. Na druhej strane, lepšie poznajú jednotlivých žiakov, ich výkony, potenciál a možnosti a môžu im adresnejšie komunikovať svoje odporúčania. V podmienkach vidieckych škôl často dlhoročný pedagóg pozná aj rodinné zázemie (učil často aj

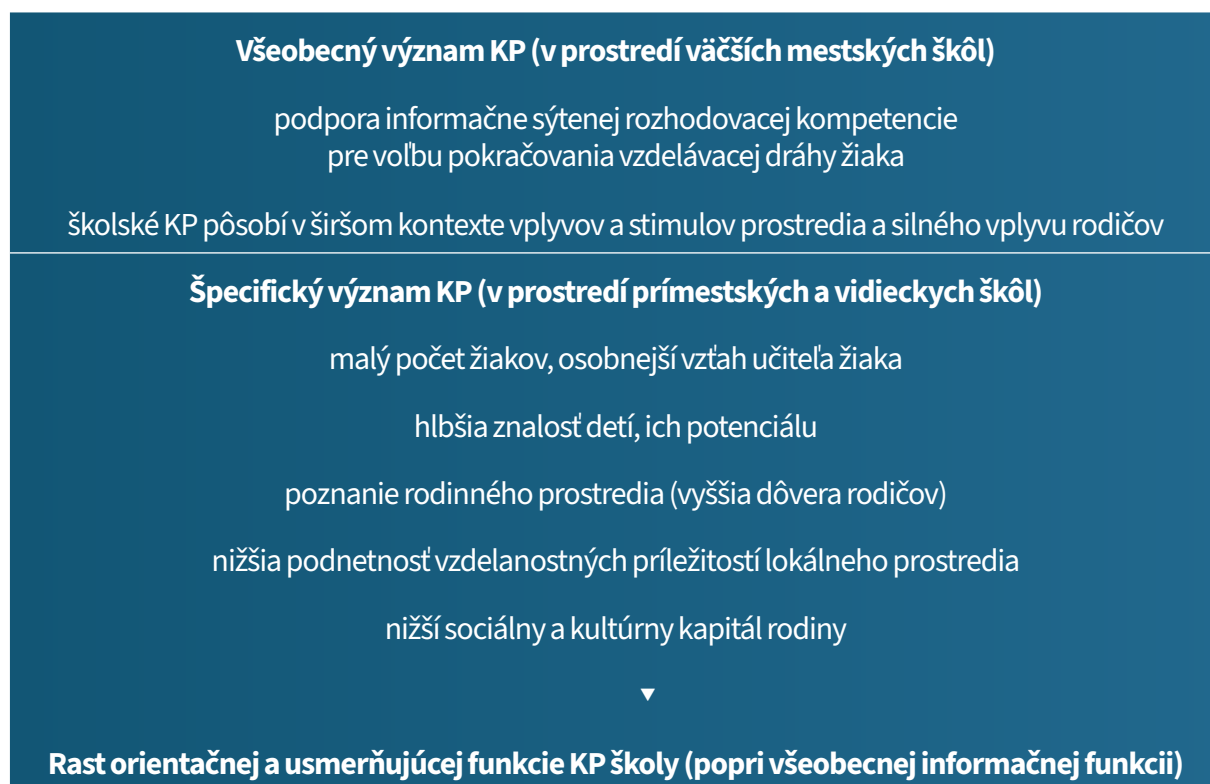
rodičov detí) a má s nimi bezprostredný kontakt. Vo vidieckych školách, v relatívne uzavretom lokálnom prostredí (a najmä v prípade vyššieho počtu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v škole) plní učiteľ ako poradca pri výbere vzdelávacích aj všeobecnejších životných dráh iné úlohy ako napríklad v mestských školách („*Tu sa viac vychováva, ako učí*“ – uviedla respondentka č. 6). Môže napríklad pomôcť prekonať rámec rodičovského uvažovania, rozšíriť sociálny a kultúrny kapitál rodiny dieťaťa a usmerniť deti s potrebnými predpokladmi k ambicióznejším aspiráciám vo vzdelávaní.

Kariéroví poradcovia v tomto prostredí zdôrazňovali potrebu špecifického metodického prístupu k takýmto deťom: mnohé odborné termíny týkajúce sa ponuky vzdelávania deti nechápu, treba im existujúce možnosti primerane vysvetľovať a názorne im ukázať, čo vzdelávaním a získaním odbornosti získajú. (Respondentka č. 6 v tejto súvislosti vyjadrila aj pochybnosti či sú všeobecné diagnostické testy v centrách pre deti zrozumiteľné a či sú teda vhodné na testovanie ich vzdelávacích predpokladov.) Kariéroví poradcovia poukázali na manuálne zručnosti týchto detí, ktoré ale v ponuke odborných škôl nenachádzajú uplatnenie ³⁷.

Pri hodnotení vplyvu rôznych osôb na voľbu vzdelávacej dráhy žiakov základných škôl zohrávajú podľa názoru kariérových poradcov rozhodujúcu úlohu rodičia, ale vysoko hodnotili aj pôsobenie kamarátov a školy. Keďže schopnosť detí primerane ohodnotiť svoje predpoklady a schopnosti posudzujú veľmi kriticky, o to väčší význam prisudzujú kariérovému poradenstvu, ktoré môže zrealizovať očakávania detí, ale aj odhaliť ich skrytý potenciál a ukázať im ciele a cesty vedúce k získaniu primeraného vzdelania.

³⁷ To je i výzva pre vytváranie študijných programov odborného školstva v lokálnom prostredí, ktoré by malo viacere reflektovať aj lokálny potenciál kompetencií žiakov a možností ich uplatnenia na miestnom trhu práce.

Graf č. 60: Špecifikácia významu kariérového poradenstva podľa prostredia školy



6.4.2 Vyhodnotenie rozhovorov s kariérovými poradcami na stredných školách

Názory na výkon kariérového poradenstva, na jeho možnosti i existujúce podmienky a limity práce kariérových poradcov v skúmaných stredných školách sú veľmi podobné názorom ich kolegov pôsobiacich v základných školách. Rovnako kriticky tiež hodnotia časovú poddimenzovanosť vykonávania kariérového poradenstva, ktorú často chápú ako zásadnú prekážku etablovania tohto poradenstva ako činnosti, ktorá by bola prínosom pre študentov vyberajúcim si vysokú školu. Napríklad respondent č. 1 má o tri hodiny skrátený pedagogický úväzok: „Ale je to veľmi nedostatočná časová kapacita, ambíciou by malo byť s každým končiacim študentom jeho voľbu prebrať, podiskutovať, kariérové poradenstvo je podhodnotené a podceňované ... vnímam ho v širšom, životnom kontexte, aby voľba bola viac viazaná na preferencie mladého človeka so životnou skúsenosťou.“ Podobne respondentka č. 5 uviedla: „Kariérové poradenstvo má význam, deti to chcú, ale potrebovala by som viac triednických hodín.“

Vo výkone kariérového poradenstva možno i na stredných školách identifikovať dve kľúčové obsahové orientácie kariérneho poradenstva: informačno-organizačnú

a poradenskú. Kľúčovou obsahovou orientáciou kariérového poradenstva je poskytovanie informácií o možnom pokračovaní vzdelávacej dráhy, keďže u nás dlhodobo pretrváva vysoký záujem študentov o získanie vysokoškolského vzdelania. Okrem sprostredkovania všeobecných informácií o vysokých školách a otváraných študijných programoch sa niektorí poradcovia orientujú na špecifický okruh vysokých škôl (v prípade odborných škôl v nadväznosti na ich profilácie), alebo majú vytvorené kontakty s vybranými vysokými školami, zvolenými na základe prevažujúcich vzdelávacích orientácií študentov školy. Spolupracujú pritom aj so svojimi absolventmi. Napríklad respondentka č. 2 získava informácie systematicky prostredníctvom dotazníka pre absolventov, ktorých pozývajú na diskusie so študentami: *„Vedia im poskytnúť širšie informácie o podmienkach ďalšieho štúdia, ktoré mladých zaujímajú.“*

Pre kariérových poradcov v stredných školách je tiež charakteristický širší okruh možností spolupráce s externým prostredím ako majú poradcovia v základných školách. Majú aj intenzívnejšie kontakty s úradmi práce, orientujú sa však pritom najmä na získavanie a odovzdávanie informácií o prechode absolventov škôl na trh práce (tieto im často poskytujú aj úrady práce). Kariéroví poradcovia na stredných odborných školách rozvíjajú aj kontakty s potenciálnymi zamestnávateľmi a podporujú ich prezentácie na svojich školách.

V rámci tejto orientácie kariérového poradenstva ide najmä o informačnú a organizačnú prácu (napríklad organizácia účasti na veľtrhoch vzdelávania, na dňoch otvorených dverí vysokých škôl, organizovanie prednášok absolventov školy). Dlhodobo pôsobiaci kariéroví poradcovia si tiež systematicky budujú informačné bázy týkajúce sa obsahov preferovaných študijných programov, na základe ktorých jednoduché informovanie študentov prerastá do poradenstva zahrňajúceho napríklad i špecifikovanie predpokladov a požiadaviek spojených so štúdiom, odporúčaní týkajúcich sa potreby doplniť si vedomosti v oblastiach, ktoré stredná škola neposkytuje atď. (respondentka č. 6).

Vlastná poradenská činnosť kariérových poradcov prebieha v dvoch formách: ako skupinové a individuálne poradenstvo. Obe sú najviac zastúpené v treťom a štvrtom ročníku štúdia. V treťom ročníku prebieha skupinové diagnostické testovanie v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie alebo so školskou psychologickou (psychologické testovanie je i tu zamerané na osobnostné charakteristiky,

kognitívne schopnosti a predpoklady, záujmové orientácie študentov). Následne prebieha individuálne vyhodnotenie testov: školská psychologička pritom spolupracuje i s kariérovým poradcom. Ak testy uskutočňuje centrum, zväčša sa vyhodnocujú len v komunikácii so študentom. Individuálne poradenstvo má rôzne podoby: od jednoduchého poskytovania informácií (v prípade menej skúsených a menej zainteresovaných kariérových poradcov a pri väčšom počte študentov školy) po komplexnejšie chápané sprevádzanie študenta procesom rozhodovania o voľbe povolania a ďalšieho vzdelávania (v prípade skúsených, zainteresovaných pedagógov v škole s menším počtom študentov, resp. s deľbou práce pri poradenstve na škole). Individuálne konzultácie sú často uskutočňované opakovane.

Snahou viacerých kariérových poradcov je dospieť ku kontinuálnej práci so študentami. Napríklad respondentka č. 2, ktorá je skúsenou pedagogičkou s dlhoročnou praxou, navštevuje triedy už v prvom ročníku, aby ich zoznámila s kariérovým poradenstvom (*„Čo to je a ako to na škole prebieha.“*). Títo kariéroví poradcovia chápu kariérové poradenstvo širšie, vrátane jeho dosahu na dozrievanie mladých ľudí, ako nástroj na zlepšenie sebariadenia študentov. V tejto súvislosti je zaujímavý postup respondenta č. 1, ktorý má vypracovaný vlastný dotazník na zisťovanie plánovaných orientácií študentov po skončení štúdia (ten obsahuje aj možnosť *„neplánujem hneď po maturite pokračovať v štúdiu“*, ktorá ho upozorňuje na potrebu kontaktu študenta so životom, ktorý pomôže lepšie nasmerovať jeho ďalšie voľby).

Z hľadiska podpory práce kariérového poradcu školou sa možno stretnúť s rôznymi prístupmi: niektorí poradcovia vykonávajú poradenstvo viac-menej sami (v tomto prípade sa kariérové poradenstvo zväčša zužuje na informačné poradenstvo pri voľbe školy), niektorí (najmä tí, ktorí majú v škole kolegov vykonávajúcich výchovné poradenstvo) majú širší pohľad na poradenský proces a vyvíjajú aj mnohé vlastné aktivity. V tejto súvislosti je zaujímavý názor respondentky č. 2, ktorú možno hodnotiť ako veľmi skúsenú a zainteresovanú a ktorá má vytvorený systém poradenskej práce, o spolupráci s inými učiteľmi: *„Kolegov som poprosila, aby nijakým spôsobom neusmerňovali žiakov v oblasti výberu vysokých škôl. Pretože oni majú také úzke videnie, podľa svojho predmetu.“* Reflektuje tým teda potrebu komplexnejšieho chápania kariérového poradenstva, ktoré viac zohľadňuje orientácie a predpoklady študenta.

Všetci oslovení kariéroví poradcovia sa zhodli v uznávaní významu kariérového poradenstva, ktoré chápu širšie: nielen ako pomoc študentom pri výbere vysokej školy, ale ako pomoc pri sebapoznaní, identifikácii svojich predpokladov a realistické stanovenie kariérnych cieľov v kontexte životných cieľov. Napríklad respondentka č. 2. chápe kariérové poradenstvo aj s presahmi na osobnostné dozrievanie: *„Je to veľmi dobré. Ja to vždy vnímam tak, že žiaci pri voľbe toho povolania začínajú byť rozvážni. Oni sa aj tak vyrovnávajú psychicky. Naozaj im to ukážu cestu, že ako môžu na sebe pracovať.“*

Za základnú prekážku, resp. limit výkonu kariérového poradenstva oslovení poradcovia zhodne pokladali nedostatočnú časovú kapacitu pre stanovený rozsah úloh kariérového poradenstva. Pozitívne hodnotili zapojenosť centier poradenstva a prevencie pri diagnostikovaní profesijných orientácií. Táto sa však často realizuje ako samostatná aktivita, pre ktorú kariéroví poradcovia na školách vytvárajú iba organizačné zabezpečenie, bez participácie poradcov na individuálnom vyhodnotení výsledkov študentov. Samotnú možnosť testovania ale hodnotia pozitívne – výsledok testovania je prostriedkom pre posilnenie reflexívneho sebahodnotenia predpokladov samotnými študentami, s možnosťou realistických posunov v ich vzdelávacích orientáciách. Chýba im ale podpora „zhora“, resp. „záujem vyšších miest“ (respondentka č. 3 uviedla: *„Nielen kontrolovať, ale aj pomáhať.“*). Týka sa to tak špecializovaného vzdelávania, ako aj metodickéj podpory výkonu kariérového poradenstva. Podobne ako kariéroví poradcovia na základných školách, aj poradcovia na stredných školách nepociťujú potrebu teoretického vzdelávania, ale zdôrazňujú najmä nutnosť rozvíjať praktické zručnosti v poradenstve, vymieňať si skúsenosti s inými kariérovými poradcami, dostávať inšpirácie z dobrej praxe najmä od skúsených kolegov, ktorí dobre poznajú podmienky kariérového poradenstva v školstve a jeho reálne možnosti a obmedzenia.

Pri posudzovaní vplyvu faktorov voľby vzdelávacích dráh, kariéroví poradcovia na stredných školách poukazovali na skutočnosť, že narastá úloha samotných mladých ľudí (sú už dozrejší, resp. sú to už mladí dospelí), ale súčasne s tým rastie aj úloha kariérového poradenstva v škole. Poradenstvo môže byť efektívnejšie práve na pozadí osobnostného dozrievania mladých ľudí, hlavne na základe ich orientácie na voľbu konkrétnejších vzdelávacích i profesiových orientácií.

Pri porovnaní kariérového poradenstva na úrovni základných a stredných škôl možno konštatovať, že pri hodnotení významu tohto poradenstva, jeho možností a obmedzení jeho vykonávania sa odpovede kariérových poradcov v oboch stupňoch vzdelávania veľmi podobajú. Treba pritom reflektovať určitý rozdiel v úlohe a význame kariérového poradenstva v týchto stupňoch. Zatiaľ čo v prípade základných škôl ide o podporu rozhodovania o ďalšom stupni vzdelávania, v prípade stredných škôl sa kariérové poradenstvo už viacej orientuje na budúcu profesiovú orientáciu mladých ľudí. Na základe toho rastie význam dvoch orientácií kariérového poradenstva. Jednou je jeho orientácia na prehĺbovanie sebazpoznávania študentov, spoznávanie ich predpokladov a kompetencií ako základu pre vhodné voľby ďalšieho vzdelávania alebo uplatnenia na trhu práce. Druhou je sprostredkovanie čo najobsažnejších informácií o možnostiach ďalšieho vzdelávania, vrátane zamerania a obsahu študijných programov a požiadaviek kladených na úspešné zvládnutie štúdia. U niektorých respondentov (respondenti č. 1, 2, 4 a 5) sme zaznamenali veľmi štruktúrované a systematické budovanie informácií o vysokoškolskom štúdiu, vrátane sledovania štatistík o výsledkoch štúdia, uplatnení absolventov atď. Respondent č. 1 pri zdôraznení významu kariérového poradenstva (*„Ambíciou by malo byť s každým končiacim študentom jeho voľbu prebrať, podiskutovať...”*) vyzdvihol aj potrebu poznania aktuálnej situácie na vysokých školách (*„Veľa študentov mení vysokú školu po prvom roku štúdia a to často radikálne.”*).

Graf č. 61: Špecifika kariérového poradenstva na ZŠ a SŠ

Kariérové poradenstvo na ZŠ:	Kariérové poradenstvo na SŠ:
skôr orientované na sebazpoznávanie, odkrytie silných a slabých stránok a záujmových orientácií žiaka	orientácia na sebazpoznanie v kontexte životných cieľov a požiadaviek budúcej profesie (študijného zamerania)
rozhodovanie a voľba SŠ ako vzdelávacieho (medzi)stupňa	zamerané na voľbu profesiovej orientácie

6.4.3 Vyhodnotenie rozhovorov v centrách poradenstva a prevencie

Kariérové poradenstvo sa v centrách poradenstva a prevencie v súlade s ich inštitucionálne stanoveným poslaním uskutočňuje najmä v rovine (psycho)diagnostickej a následne interpretačnej, pričom diagnostické nástroje sa orientujú na zisťovanie

všeobecnej kognitívnej úrovne dieťaťa, osobnostných črt, motivácie a záujmov. Podľa respondenta č. 1: „Komplexne hodnotíme, spracujeme výsledky, interpretujeme“. Diagnostika sa uskutočňuje formou skupinových vyšetrení, organizačne zabezpečených v spolupráci so školami, určených pre končiace ročníky – pre 8. a 9. triedu základnej školy a potom pre 3. a 4. ročník stredných škôl.

Okrem organizácie týchto diagnostických a vyhodnocovacích činností spolupracujú centrá poradenstva a prevencie s výchovnými a kariérovými poradcami škôl, a to najmä formou porád uskutočňovaných raz alebo dvakrát ročne. Na poradách pripravujú činnosti v začínajúcom školskom roku, riešia organizačné otázky, ale tiež diskutujú o otázkach poradenstva. Vo väčších centrách sú prizývaní aj hostia z radov učiteľov stredných škôl a zamestnávateľov. Respondent č. 1 uviedol: „Vždy niekoho zavoláme, aby prezentoval, ktoré sú nové odbory, čo môžu po skončení robiť, aké majú uplatnenie.“. Intenzita spolupráce a kontaktov so školskými kariérovými poradcami závisí od personálnej kapacity centier poradenstva a prevencie a od miery kumulácie funkcií kariérových poradcov v centrách. Niektoré centrá sú popri vykonávaní rutínnej diagnostickej a interpretačnej úlohy iba sprostredkovateľmi ďalších informácií, prípadne ponuky metodík a parciálnych testovacích techník pre školských kariérových poradcov. Niektoré centrá udržiavajú tieto kontakty intenzívnejšie a priebežne, ale školským kariérovým poradcom zväčša chýbajú prakticky orientované stretnutia na výmenu skúseností, ktoré očakávajú práve od centier poradenstva a prevencie.

Aj kariéroví poradcovia pracujúci v centrách poradenstva upozorňujú na nedostatočné personálne zabezpečenie kariérového poradenstva v nich. Respondent č. 2, pracujúci dlhodobo v regionálnom školstve, v tejto súvislosti poznamenal: „Limitom je poddimenzovanosť pracovníkov, cestou je vytvoriť samostatné oddelenie pre kariérové poradenstvo na centrách“.

Podobne ako je snahou v školách uskutočňovať kariérové poradenstvo priebežne, teda aj v nižších ročníkoch štúdia a začleniť do neho aj na sebapoznanie orientované aktivity. Aj kariéroví poradcovia v centrách chápu toto poradenstvo ako súčasť širšej výchovy k samoriadeniu a považujú ho za veľmi významné. Respondentka č. 3 k tomu napríklad uviedla: „Naši žiaci nemajú vedomosť o sebe, nevedia identifikovať svoje silné stránky, sebareflexia je cesta, dieťa by sa k záveru o sebe malo dopracovať napokon samo, poradenstvo je len podporná, sprevádzajúca cesta“. Respondentka č. 2

argumentovala podobne: „V poradenstve nejde iba o výber školy, škola je prostriedok na získanie kvalifikácie, tie deti by mali mať víziu svojej budúcnosti. Cieľom je nielen výber školy, ale výber budúceho zamestnania, budúceho osobného šťastia, vrátane schopnosti zladať pracovný a osobný život.“.

Ako hlavné limity kariérového poradenstva vnímajú pracovníci centier nedostatočnú personálnu a časovú kapacitu na jeho vykonávanie v školách. Podľa hodnotenia respondenta č. 1: „Možnosť vytvoriť pozíciu na školách bola otvorená, ale nebola ošetrovaná časom, vzdelaním, odmenou, ani obsahom práce (pracovná náplň – neboli štandardy). Kariérové poradenstvo by malo mať stanovené obsahové štandardy (čo sa má robiť), časové (dostatočnú kapacitu, aj polovicu alebo celý úväzok), a či ho pracovník vie robiť – či má kontinuálne vzdelávanie“. Za ideálne považoval spojenie výchovného a kariérového poradenstva tak, aby ich robil jeden človek a na plný úväzok: „To má byť najväčšieho človeka po riaditeľovi, človek so skúsenosťami a akceptáciou“.

Za hlavné podmienky optimálneho fungovania kariérového poradenstva pracovníci centier zhodne považujú:

- vytvorenie vhodných personálnych a časových podmienok pre výkon kariérového poradenstva v školách aj v centrách,
- zlepšenie vzdelávania kariérových poradcov v školách (ich postgraduálnym vzdelávaním, najlepšie na pedagogických fakultách vysokých škôl),
- posilnenie metodického vedenia kariérového poradenstva,
- vytvorenie siete kontaktov a spolupráce kariérových poradcov (vrátane prepojenia s centrami poradenstva a prevencie),
- šandardizácia výkonu kariérového poradenstva, ktoré by malo byť zavedené na všetkých školách.

V súčasnosti najmä menšie okresné centrá poradenstva a prevencie kriticky reflektujú nedostatočnú konkrétnu podporu vykonávania kariérového poradenstva centrami na vyššej riadiacej úrovni. Pociťujú „Absenciu metodického vedenia, usmerňovania, ktoré by mali zabezpečovať najmä krajské centrá.“ (uviedla respondentka č. 4).

Zaujímavým i prekvapivým zistením bolo, že rovnako ako kariéroví poradcovia pracujúci v školách, ani poradcovia v centrách poradenstva a prevencie nemali dostatok informácií o novom systéme poradenstva v regionálnom školstve a o prijatí nových obsahových a metodických štandardov pre výkon poradenstva. Tieto boli síce zverejnené iba krátko pred začiatkom školského roka, v ktorom bol

realizovaný náš výskum, komunikácia a aplikácia rozhodnutí a usmernení ministerstva školstva však zrejme neprebíha optimálne. Týka sa to nielen efektívneho zavádzania dôležitých rozhodnutí do praxe, ale aj informovania o ich existencii³⁸. O nových štandardoch boli poradcovia informovaní iba rámcovo, pričom boli apriórne skeptickí k ich realizovateľnosti. Výstižne to vyjadrila respondentka č. 4: *„Neviem si ich realizáciu predstaviť. Kariérny poradca na škole na všetky požadované činnosti nemá čas (väčšinou má 2 hodiny týždenne), nemá na to priestor. Bude to buď zdĺhavý proces, alebo tá koncepcia padne.“*. Podobne reagoval respondent č. 2: *„Ideové námety ako by to malo fungovať sú správne, ale utopické, bez kontaktu s praxou. Prax na to nie je pripravená – personálne, finančne, ani technicky. Treba najprv identifikovať situáciu v praxi a potom postupne zavádzať kroky smerujúce ku koncepcii“*.

Vcelku sme v centrách poradenstva a prevencie zistili akceptáciu významu a podporu úlohy kariérového poradenstva. Pri hodnotení existujúceho stavu tohto poradenstva sa oslovení pracovníci centier viac zamerali na hodnotenie situácie v školách (chápali jestvujúce systémové nedostatky a limity pre jeho realizáciu), menej boli schopní sebareflexie a ochotní uvažovať aj o svojich možnostiach podpory kariérového poradenstva v školách. Vlastnú pozíciu v kariérovom poradenstve vidí väčšina z nich v oblasti diagnostiky a interpretácie, čo je v súlade s ich formálne stanovenou úlohou, potenciál metodického a koordinačného poslanca centier pre kariérové poradenstvo sa však tým zužuje na informačné stretnutia so školskými poradcami uskutočňované raz alebo dvakrát do roka. Ich metodická podpora kariérovým poradcom pôsobiacim v základných a stredných školách sa spravidla redukuje na poskytovanie metodických materiálov. Praktické semináre, výmeny skúseností s vedením CPP a ďalšie podporné činnosti požadované školskými kariérovými poradcami sa neuskutočňujú. Jedným z dôvodov tohto stavu je možno i preferovanie psychologickéj kvalifikácie kariérových poradcov pôsobiacich v centrách, ktorá sa prejavuje ich preferovaním diagnostických a analytických činností. Na túto skutočnosť upozornil respondent č. 2, ktorý na základe svojej dlhoročnej skúsenosti z pôsobenia na rôznych postoch v školstve reflektoval dlhodobý vývoj inštitucionalizovaného prístupu k chápaniu úlohy výchovných a kariérových poradcov v našom školstve takto: *„Právne zmeny, najmä zavedenie školského*

³⁸ Príčinou môže byť aj politická nestabilita vo vedení ministerstva školstva, spojená s častými zmenami vedúcich predstaviteľov tohto rezortu. Časté výmeny osôb a striedanie koncepcií v školstve zrejme vytvárajú v rezorte (ako obranný mechanizmus) rezistenciu pracovníkov voči neustálym zmenám a úpravám.

zákona zrušilo miesto metodikov pre poradenstvo so špecializačným vzdelaním. Mnohí, najmä ne-psychológovia, z týchto pracovných pozícií odišli a následne sa kariérové poradenstvo silne psychologizovalo.“ Dominancia uvedeného prístupu, ktorý je bežný v psychologickej praxi, vytesňuje v centrách poradenstva a prevencie významnú metodicko-koordinačnú dimenziu tejto činnosti. Kariéroví poradcovia pôsobiaci na základných a stredných školách to však považujú za výrazne negatívny trend.

6.4 Závery

Kariérové poradenstvo v našom školstve existuje vďaka dlhodobej výchovnej tradícii a inštitucionálne vyžadovanému zapojeniu základných a stredných škôl i centier poradenstva a psychológie do voľby vzdelávacej dráhy žiakov a študentov aj prostredníctvom činnosti kariérových poradcov. Proces rozhodovania o výbere vzdelávacej dráhy získava v školskom vzdelávaní čoraz väčší význam aj v dôsledku vývoja vzdelávacieho systému na Slovensku, najmä na základe masifikácie získavania stredného stupňa vzdelania, ktorá sa začala v sedemdesiatych rokoch minulého storočia a následnej masifikácie získavania terciárneho stupňa vzdelania trvajúcej od začiatku 21. storočia³⁹. Téma rozhodovania o výbere školy v druhom a treťom stupni vzdelávania sa v dôsledku tohto vývoja stala významnou súčasťou školského života.

Riaditelia našich základných a stredných škôl i ostatní pedagogickí a odborní pracovníci si význam orientácie žiakov pri týchto voľbách uvedomujú, ale inštitucionálne etablovanie kariérového poradenstva je zatiaľ na Slovensku nedostatočné. Štatistické údaje ukazujú, že v poradenských centrách i v školách pracuje stále veľmi nízky počet kariérových poradcov oficiálne poverených výkonom tejto funkcie. Kariérové poradenstvo preto často funguje ako prirodzená súčasť výchovného poradenstva, ktoré je personálne lepšie zastúpené. Vďaka nízkemu počtu kariérových poradcov a nedostatočnej časovej kapacite pedagógov, ktorí ho vykonávajú, sa toto poradenstvo v školách zväčša orientuje na poskytovanie a sprostredkovanie informácií o možnostiach ďalšieho vzdelávania (poradenstvo pri výbere školy a podávaní prihlášok, najmä pri prechode zo základného na stredný stupeň vzdelávania). Pedagógovia, ktorí sa tejto práci v školách venujú, považujú čas vyčlenený pre

³⁹ K týmto otázkam pozri (Lubelcová 2022, s. 69-114).

kariérové poradenstvo za nedostatočný na jeho plnohodnotnú realizáciu. Ministerstvo školstva síce ustanovilo zníženie pedagogického úväzku učiteľom vykonávajúcim kariérové poradenstvo, dve či tri hodiny týždenne vyčlenené na toto poradenstvo však zainteresovaní pedagógovia hodnotia ako významné obmedzenie, resp. prekážku kvalitného vykonávania kariérového poradenstva⁴⁰.

Napriek dominancii informačno-sprostredovateľskej funkcie kariérového poradenstva si učitelia, ktorí ho vykonávajú, uvedomujú významnú úlohu tohto poradenstva i jeho výchovný a rozvojový potenciál pre deti a mladých ľudí. Vzdelávacie ambície a plány súčasnej mládeže pritom hodnotia značne kriticky: väčšina mladých ľudí podľa ich názoru nemá presnejšiu predstavu o obsahu práce súčasných profesií, ani realistické očakávania týkajúce sa trhu práce, nerealisticky hodnotia vlastné možnosti profesionálneho uplatnenia, nedokážu správne ohodnotiť svoje silné a slabé stránky. Ich predstavy o úspechu v živote sú často deformované pôsobením sociálnych médií a nereálnymi predstavami ich vrstovníkov. Kariérne poradenstvo by preto malo presahovať pomoc mladým ľuďom pri rozhodovaní o vzdelávacích voľbách a výbere vhodnej školy. Malo by napomáhať aj ich sebapoznávaniu a sebariadeniu ako významnému predpokladu úspešného formovania životnej dráhy. Takto je pritom kariérové poradenstvo chápané a koncipované aj v koncepcii ministerstva školstva – náš výskum však ukázal, že nestačí mať dobrú koncepciu kariérneho poradenstva, treba tiež vytvárať možnosti jej aplikácie v praxi.

Prijatá koncepcia kariérového poradenstva zdôrazňuje aj nutnosť jeho systematickej a dlhodobej realizácie v procese vzdelávania žiakov a študentov. V praxi však prevláda vykonávanie kariérového poradenstva v poslednom roku (resp. v posledných dvoch rokoch) základného i stredoškolského vzdelávania, čiže v čase výberu strednej a vysokej školy. Mnohí kariérovní poradcovia sú s týmto spôsobom vykonávania kariérového poradenstva nespokojní a uvedomujú si potrebu skoršieho zahájenia kariérovej výchovy (v nižších ročníkoch základnej aj strednej školy), ako aj potrebu prierezového charakteru jej realizácie (integráciou tejto problematiky do výučby viacerých školských predmetov). Niektorí kariérovní poradcovia sa o tento model poradenstva aj usilujú, narážajú však pritom na mnohé prekážky.

⁴⁰ Táto skutočnosť sa v našich rozhovoroch unisono interpretovala výkonnými pracovníkmi poradenstva ako hlavný nedostatok znemožňujúci kvalitný výkon kariérového poradenstva – na rozdiel od správy školskej inšpekcie, podľa ktorej až 91,1 % oslovených výchovných resp. kariérových poradcov v školách nepokladalo činnosti spojené s kariérovým poradenstvom za zaťažujúce (Správa o kvalite služieb... 2019).

Analýza rozhovorov s kariérovými poradcami ukázala dve odlišné modalities výkonu kariérového poradenstva v školách, ktoré sú podmienené jeho pozíciou v rámci školskej výučby. Ak je kariérovým poradcom skúsený pedagóg, ktorý má podporu vedenia školy i potrebnú pedagogickú prestíž a jeho pozícia poradcu je akceptovaná, výkon poradenstva je spravidla komplexnejší, kontinuálny a podporujú ho, prípadne pomáhajú mu i kolegovia. Kariérové poradenstvo je tak organickou súčasťou výchovno-pedagogického pôsobenia školy, zahŕňa širší rámec činností a približuje sa k optimálnej podobe jeho vykonávania. Široká participácia školy a organická deľba práce v aktivitách podporujúcich kontinuitu kariérovej výchovy je predpokladom pre vznik synergického efektu kariérového poradenstva v školskom systéme⁴¹. Ak kariérový poradca nemá takéto postavenie ani podporu školy a je iba formálne ustanovený vedením školy a chápaný ako nutný či doplnkový prvok výučby, vykonáva kariérové poradenstvo najčastejšie iba ako poskytovanie informačnej podpory žiakom či študentom pri výbere strednej alebo vysokej školy. Obmedzená časová kapacita a absencia podpory školy a kolegov mu neumožňuje uskutočňovať širší rozsah poradenských činností.

Naše zistenia ukázali, že kariérové poradenstvo môže byť prospešné pre všetkých mladých ľudí, osobitne prínosné však môže byť pre žiakov a študentov z rodín disponujúcich slabším sociálnym a kultúrnym kapitálom. Výskum potvrdil významnú, niekedy i dominantnú úlohu rodičov pri rozhodovaní o vzdelávacích dráhach detí. V prípade rodín, ktorých vplyv v tejto oblasti nie je dostatočný, prípadne nie je pre deti optimálny, narastá úloha školy a jej kariérového i výchovného poradenstva. Osobitne významnú úlohu pritom zohráva toto poradenstvo v lokálne uzavretých prostrediach, v prostrediach so sociálne znevýhodneným obyvateľstvom, ale aj v malých vidieckych alebo prímestských školách s menším počtom žiakov, v ktorých je vzťah medzi pedagógmi a žiakmi osobnejší a preto vedia často lepšie ako rodičia posúdiť potenciál a predpoklady detí. V takýchto školách môžu kariéroví poradcovia výraznejšie ovplyvniť rozhodovanie rodičov i detí a vhodne usmerniť voľbu vzdelávacej dráhy detí.

Napriek tomu, že naše zistenia umožňujú existujúcu situáciu a obsahové zameranie kariérového poradenstva na základných a stredných školách hodnotiť

⁴¹ Partnerstvo a deľba práce zdôrazňujú slovenské koncepčné materiály (Jaššová, Hrivňáková, Kozelnická 2023) a ich význam potvrdzujú aj zahraničné skúsenosti (Jarvis 2003; Vuorinen, Mannström 2010; Vuorinen, Kettunen 2019).

ako veľmi podobné, v niektorých stránkach, vyplývajúcich z rôznych funkcií, podmienok a okolností voľby strednej a vysokej školy, sa odlišujú. Na konci základnej školskej dochádzky si deti a ich rodičia vyberajú v zásade medzi možnosťou vybrať si buď stredné všeobecné alebo odborné vzdelávanie (gymnázium alebo strednú odbornú školu), čo ešte nemusí byť voľbou profesiovej orientácie dieťaťa. Na konci stredoškolského štúdia sa už vo významne väčšej miere rozhoduje o budúcej profesiovej dráhe mladého človeka. Na základe toho možno tiež rozlíšiť dve podoby kariérového poradenstva. Na základnej škole má toto poradenstvo všeobecnejší charakter, je zamerané najmä na predstavenie sveta práce deťom a vysvetlenie obsahu rôznych profesií, na poznávanie silných a slabých stránok detí ako základu ich budúcej odbornej a profesiovej orientácie. Na strednej škole už v kariérovom poradenstve ide viac o podporu rozhodovania o vhodnej profesiovej orientácii, spojenej s podporou reflexívneho sebapoznávania v kontexte formovania vlastných životných cieľov a ambícií, ale najmä o poskytovanie štruktúrovaných podrobnejších informácií o obsahu študijných programov ako základu voľby vysokej školy.

Náš výskum ukázal, že kariéroví poradcovia vykonávajú svoju rolu relatívne izolovane nielen v školskom, ale aj v externom prostredí. V škole im často chýba podpora vedenia a spolupráca kolegov, mimo školy hlavne spolupráca s kariérovými a výchovnými poradcami pôsobiacimi v iných školách a v centrách poradenstva a prevencie. Kariéroví poradcovia potrebujú túto spoluprácu ako platformu pre vlastnú orientáciu a skvalitňovanie výkonu poradcovskej činnosti na základe výmeny skúseností a inšpiratívnych príkladov úspešnej praxe. Významnú úlohu by v tejto súvislosti mali zohrávať centrá poradenstva a prevencie. Tieto sa však viac sústreďujú na poskytovanie psycho-diagnostických a poradcovských činností pre žiakov a študentov, a nevenujú sa dostatočne koordinačnému a metodickému usmerňovaniu kariérového poradenstva v školách. Pracovné semináre a stretnutia so školskými kariérovými poradcami, ktoré organizujú, majú skôr informačno-administratívny charakter, poradcovia však potrebujú skôr pracovné semináre zamerané na metodickú a vecnú odbornú pomoc, ktorá by im umožnila profesionálne sa zdokonaľovať v oblasti kariérového poradenstva.

Nedostatočné prepojenie medzi úrovňami riadenia a vykonávania kariérového poradenstva pociťujú nielen poradcovia v školách, ale aj okresné centrá poradenstva a prevencie, a to vo vzťahu ku krajským a následne i k vyšším úrovňam

rezortného riadenia. Konceptné a organizačné zmeny prichádzajúce z centrálnej úrovne riadenia kariérového poradenstva nie sú zavádzané s dostatočnou informácnou a metodickou podporou ich aplikácie v praxi. Medzi koncepciou a expertne stanovenými štandardami výkonu kariérového poradenstva a jeho reálnou podobou je spravidla značný odstup.

Kariérové poradenstvo je tiež značne uzavreté v školskom prostredí. Chýba mu spolupráca so širším okolím školy, najmä so štátno-správnymi a podnikateľskými subjektmi ako adresátmi kariérového poradenstva na lokálnej úrovni. Úrady práce majú v rámci služieb zamestnanosti vo svojej agende aj poradenstvo pre základné a stredné školy (Beková, Grajcár 2012), ale spolupráca kariérových poradcov s nimi je zriedkavá a spravidla sa obmedzuje na informácie o požiadavkách prechodu absolventov stredných a vysokých škôl na trh práce. Kariéroví poradcovia tiež nedostatočne využívajú spoluprácu so zamestnávateľmi (výnimkou sú poradcovia na stredných odborných školách, ktoré majú vyhranenú profesiovú orientáciu a zamestnávatelia sa zaujímajú o ich absolventov). Spolupráca so zamestnávateľmi z miestneho podnikateľského prostredia môže školským kariérnym poradcom pomôcť sprostredkovať žiakom a študentom obraz sveta práce v mieste bydliska, ukázať možnosti vykonávania rôznych profesií a objasniť miestne požiadavky na profesiovú prípravu mladých ľudí.

Intenzívnejšia spolupráca medzi aktérmi trhu práce a kariérovými poradcami by podporila zosúladovanie ponuky a dopytu v oblasti profesií, s efektom pre regionálny rozvoj. V súčasnosti chýba širšia platforma kooperácie a koordinácie potrieb trhu práce (podnikateľských subjektov) a vzdelávacích programov, ktoré by zohľadňovali a primerane reagovali na tieto potreby v miestnom a regionálnom prostredí. Napriek nášmu decentralizovanému modelu verejnej správy, v ktorom je zákonnou povinnosťou vyšších územných celkov na regionálnej úrovni spracovávať plány sociálneho a ekonomického rozvoja, partnerstvo ktoré by dokázalo v regionálnych politikách konceptne prepájať strategické orientácie ekonomického rozvoja a vzdelávacieho systému (najmä odborného školstva) nám chýba. Pri rozhovoroch o externých partneroch kariérnych poradcov sme zaznamenali iba jeden príklad pôsobenia agentúry regionálneho rozvoja orientovanej na prepájanie a hľadanie podnetov pre tvorbu a modifikáciu študijných programov stredných odborných škôl. Jej pôsobenie bolo však iba krátkodobé, na základe získania grantu

pre tento projekt. Stredné odborné školy preto často tápu pri tvorbe svojej ponuky študijných programov, a zamestnávateľia trpia nedostatkom kvalifikovaných pracovníkov so žiadanými špecializáciami. Súčasťou harmonizácie vývoja trhu práce a siete stredných i vysokých škôl by mala byť aj propagácia takto vytvorených študijných programov s cieľom orientovať deti i rodičov na voľbu vzdelávacích dráh, ktoré ich pripraví na dobré uplatnenie v práci i v živote.

Graf č. 62: Limity a obmedzenia kariérového poradenstva

Kariérové poradenstvo očami respondentov:	Kariérové poradenstvo očami výskumníkov:
• diagnostikovanie žiakov zo strany CPP • nízka časová kapacita pre výkon KP (nízky počet hodín, popri ostatných, najmä pedagogických povinnostiach) • slabá podpora z vnútra školy (vedenie, kolegovia), aj zvonka (najmä z okresných CCP) • absencia platformy sieťovania KP a VP medzi školami, chýba výmena skúseností, inšpirácií dobrej praxe (žadúca úloha CPP) • nedostatočné vzdelávanie (málo príležitostí, od praxe odtrhnuté) • slabá podpora z centrálnej úrovne, slabo zohľadňujúca potreby a možnosti praktického výkonu KP na školách	• osamelosť kariérového poradcu v prostredí školy • prevládajúce zúžené chápanie KP (orientácia na poskytovanie informácií k voľbe školy) • slabá koordinačná a metodická podpora výkonu KP na školách zo strany CPP a vyšších úrovní • slabá prepojenosť školského KP so širším prostredím aktérov v regionálnom rámci, uzavretosť KP v školskom prostredí

ZÁVER

Skúmanie voľby vzdelávacích dráh sme teoreticky rámcovali dvomi perspektívami: perspektívou sociálnej determinácie a perspektívou individualizácie. Overovanie použiteľnosti týchto všeobecných pohľadov pri vysvetľovaní procesu voľby strednej a vysokej školy na Slovensku bolo hlavným teoretickým cieľom nášho skúmania. Ďalším cieľom bolo získať pre našu odbornú verejnosť i riadiace orgány empirické poznatky o faktoroch ovplyvňujúcich tieto voľby a tiež o spôsoboch rozhodovania, na základe ktorých dospievajú deti a mladí ľudia k riešeniam pri prekonávaní týchto prvých významných míľnikov svojho životného cyklu.

Získali sme mnohé nové poznatky o pôsobení rodinného, školského i ostatného sociálneho prostredia detí a mladých ľudí na ich rozhodovanie o voľbe vzdelávacej dráhy a výber strednej i vysokej školy. Na základe uskutočnených kvantitatívnych i kvalitatívnych výskumov sme odhalili najvýznamnejšie faktory voľby strednej i vysokej školy pochádzajúce z rodinného prostredia, zo širšieho sociálneho okolia, zo školského prostredia detí a mladých ľudí i z ďalších oblastí ich života. Na základe preskúmania rozhodovacieho procesu, prostredníctvom ktorého dospievajú deti a mladí ľudia k voľbe školy, sme odkryli viaceré relevantné faktory a mechanizmy tejto voľby. Zistenia a poznatky získané našimi výskumami možno zhrnúť takto.

Skúmanie faktorov voľby strednej a vysokej školy, najmä faktorov pôsobiacich na spoločenskej mikroúrovni, na analýzu pôsobenia ktorých sme sa sústredili ukázalo, že najvýznamnejšími z nich sú individuálne a rodinné faktory. Spomedzi individuálnych faktorov zohrávajú najvýznamnejšiu úlohu vzdelávacie aspirácie detí (väčšina z nich chce získať vysokoškolské vzdelanie), ktoré sú zväčša podporované očakávaniami ich rodičov. Voľbu vzdelávacej dráhy významne ovplyvňuje sociálne prostredie, najmä nukleárna rodina žiaka alebo študenta, presnejšie ekonomické, kultúrne a sociálne zdroje rodiny. Ukázalo sa, že ekonomické, kultúrne a sociálne zdroje rodiny vo svojom spolupôsobení významne ovplyvňujú vzdelávacie aspirácie detí, ich voľbu vzdelávacej dráhy, výber druhu strednej školy, rozhodnutie pokračovať alebo nepokračovať v štúdiu na vysokej škole i výber konkrétnej vysokej školy. Vo významnej miere tiež súvisia s pôsobením ďalších faktorov voľby vzdelávacej dráhy individuálneho i spoločenského charakteru.

Podľa našich zistení majú rozhodovanie o voľbe strednej a voľbe vysokej školy mnohé spoločné charakteristiky. Uskutočňujú sa najčastejšie v rámci nukleárnej rodiny, pričom sa vo väčšine rodín o tejto téme diskutuje už dva-tri roky pred voľbou. Vo väčšine rodín v týchto diskusiách boli názory rodičov a dieťaťa pri výbere strednej i vysokej školy rovnocenné. Pri rozhodovaní o výbere vysokej školy však častejšie prevažoval názor dieťaťa nad názorom rodičov. Rodičia a dieťa vo veľkej väčšine rodín pri výbere strednej aj vysokej školy dospeli k zhode. Významným faktorom rozhodovacieho procesu pri voľbe strednej i vysokej školy bolo domáce zapojenie rodičov do vzdelávania dieťaťa, ďalšími faktormi boli vzdelanie a sociálna trieda rodičov, kultúrny kapitál rodiny, kvalita vzťahov rodičov a dieťaťa a zvolené povolanie, ktoré chce dieťa vykonávať.

Na rozhodovanie o voľbe strednej a vysokej školy sa na základe toho možno pozeráť optikou teoretických perspektív sociálnej determinácie aj individualizácie. Pri rozhodovaní o voľbe strednej školy dominuje perspektíva sociálnej determinácie, pri rozhodovaní o voľbe vysokej školy ju treba doplniť perspektívou individualizácie. Pri rozhodovaní o voľbe strednej školy je dominantným vplyv nukleárnej rodiny a čiastočne i širšieho sociálneho okolia, ktoré rozhodujúcim spôsobom ovplyvňujú utváranie názoru dieťaťa o jeho budúcej vzdelávacej dráhe a v rámci toho aj jeho voľbu strednej školy. Pri rozhodovaní o vysokoškolskom štúdiu a o voľbe vysokej školy sila vplyvu nukleárnej rodiny mierne klesá a narastá význam názorov, vzdelávacích orientácií a aspirácií dieťaťa, ktoré sa formujú na základe rastúceho vplyvu faktorov z jeho širšieho sociálneho okolia. Zvyšovanie významnosti, resp. dôležitosti názoru dieťaťa pri voľbe vysokej školy pritom významne súvisí so zvyšovaním jeho samostatnosti a nezávislosti od rodičov v oblasti vzdelávania, ale aj so zníženou mierou zapojenia sa rodiny do vzdelávania dieťaťa. Takto spôsobené zvyšovanie samostatnosti dieťaťa je pritom výraznejšie v rodinách disponujúcich nižším kultúrnym a sociálnym kapitálom, čiže v rodinách, v ktorých majú rodičia nižšie vzdelanie, zaraďujú sa do nižšej sociálnej triedy, štúdiu dieťaťa venujú menej pozornosti a málo sa zapájajú do jeho vzdelávania. Zvyšovanie miery individualizácie môže byť v prípade časti študentov teda aj sociálne determinované: charakterom rodiny mladého človeka.

Na základe následnej kvalitatívnej analýzy skupinových rozhovorov s rodičmi žiakov deviatych tried základných škôl možno situáciu v oblasti rozhodovania

o voľbe strednej školy tiež charakterizovať ako rodinné rozhodovanie, pri ktorom vo väčšine prípadov rodičia vymedzujú priestor, v ktorom potom deti uskutočňujú voľbu. Negociačné procesy sa pritom najčastejšie uskutočňujú prostredníctvom zámerných i nezámerných diskusií rodičov s deťmi, ktoré prebiehajú v rámci bežných každodenných, alebo aj pravidelných, niekedy ritualizovaných rodinných interakcií a činností. Prístup rodičov k ovplyvňovaniu rozhodovania detí významne ovplyvňuje skutočnosť, že ich hodnotové orientácie obsahujú hodnotu osobnej zodpovednosti dieťaťa, spojenú s jeho právom rozhodovať o voľbe strednej školy, ale aj hodnotu rodičovskej zodpovednosti a z nej vychádzajúcu sociálnu normu starostlivosti o deti. Tento aspekt rozhodovania o voľbe strednej školy v rodinách teda možno interpretovať na základe sociologickej perspektívy sociálnej determinácie i perspektívy individualizácie, ktoré sa v tomto prípade nevyklučujú.

Skupinové rozhovory s rodičmi vypovedali o ich rešpektovaní individuality dieťaťa: prejavovalo sa to v záujme rodičov vybrať dieťaťu také stredoškolské štúdium, ktoré ho bude zaujímať, má naň predpoklady či nadanie a dokáže ho zvládnuť. Zároveň sa prejavovalo v ich obave a úsilí zabezpečiť, aby si dieťa nevybralo štúdium, ktoré nezvládne alebo mu nebude vyhovovať a školu, ktorú nedokončí. Hodnota individuality dieťaťa bola teda v uvažovaní rodičov chápaná najmä vzhľadom na prítomnosť, resp. aktuálnu situáciu dieťaťa – o voľbe vhodnej strednej školy pre dieťa premýšľali bez dostatočného zvažovania možností uplatnenia nadobudnutého vzdelania na trhu práce a finančného zabezpečenia dieťaťa prostredníctvom zamestnania, ktoré môže vykonávať po absolvovaní zvolenej strednej školy.

Popri rozhodujúcej miere pôsobenia nukleárnej rodiny a nižšej miere pôsobenia širšieho sociálneho prostredia na voľbu vzdelávacej dráhy zistenia nášho výskumu ukázali aj nízku mieru pôsobenia základnej i strednej školy pri rozhodovaní o výbere strednej a vysokej školy. Deti aj ich rodičia hodnotili vplyv pôsobenia triednych učiteliek či učiteľov a výchovných poradcov pri rozhodovaní o vzdelávacej dráhe ako nízky. Túto skutočnosť možno čiastočne vysvetliť na základe postavenia a aktuálneho stavu kariérového poradenstva v našom regionálnom školstve.

Riaditelia našich základných a stredných škôl i ostatní pedagogickí a odborní pracovníci si význam orientácie žiakov a študentov pri voľbe ich vzdelávacích dráh uvedomujú, ale inštitucionálne etablovanie kariérového poradenstva je zatiaľ na Slovensku nedostatočné. V poradenských centrách i v školách pracuje stále veľmi

nízky počet kariérových poradcov oficiálne poverených výkonom tejto funkcie. Prijatá koncepcia kariérového poradenstva zdôrazňuje nutnosť jeho systematickej a dlhodobej realizácie v procese vzdelávania žiakov a študentov, v praxi však prevláda vykonávanie kariérového poradenstva v poslednom roku či dvoch rokoch základného i stredoškolského vzdelávania, čiže až v čase vrcholenia výberu strednej a vysokej školy. Kariérové poradenstvo sa pritom uskutočňuje najmä formou poskytovania informácií o možnostiach ďalšieho štúdia, pomoci žiakom a študentom pri príprave prihlášok na stredné a vysoké školy, alebo organizačným zabezpečením prezentačných aktivít rôznych škôl.

Mnohí kariéroví poradcovia sú s týmto spôsobom vykonávania kariérového poradenstva nespokojní a uvedomujú si potrebu skoršieho zahájenia kariérovej výchovy i potrebu prierezového charakteru jej realizácie integráciou tejto problematiky do výučby viacerých školských predmetov. Niektorí kariéroví poradcovia sa o tento model poradenstva aj usilujú, narážajú však pritom na mnohé prekážky, predovšetkým na nedostatočnú časovú kapacitu na výkon kariérového poradenstva, slabú podporu v škole i v širšom prostredí, na absenciu platformy prepojenia kariérového a výchovného poradenstva medzi školami, na chýbajúcu výmenu skúseností i nedostatočné špecializačné vzdelávanie v tejto oblasti.

Pre riešenie existujúcich problémov vyplývajúcich z voľby vzdelávacej dráhy a výberu strednej a vysokej školy na Slovensku (nedostatočný záujem o technické odbory stredoškolského štúdia dôležité pre hospodárstvo štátu, nadmerná orientácia mládeže na vysokoškolské štúdium humanitných a spoločenskovedných odborov, nízky záujem o prírodovedné a technické odbory atď.) vyplýva z našich zistení potreba orientovať rodičov i deti pri ich spoločnom rozhodovaní o vzdelávacej dráhe dieťaťa na výraznejšie zohľadňovanie možností praktického uplatnenia po absolvovaní zvolenej strednej alebo vysokej školy. Podobne treba postupovať i v kariérovom poradenstve na školách, pričom je nevyhnutné vytvoriť pre uskutočňovanie tohto poradenstva potrebný priestor a možnosti, v súlade so schválenou koncepciou.

LITERATÚRA

- ALVES, M. G., KORHONEN, V., 2016: Transitions and Trajectories from Higher Education to Work and Back. A Comparison between Finish and Portugese Graduates. In: *European Educational Research Journal*, 15 (6), 676-695.
- Analýza súčasného stavu kariérového poradenstva na stredných odborných školách, 2014. Bratislava: ŠIOV.
http://rsov.sk/wp-content/uploads/2016/11/Analiza-sucasneho-stavu-KP_KOMPLET.pdf
- AGASISTI, T., MARAGKOU, K., 2023: Socio-economic gaps in educational aspirations: do experiences and attitudes matter? In: *Education Economics*, 31 (4), 471-487.
- ANDERS, J., 2017: The Influence of Socioeconomic Status on Changes in Young People's Expectations of Applying to University. In: *Oxford Review of Education*, 43 (4), 381-401.
- ANDERSON, K. J., MINKE, K. M., 2007: Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. In: *Journal of Educational Research*, 100 (5), 311-323.
- ARCHBALD, D. A., 2004: School choice, magnet schools, and the liberation model: An empirical study. In: *Sociology of Education*, 77 (4), 283-310.
- BABOŠ, P., VILÁGI, A., 2021: Nespokojní a predsa zostávajú. Výskumná správa o mladých na Slovensku. Bratislava: Friedrich Ebert Stiftung.
- BALL, S. J., 2003: *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. New York: Routledge.
- BALL, S. J., MAGUIRE, M., MACRAE, S., 2000: *Choice, Pathways and Transitions Post-16*. New Youth, New Economies in the Global City. London: Routledge.
- BECK, U., 2004: Riziková spoločnosť. Na ceste k inej moderně. Praha: SLON.
- BECK, U., BECK-GERNSHEIM, E., 2002: *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S., 1994: *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in Modern Social Order*. Stanford: Stanford University Press.
- BEKOVÁ, L., GRAJCÁR, Š., 2012: Zručnosti pre riadenie vlastnej vzdelávacej a profesijnej dráhy a ich rozvoj v sektore vzdelávania. Bratislava: SAAIC. <https://www.euroguidance.sk/document/publikacie/35.pdf>
- BELL, C. A., 2009: All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools. In: *Peabody Journal of Education*, 84 (2), 191-208.
- BELL, N. J., BARON, E., CORSON, K., KOSTINA-RITCHEY, E., FREDERICK, E., 2013: Parent-Adolescent Decision Making: Embracing Dialogical Complexity. In: *Journal of Family Issues*, 35 (13), 1780-1799.
- BEN-PORATH, S. R., 2009: School choice as a bounded ideal. In: *Journal of Philosophy of Education*, 43 (4), 527-544.
- BERRINGTON, A., ROBERTS, S., TAMMES, P., 2016: Educational Aspirations Among UK Young Teenagers: Exploring the Role of Gender, Class and Ethnicity. In: *British Educational Research Journal*, 42 (5), 729-755.
- BLAU, P. M., DUNCAN, O. D., 1967: *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.
- BLOSSFELD, O. N., 2020: The role of the changing social background composition for changes in inequality of educational opportunity: An analysis of the process of educational expansion in Germany 1950-2010. In: *Advances in Life Course Research*, 44, 100338.
- BLOSSFELD, N. P., BUCHHOLZ, S., SKOPEK, J., TRIVENTI, M. (eds.), 2016: *Models of secondary education and social inequality: An international comparison*. Edward Elgar Publishing.
- BOALT, G., 1947: *Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm*. Stockholm: P. A. Norstedt and Söner.
- BOL, T., WITSCHGE, J., VAN DE WERFHORST, H. G., DRONKERS, J., 2014: Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. In: *Social Forces*, 92(4), 1545-1572.
- BOUDON, R., 1974: *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- BOURDIEU, P., 1984a: *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- BOURDIEU, P., 1984b: *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.

- BOURDIEU, P., 1986: The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Connecticut: Greenwood Press, 46–58.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C., 1997: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- BREEN, R., GOLDTHORPE, J. H., 1997: Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society*, 9 (3), 275-305.
- BREEN, R., JONSSON, J. O., 2000: Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model. In: *American Sociological Review*, 65 (5), 754-772.
- BREEN, R., VAN DE WERFHORST, H. G., JAEGER, M. M., 2014: Deciding under doubt: a theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. In: *European Sociological Review*, 30 (2), 258-270.
- BROOKS, R., 2003: Young People's Higher Education Choices: The Role of Family and Friends: In: *British Journal of Sociology of Education*, 24 (3), 283-297.
- BRÜCKNER, H., MAYER, K. U., 2004: De-standardization of the Life Course. What it Might Mean? And if it Means Anything, Wether it Actually Took Place? In: *Advances in Life Course Research*, 9 (1), 27-53.
- BUIS, M. L., 2013: The Composition of Family Background: The Influence of the Economic and Cultural Resources of both Parents on the Offspring's Educational Attainment in the Netherlands between 1939 and 1991. In: *European Sociological Review*, 29 (3), 593-602.
- BUKODI, E., GOLDTHORPE, J. H., 2013: Decomposing 'Social Origins': The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. In: *European Sociological Review*, 29 (5), 1024-1039.
- BUKODI, E., ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J. H., 2014: The effects of social origins and cognitive ability on educational attainment: Evidence from Britain and Sweden. In: *Acta Sociologica*, 57 (4), 293-310.
- BUKODI, E., GOLDTHORPE, J. H., 2019: *Social mobility and education in Britain. Research, politics and policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BURGER, K., 2016: Intergenerational transmission of education in Europe: Do more comprehensive education systems reduce social gradients in student achievement? In: *Research in Social Stratification and Mobility*, 44 (1), 54–67.
- CHECCHI, D., FLABBI, L., 2013: Intergenerational Mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: The Impact of Secondary School Tracks. In: *Rivista di Politica Economica*, 3, 7-57.
- COLEMAN, J. S., 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, 94 (1), 95-120.
- CONTINI, D., SCAGNI, A., 2013: Social-origin inequalities in educational careers in Italy. In: Jackson, M. (ed.): *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, 190-221.
- CHYKINA, V., CHUNG, H. J., BODOVSKI, K., 2016: Great Expectations? Variation in Educational Plans of Students in Post-Socialist Eastern Europe. In: *European Education*, 48 (1), 43-62.
- COOPER, H., 2007: *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- CORIJN, M., KLIJZING, E., 2001: *Transition to adulthood in Europe*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- COSS, S., 2017: Korešpondenčná analýza. In: *Ekonomika a Informatika*, 15 (1), 17-28.
- DEMEULANAERE, P. (ed.), 2011: *Analytical Sociology and Social Mechanisms*. New York: Cambridge University Press.
- DESLANDES, R., BERTRAND, R., 2005: Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. In: *Journal of Educational Research*, 98 (1), 164-175.
- DUBOIS-REYMOND, M., 1998: I Don't Want to Commit Myself Yet: Young People's Life Concepts. In: *Journal of Youth Studies*, 1 (1), 63-79.
- DŽAMBAZOVIČ, R., 2022: *Dospievane na Slovensku. Prechod do dospelosti zo sociologickej perspektívy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- DŽAMBAZOVIČ, R., GERBERY, D., 2022: Vzdelanostné aspirácie mladých ľudí a rola rodinného prostredia. In: Džambazovič, R., Gerbery, D., Sopóci, J.: *Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: Stimul, 144-197.

- EDWARDS, R., ALLDRED, P., 2000: A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating, Familialization, Institutionalisation and Individualisation. In: *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 435-455.
- EPSTEIN, J. L., SANDERS, M. G., 2002: Family, school, and community partnerships. In: Bornstein, M. H. (ed.): *Handbook of parenting. Practical issues in parenting*. Mahwah: Erlbaum, 507-537.
- ERIKSON, R., 2016: Is it enough to be bright? Parental background, cognitive ability and educational attainment. In: *European Societies*, 18 (2), 117-135.
- FAN, X., CHEN, M., 2001: Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. In: *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- FURLONG, A., 2016: The Changing Landscape of Youth and Young Adulthood. In: Furlong, A., (ed.): *Routledge Handbook of Youth and Young Adulthood*. Abingdon: Routledge, 19-27.
- HALL, R. a kol., 2020: Analýza zistení o stave školstva na Slovensku. To dá rozum 2019. Bratislava: MESA 10.
- GIELE, J. Z., ELDER, G. H. Jr. (eds.), 1998: *Methods of life course research. Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- GIDDENS, A., 2012: *Proměna intimity. Sexualita, láska a erotika v moderních společnostech*. Praha: Portál.
- GIRARD, A., BASTIDE, H., 1963: La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. In: *Population*, 18 (4), 435-472.
- GLADWIN, C. H., 1989: *Ethnographic Decision Tree Modeling*. London: Sage.
- GOLDTHORPE, J. H., 1996: Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. In: *British Journal of Sociology*, 47 (3), 481-512.
- GOODMAN, A., GREGG, P., WASHBROOK, E., 2011: Children's educational attainment and the aspirations, attitudes and behaviours of parents and children through childhood. In: *Longitudinal and Life Course Studies*, 2 (1), 1-18.
- GORARD, S., SEE, B. H., DAVIES, P., 2012: *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- GULLESTAD, M., 1996: From Obedience to Negotiation: Dilemmas in the Transmission of Values between the Generations in Norway. In: *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2 (1), 25-42.
- GUYON, N., HUILLERY, E., 2021: Biased Aspirations and Social Inequality at School: Evidence From French Teenagers. In: *The Economic Journal*, 131 (634), 745-796.
- HADJAR, A., GROSS, C. (eds.), 2016: *Education Systems and Inequalities: International Comparisons*. Bristol: Polity Press.
- HAMPLOVÁ, D., RAUDENSKÁ, P., 2021: Gender Differences in the Link between Family Scholarly Culture and Parental Educational Aspirations. In: *Sociológia*, 53 (5), 435-462.
- HANSON, S. L., 1994: Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youths. In: *Sociology of Education*, 67 (3, Part 2), 159-183.
- HAUSER, R. M., SEWELL, W. H., 1986: Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status, and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies. In: *Journal of Labor Economics*, 4 (1), 83-115.
- HEDSTRÖM, P., BEARMAN, P., 2009: What is Analytical Sociology all About? In: Hedström, P., Bearman, P. (eds.): *The Oxford Handbook of Analytical Sociology*. New York: Oxford University Press, 3-24.
- HEGNA, K., SMETTE, I., 2016: Parental influence in educational decisions: young people's perspectives. In: *British Journal of Sociology of Education*, 38 (8), 1111-1124.
- HILL, N. E., CRAFT, S. A., 2003: Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. In: *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 74-83.
- HILL, N. E., TAYLOR, L. C., 2004: Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. In: *Current Directions in Psychological Science*, 13 (4), 161-164.
- HILL, N. E., TYSON, D. F., 2009: Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. In: *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763.
- HRUBÁ, L., 2017: Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů. In: *Sociológia*, 49 (5), 463-481.
- HVOZDÍK, S., 2015: *Príspevok k dejinám psychológie na Slovensku*. Košice: UPJŠ.

- JACKSON, M., JONSSON, J. O., 2013: Why does inequality of educational opportunity vary across countries? Primary and secondary effects in comparative context. In: Jackson, M. (Ed.): *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, 67-85.
- JACKSON, M., ERIKSON, R., GOLDTHORPE, J. H., YAISH, M., 2007: Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment: The transition to A-level courses in England and Wales. In: *Acta Sociologica*, 50 (3), 211-229.
- JARVIS, P., 2003: *Career Management Skills. Keys to a great career and great life*. Ottawa: National Life/Work Center.
- JASŠOVÁ, M., 2021: Akú prípravu na svet práce želáme (nielen svojim) deťom alebo ako sa písali štandardy pre kariérovú výchovu a kariérové poradenstvo v systéme výchovného poradenstva a prevencie. In: *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, 20, 19-22. https://www.euroguidance.sk/document/casopis/20/03_KPJ_2-2021_20_Jassova.pdf.
- JASŠOVÁ, M., HRIVŇÁKOVÁ, Š., KOZELNICKÁ, E., 2023: *Sprievodca pre kariérového poradcu v centre poradenstva a prevencie*. Bratislava: VÚDPaP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/08/sprievodca-pre-karieroveho-poradcu-v-centre-poradenstva-a-prevencie-v103.pdf>.
- JÆGER, M. M., 2007: Educational Mobility across Three Generations: The Changing Impact of Parental Social Class, Economic, Cultural and Social Capital. In: *European Societies*, 9 (4), 527-550.
- JÆGER, M. M., KARLSON, K., 2018: Cultural Capital and Educational Inequality: A Counterfactual Analysis. In: *Sociological Science*, 5 (33), 775-795.
- KAO, G., TIENDA, M., 1998: Educational aspirations of minority youth. In: *American Journal of Education*, 106 (3), 349-384.
- Kariérové poradenstvo v Slovenskej republike, 2021. Bratislava: Euroguidance. <https://www.euroguidance.sk/document/publikacie/p8.pdf>.
- KATRŇÁK, T., 2004: *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON.
- KELLER, J., 2007: *Teorie modernizace*. Praha: SLON.
- KERCKHOFF, A. C., 2001: Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective. In: *Sociology of Education*, 74 (1), 3-18.
- KHATTAB, N., 2014: How and When Do Educational Aspirations, Expectations and Achievement Align? In: *Sociological Research Online*, 19 (4), 61-73.
- KHATTAB, N., 2015: Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? In: *British Educational Research Journal*, 41 (5), 731-748.
- KIM, Y., SHERRADEN, M., CLANCY, M., 2013: Do Mothers' Educational Expectations Differ by Race and Ethnicity, or Socioeconomic Status? In: *Economics of Education Review*, 33 (4), 82-94.
- Koncepcia pedagogicko-psychologického poradenského systému a jeho implementácie do praxe, 2007. Bratislava: MŠ SR. https://www.minedu.sk/data/files/197_koncepcia_ppps.pdf.
- KREIDL, M., 2008: *Cesty ke vzdělání. Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- LAREAU, A., WEININGER, E. B., 2003: Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. In: *Theory and Society*, 32, 567-606.
- LAWSON, M. A., 2003: School-family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. In: *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- LEPEŇOVÁ, D., 2014: Poradenské služby v rezorte školstva. In: *Kariérové poradenstvo v Slovenskej republike*. Bratislava: Euroguidance, 6-28. <https://www.euroguidance.sk/document/publikacie/p8.pdf>.
- LUBELCOVÁ, G., 2022: Vzdelenostná štruktúra mladých ľudí na Slovensku - vývoj a aktuálne trendy. In: Džambazovič, R., Gerbery, D., Sopóci, J. (eds.): *Vzdelenostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: Stimul, 69-114.
- MARE, R. D., 1980: Social Background and School Continuation Decisions. In: *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295-305.
- MARE, R. D., 1981: Change and Stability in Educational Stratification. In: *American Sociological Review*, 46, 72-87.
- MARE, R. D., 1993: Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Background. In: Shavit, Y., Blossfeld, H.-P. (eds.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press, 351-376.

- MARJORIBANKS, K., 1997: Family Background, Social and Academic Capital, and Adolescents' Aspirations: A Mediation Analysis. In: *Social Psychology of Education*, 2, 177-197.
- MARK, N. et al., 2009: Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In: *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-250.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. (eds.), 2010: *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- MCGINN, K. C., BEN-PORATH, S., 2014: Parental engagement through school choice: Some reasons for caution. In: *Theory and Research in Education*, 12 (2), 172-192.
- Medzinárodné hodnotenie kľúčových kompetencií dospelých PIAAC 2023. Slovensko. Bratislava: NIVaM 2024.
- MÜLLER, W., KARLE, W., 1993: Social selection in educational systems in Europe. In: *European Sociological Review*, 9 (1), 1-23.
- MÜLLER, W., SHAVIT, Y., 1998: The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In: Shavit, Y., Müller, W. (eds.): *From School To Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press, 1-48.
- MYSÍKOVÁ, M., VEČERNÍK, J., 2019: Návratnost vysokoškolského vzdělání v západní a východní Evropě. In: Anýžová, P., Večerník, J. (eds.). *Vzdělání, dovednosti a mobilita. Zaměstnání a trh práce v České republice a evropských zemích*. Praha: Karolinum, 52-70.
- NASH, R., 2002: A Realist Framework for the Sociology of Education: Thinking with Bourdieu. In: *Educational Philosophy and Theory*, 34 (3), 273-288.
- Obsahové štandardy odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl, 2023. Bratislava: MŠ SR. <https://www.minedu.sk/data/att/613/27188.9cb181.pdf>.
- Odborné činnosti poskytované deťom/žiakom v oblasti kariérovej výchovy a kariérového poradenstva, 2023. Bratislava: MŠ SR. <https://www.minedu.sk/data/att/cf0/27170.c25319.pdf>.
- OECD, 2024: *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- PALLAS, A. M., 2003: Educational Transitions, Trajectories, and Pathways. In: Mortimer, J. T., Shanahan, M.J. (eds) *Handbook of the Life Course*. Boston: Springer, 165-184.
- PFEFFER, F. T., 2007: Intergenerational educational mobility in comparative perspective: Persistent inequality in educational attainment and its institutional context (CDE Working Paper No. 2007-09). Madison: Center for Demography and Ecology.
- PFEFFER, F. T., 2008: Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. In: *European Sociological Review*, 24 (5), 543-565.
- PFEFFER, F. T., HÄLLSTEIN, M., 2012: Mobility Regimes and Parental Wealth: The United States, Germany and Sweden in Comparative Perspective. In *SOEPpaper No. 500*, DIW Berlin.
- PISA 2012. Národná správa Slovensko. Bratislava: NÚCEM 2015.
- PISA 2015. Národná správa Slovensko. Bratislava: NÚCEM 2017.
- PISA 2018. Národná správa Slovensko. Bratislava: NÚCEM 2019.
- PLUG, W., DUBOIS-REYMOND, M., 2006: Transition Patterns between Structure and Agency. In: Walther, A., DuBois-Reymond, M., Biggart, A. (Eds.): *Participation in Transition: Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 55-87.
- PÖDER, K., LAURI, T., IVANIUSHINA, V., ALEXANDROV, D., 2016: Family Background and School Choice in Cities of Russia and Estonia: Selective Agenda of the Soviet Past and Present. In: *Studies of Transition States and Societies*, 8 (3), 5-28.
- POWER, S., EDWARDS, T., WHITTY, G., WIGFALL, V., 2003: *Education and the Middle Class*. Buckingham: Open University Press.
- POIKOLAINEN, J., 2012: A Case Study of Parents' School Choice Strategies in a Finnish Urban Context. In: *European Educational Research Journal*, 11 (1), 127-144.
- POTTERTON, O. U., 2019: Parental Accountability, School Choice, and the Invisible Hand of the Market. In: *Educational Policy*, 34 (1), 166-192.
- RAMIREZ, A. Y., 2001: Parent involvement is like apple pie. A look at parental involvement in two states. In: *High School Journal*, 85 (1), 1-9.

- RAY, D., 2006: Aspirations, poverty and economic change. In: Banerjee, A. V., Bénabou, R., Mookherjee, D. (eds.): *Understanding Poverty*. Oxford: Oxford University Press, 209-221.
- REAY, D., BALL, S. J., 1998: Making Their Minds Up: Family Dynamics of School Choice. In: *British Educational Research Journal* 24 (4), 431-448.
- ROSE, J., BAIRD, J. A., 2013: Aspirations and an austerity state: Young people's hopes and goals for the future. In: *London Review of Education*, 11 (2), 157-173.
- SCHNEIDER, B. (ed.), 2018: *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century*. Boston: Springer.
- SCHOON, I., 2010: Planning for the Future. Changing Education Expectations in three British Cohorts. In: *Historical Social Research* 35 (2), 99-119.
- SCHOON, I., PARSONS, S., 2002: Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. In: *Journal of Vocational Behaviour*, 60 (2), 262-288.
- SEGINER, R., 2006: Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. In: *Parenting: Science and Practice*, 6 (1), 1-48.
- SEWELL, W. H., HALLER, A. O., PORTES, A., 1969: The Education and Early Educational Attainment Process. In: *American Sociological Review*, 34 (1), 82-92.
- SEWELL, W. H., HAUSER, R. M., 1972: Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process. In: *American Journal of Agricultural Economics*, 54 (5), 851-861.
- SEWELL, W. H., HAUSER, R. M., SPRINGER, K. W., HAUSER, T. S., 2004: As we age: The Wisconsin longitudinal study, 1957-2001. In: *Research in Social Stratification and Mobility*, 20 (1), 3-111.
- SEWELL, W. H., SHAH, V. P., 1967: Socioeconomic Status, Intelligence and the Attainment of Higher Education. In: *Sociology of Education*, 40 (1), 1-23.
- SHAVIT, Y., BLOSSFELD, H.-P. (eds.), 1993: *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- SHAVIT, Y., ARUM, R., GAMORAN, A., 2007: *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- SHELDON, S. B., 2002: Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. In: *Elementary School Journal*, 102 (4), 301-316.
- SIMON, B. S., 2004: High school outreach and family involvement. In: *Social Psychology of Education*, 7 (1), 185-209.
- SIMONOVÁ, N., 2011: *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: SLON.
- SNEE, H., DEVINE, F., 2014: Taking the Next Step: Class, Resources and Educational Choice Across the Generations. In: *Journal of Youth Studies* 17 (8), 998-1013.
- SOPÓCI, J., HRABOVSKÁ, A., 2022: Pôsobenie primárnych a sekundárnych efektov sociálneho pôvodu pri rozhodovaní o štúdiu na vysokej škole. In: Džambazovič, R., Gerbery, D., Sopóci, J. (eds.): *Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: Stimul, 115-143.
- Správa o kvalite služieb poskytovaných v oblasti kariérového poradenstva v základnej škole v školskom roku 2018/2019, 2029. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2019/ZS_U_P_Kvalita_sluzieb_KP_18_19_VK.pdf.
- Správa o realizácii medzinárodnej štúdie PISA 2022 a prvé výsledky za SR. Bratislava: NIVaM 2023. <https://www2.nucem.sk/dl/5676>.
- SOSU, E. M., 2014: Predicting Maternal Aspirations for their Children's Education: The Role of Parental and Child Characteristics. In: *International Journal of Educational Research*, 67, 67-79.
- SPERA, C., WENTZEL, K. R., MATTO, H. C., 2009: Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment: Relations to Ethnicity, Parental Education, Children's Academic Performance, and Parental Perceptions of School Climate. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (8), 1140-1152.
- SULLIVAN, A., 2007: Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. In: *Sociological Research Online*, 12 (6), 91-104.
- ST CLAIR, R., BENJAMIN, A., 2011: Performing desires: The dilemma of aspirations and educational attainment. In: *British Educational Research Journal*, 37 (3), 501-517.
- ŠAFR, J., GORČÍKOVÁ, M., SIMONOVÁ, N., 2022: Nerovnosti při přechodu na osmileté gymnázium: panelová studie žáků pražských a středočeských škol. In: Džambazovič, R., Gerbery, D., Sopóci, J. (eds.):

- Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky. Bratislava: Stimul, 198-229.
- ŠMÍDOVÁ, I., JANOUŠKOVÁ, K., KATRŇÁK, T., 2008: Faktory podmiňujúce vzdelanostní aspirace a vzdelanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. In: Sociologický časopis 44 (1), 23-53.
- Štandardy odborných činností v systéme poradenstva a prevencie, 2023. Bratislava: MŠ SR. <https://www.minedu.sk/standardy-odbornych-cinnosti-v-systeme-poradenstva-a-prevencie/>.
- Štatistická ročenka školstva, 2023/24. Bratislava: MŠ SR.
- TARABINI, A., INGRAM, N., 2018: Educational choices, transitions and aspirations in Europe: Systemic, institutional and subjective challenges. London: Routledge.
- THOMPSON, R., 2019: Education, Inequality and Social Class. Expansion and Stratification in Educational Opportunity. Routledge: New York.
- VALENTINE, D. N., 2016: How Do Parents Engage in School-Choice Decisions? Ann Arbor: ProQuest.
- VINKEN, H., 2007: New Life Course Dynamics? Career Orientation, Work Values and Future Perceptions of Dutch Youth. In: Young 15 (1), 9-30.
- VUORINEN, R., KETTUNEN, J., 2019: Synthesis – Theme 4: Leading innovative change for the future. A synthesis of the perspectives of countries and international organisations attending the International Centre for Career Development and Public Policy Symposium. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/fd1659c3-3e9d-4f19-b365-973c0b073a07/download>.
- VUORINEN, R., MANNSTRÖM, K., 2010: Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008-10. <https://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/european-lifelong-guidance-policies-work-in-progress-a-report-on-the-work-of-the-european-lifelong-guidance-policy-network-2009201310/>.
- WALKEY, F., MCCLURE, J., MEYER, L., WEIR, K., 2013: Low expectations equal no expectations: Aspirations, motivation, and achievement in secondary school. In: Contemporary Educational Psychology, 38 (4), 306–315.
- WALTHER, A., 2006: Regimes of Youth Transitions: Choice, Flexibility and Security in Young People's Experiences Across Different European Contexts. In: Young 14 (2), 119-139.
- WICHT, A., MIYAMOTO, A., LECHNER, C. M., 2022: Are Girls More Ambitious Than Boys? Vocational Interests Partly Explain Gender Differences in Occupational Aspirations. In: Journal of Career Development, 49 (3), 551-568.
- WILKINS, A., 2011: School choice, consumerism and the ethical strand in talk. In: Studies in the Cultural Politics of Education, 32 (3), 357-370.
- Zákon č. 464/2013 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).
- Zákon č. 312/2013 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
- Zákon č. 209/2018 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon 61/2015 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave a najmä novelizovaný zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch č. 138/2019, s účinnosťou od septembra 2019.
- ZHAO, Y., BUKODI, E., 2020: Data Note: Measuring Social Origins and Educational Attainment in the Longitudinal Study of Young People in England. London: SocArXiv.

Pre Katedru sociológie vydal
STIMUL, Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta
Bratislava, 2025

ISBN (PDF) 978-80-8127-436-7
ISBN (EPUB) 978-80-8127-437-4
ISBN (print) 978-80-8127-438-1