

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jan Zeman

**Tvorba a ověření přínosu vzdělávacího kurzu pro
usnadnění volby vysoké školy**

**Creating the learning programme for facilitating the higher
education school choice and verifying its benefits**

Praha 2021

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Josef Valenta, CSc..

Rád bych tímto poděkoval doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za užitečné rady při tvorbě této práce a za vždy rychlou komunikaci, přestože doba pandemie musela značně zvýšit objem příchozí elektronické pošty. Dále bych chtěl poděkovat Janu Veselému, jehož předmět Inovační laboratoř mě inspiroval pro zpracování vybraného tématu a Lucii Špytkové, která se mnou vyrazila do první fáze testování bez jistoty úspěchu.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 6. 5. 2021

Jan Zeman

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na zlepšení procesu výběru vysoké školy vytvořením zkušebního vzdělávacího kurzu, který obsahuje aktivity pro sebezpoznání a práci s informacemi. Teoretická část zahrnuje přehled o dosavadním výzkumu v oblasti volby vysoké školy. Pro vytvoření vhodných aktivit bylo potřeba znát: významnost faktorů volby, potřeby uchazečů a poznatky o informačních zdrojích současnosti. Dále byla zhodnocena současná situace kariérního poradenství a kurzů zaměřených na podobné téma. V praktické části je popsán vytvořený obsah vzdělávacího kurzu a jeho realizace, včetně hodnocení studenty. Ověření přínosu kurzu bylo zajištěno rozhovory se studenty a analyzováním jejich výstupů učení z navržených aktivit. Nechybí uvedení limitů práce, vytvářené v nepříznivých podmínkách pandemie viru covid-19 a doporučení pro další zlepšení a metodické využití.

Klíčová slova: Výběr vysoké školy, kariérní poradenství, uchazeč o studium, tvorba metodiky, rozhodovací proces

Abstract

The thesis aims at improving the process of choosing a university by designing an experimental educational course composed of activities focused on self-knowledge and working with information. The theoretical part includes an overview of the existing research about higher education school choice. To create suitable activities, it was necessary to know the importance of choice factors, prospective students' needs and the facts about current sources of information. The thesis also presents the current state of career consulting and courses focused on a similar subject. The empirical part describes the content of the online educational workshop and its implementation including students' evaluation. The verification of the course's benefits was secured by interviews with the students and by evaluation of their learning outcomes from the activities. Furthermore, the thesis contains a description of the research limits caused by the Covid-19 pandemic and a recommendation for future improvements and methodical use.

Key words: Higher education choice, career consulting, prospective student, decision-making, designing methodology

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část.....	8
1.1 Základní přehledové studie: co víme a co ještě potřebujeme zjistit?	8
1.2 Snahy o popis a zobecnění procesu volby vysoké školy	10
1.3 Výběr teorií popisujících rozhodování o vysoké škole	11
1.4 Charakteristika současného uchazeče: kdo jsou, a co chtějí uchazeči o vysokou školu. 13	
1.4.1 Potřeby a problémy dnešní generace studentů a uchazečů	14
1.5 Faktory ovlivňující studentovu volbu vysoké školy.....	16
1.5.1 Závěry výzkumů studijní neúspěšnosti	16
1.5.2 Výpovědi studentů jako další inspirace.....	17
1.6 Zájmy studenta	18
1.7 Informační zdroje	21
1.7.1 Dělení informačních zdrojů.....	21
1.7.2 Důležitost informací z pohledu studentů.....	23
1.8 Výběr vysoké školy z pohledu středních škol a kariérového poradenství.....	25
1.8.1 Kdo je výchovný poradce a co může studentům nabídnout:.....	25
1.8.2 Příklady vhodného přístupu v České republice a v zahraničí	27
2 Tvorba kurzu	28
2.1 Aktivity kurzu.....	29
2.2 Překážky při realizaci	31
2.3 Koncepce kurzu v online prostředí	31
3 Metodika výzkumu.....	31
3.1 Práce s kategorií výsledky učení	32
3.2 Výzkumné otázky	33
3.3 Práce s daty	35
3.3.1 Výběr a kritéria výzkumného vzorku.....	35
3.3.2 Oslovování respondentů	36
3.3.3 Zpracování dat a jejich analýza.....	36
3.4 Zajištění validity	37
4 Empirická část	38
4.1 Analýza výsledků učení jednotlivých aktivit.....	38
4.1.1 Výsledky učení aktivity o motivaci a očekáváních:.....	39

4.1.2	Výsledky učení aktivit zaměřených na sebehodnocení.....	41
4.1.3	Výsledky učení aktivit o vlivech okolí.....	42
4.1.4	Výsledky učení z aktivity Hodnocení zájmů a oborů	44
4.1.5	Výsledky učení u aktivity Hledání informací.....	47
4.1.6	Výsledky učení z aktivity Nezodpovězené otázky a neoficiální zdroje.....	49
4.2	Souhrn výsledků učení.....	51
4.3	Přínosy absolvování kurzu pro usnadnění volby vysoké školy	53
4.3.1	Podnícení studenta k činnosti	54
4.3.2	Odhalení nových poznatků.....	55
4.3.3	Orientace, utřídění a přehled	56
4.3.4	Potvrzení volby	57
4.4	Hodnocení kurzu studenty	58
4.4.1	Zadání aktivit na webové stránce	58
4.4.2	Řešení rizik vzorového vyplnění aktivit.....	58
4.5	Využití aktivit s podobným principem	59
4.6	Diskuse	60
4.6.1	Výsledky v kontextu použité teorie.....	60
4.6.2	Hodnocení metodologie a prostoru pro další výzkum	63
4.7	Návrh inovace.....	65
4.7.1	Změny ve vytvořeném kurzu (zadání, metoda vyplňování).....	65
4.7.2	Školní a mimoškolní využití	66
5	Závěr.....	67
6	Seznam použité literatury a dalších zdrojů.....	69
6.1	Web:.....	75
7	Seznam příloh.....	76

Úvod

Základním cílem práce je zjistit, jaký přínos bude mít absolvování vytvořeného kurzu pro usnadnění volby vysoké školy. Smyslem zpracování daného tématu je snaha ověřit správnou koncepci kurzu ze stránky teoretické, metodické a uživatelské. Teoretická část směřuje od základních přehledových studií po hledání nosných bodů pro vytvoření aktivit kurzu. Pro tento účel do ní byla zahrnuta charakteristika současného uchazeče o vysokou školu, faktory ovlivňující studentovu volbu vysoké školy a exkurz do zájmů studenta, informačních zdrojů a současné situace kariérového poradenství. Po teoretické části je čtenář seznámen se způsobem tvorby aktivit kurzu a v následující kapitole o metodologii je vysvětleno užití výchovných poradců, sociálních sítí a virtuálních nástěnek Padlet pro sběr potřebných dat. Empirická část je začíná analýzou výsledků učení jednotlivých aktivit. Po ní následují stěžejní kapitoly obsahující souhrn výsledků učení a různé podoby přínosů kurzu, mezi které patří podnícení studenta k činnosti; odhalení nových poznatků; získání orientace a přehledu a potvrzení volby. V diskusi jsou výsledky uvedeny do kontextu s použitou teorií a nechybí hodnocení metodologie a představení možností pro další výzkum. Před závěrem práce se ještě nachází návrh inovace, který obsahuje změny ve vytvořeném kurzu na základě reakcí respondentů a návrhy pro potenciální školní i mimoškolní využití.

1 Teoretická část

Teoretická část má za cíl stanovit principy, ze kterých se bude vycházet při tvorbě obsahu kurzu a následné analýze názorů studentů po jeho absolvování. Úvodní přehledové studie nastíní, jakým směrem se současný výzkum o výběru vysoké školy ubírá. Jedná se především o tematiku faktorů, které určují, jak se uchazeč rozhoduje o budoucí vysoké škole, a tvorbu schémat popisující různá stadia rozhodovacího procesu. Pro pochopení potřeb a problémů současné generace slouží kapitola o charakteristice současných uchazečů škol, podložená daty o různých skupinách studentů, jejich preferencích a důvodech nespokojenosti. Dále je akcentováno teoretické pojetí dvou zásadních faktorů: zájmů a informačních zdrojů. Popisy, systémy řazení a závěry vědeckých prací o těchto dvou aspektech poskytují dostatečný základ pro vytvoření aktivit, které student během kurzu absolvuje. Poslední kapitola teoretické části sleduje, jak k výběru vysoké školy přispívá střední škola a výchovné poradenství. Zde je komentován nepoměr zaměření pozornosti na *svět práce* na úkor nedostatečného vhledu do světa vysokých škol.

1.1 Základní přehledové studie: co víme a co ještě potřebujeme zjistit?

Název kapitoly uvádějící čtenáře do problematiky výběru vysoké školy jsem si vypůjčil od meta-studie Hemlsey-Brownové a Oplatky, kteří v roce 2015 vydali souhrnnou studii, mapující většinu současných směrů výzkumu výběru vysoké školy při zachování formátu příspěvku odborného časopisu. Každý odstavec zde obsahuje desítky odkazů. Tím autoři prezentují rozmanitost perspektiv, kterou si běžný člověk v roli uchazeče, rodiče nebo středoškolského učitele nemusí plně uvědomit. Neznalost kompletního výčtu faktorů, ovlivňujících volbu vysoké školy a na ně navázaných teorií nepovažují za chybu ani u jedné skupiny, protože meziprostor mezi sekundárním a terciárním vzděláváním přináší tolik proměnných, které musí všechny zúčastněné strany sledovat, že je nepředstavitelné mít o nich kompletní přehled. Autoři uváděné meta-studie jich napočítali čtyřicet pět.

Faktory zasahující do procesu výběru vysoké školy se dají rozdělit do tří skupin (Hemlsey-Brown, Oplatka, 2015, s.11):

1. *Demografické a akademické faktory* – Pojem „akademický“ zde vyjadřuje školní výkon ve formě známek, případně výsledků srovnávacích testů.
2. *Institucionální faktory* – Kvalita, přínos a výhody, zázemí, charakteristiky instituce (reputace, prestiž)
3. *Faktory vzájemně provázané* – cena vzdělání, informační zdroje, vzdálenost.

Na tomto členění jsou patrné dimenze, které vymezují, kdo je v rozhodovacím procesu zodpovědný za jejich podobu. Faktory vypovídající o osobnosti studenta, jeho schopnostech, předpokladech nebo zájmech si musí před volbou vysoké školy vyjasnit student sám. Zde se nepředpokládá, že by mu instituce terciárního vzdělání jakkoliv asistovaly. Role vysokých škol zase spočívá ve vytvoření systému a prostředí, v němž se budoucí studenti budou vzdělávat. Hrají zde roli různé formy výuky, obsah výuky, přijímací řízení, nabídky zaměstnavatelů a další. Společně provázané faktory vytvářejí interakce směrem od instituce ke studentovi. Souhrnná studie zahrnuje do společných faktorů finanční stránku, vzdálenost a informační zdroje (tamtéž, 2015). Pro výzkum na území České republiky se však zaměřím především na informační zdroje, protože většina studentů studuje bezplatně na veřejných vysokých školách¹ a podle výzkumu Eurostudent VI (Fischer, Vltavská, 2016 a kol., s. 53) je aspekt vzdálenosti školy od místa bydliště nejméně důležitým při výběru vysoké školy. Za podstatný ho označilo 46 % studentů, což je oproti *kategoriím zájem o obor* (94 %) a *pracovní uplatnění po studiu* (84 %) zanedbatelné číslo.

Závěrečná zjištění meta-studie utvrzují názor o tom, že výběr vysoké školy je individuální a specifická záležitost. Podle autorů nelze sestavit pevnou strukturu faktorů, ovlivňující každého studenta. V rámci tohoto prohlášení se proto proces výběru vysoké školy obtížně zkoumá na mezinárodním poli. Například v Anglii při výběru na studenty působí hodnotící žebříček univerzit *league tables* (Gibbons, Neumayer, Perkins, 2015), zatímco v Japonsku jsou studenti vysoce závislí na přípravných školách *juku* (Entrich, 2018). Proto nelze brát výzkumy tohoto tématu za všeobecně platné, přestože postihují delší časový úsek a bohatý výzkumný vzorek (Hemlsey-Brown, Oplatka, 2015).

Odpověď na otázku: „*Co víme a co potřebujeme ještě zjistit*“, je nejasná, ale ne natolik, aby se proměnila ve filozofické tápání. Víme, že o výběru vysoké školy existuje spousta teorií, které zkoumají faktory volby, přístup institucí, vztahy mezi demografií a volbou, nebo další z mnoha charakteristik, které dokázaly potvrdit svůj vliv na tento proces pro narůstající počet studentů v současné době. Na druhou část otázky, co bychom potřebovali zjistit, se už odpovídá hůře. Ve zkratce by se dalo říci, že je to ověřování, která z teorií má dominantní postavení a její využití přináší užitek jak studentům ve formě spokojeného studia, tak školám v podobě jedinců se zájmem o konkrétní obor, protože jsou o něm, například, správně informováni. V mé

¹ MŠMT: Odbor statistiky, analýz a rozvoje eEducation – Výkonové ukazatele
https://dsia.msmt.cz/vystupy/vu_vs_f1.html tabulka f11, r. 2019

výzkumné práci to bude zjišťování přínosu aplikace dostupných teorií na vytvoření vzdělávacího kurzu, který má za cíl pomoci studentům odhalit principy a postupy, které před nimi ukrývají schované vědecké články, v podobě důležitosti introspekce vlastních zájmů, zvyšování sebevědomí nebo rozšiřování jejich možností volby díky orientaci v informačních zdrojích.

1.2 Snahy o popis a zobecnění procesu volby vysoké školy

Vytvoření výchozího bodu, od kterého by se odvíjely další výzkumné snahy o pochopení všech proměnných ve výběru vysoké školy, bylo cílem mnoha autorů. Ve většině případů narazíme v literatuře na pojmenování *modely volby* (choice models). Základem těchto modelů je pochopení behaviorální stránky uchazečů. Jejich dělení je přehledně zpracováno Simõesovou a Soaresovou (2010) na ekonomické modely, statusové/sociologické modely a kombinované modely.

Ekonomický model vidí zájemce o vyšší vzdělání jako zákazníka, jehož volby jsou velmi racionální a průběžně vyhodnocované na základě možných přínosů a výsledků v porovnání s prostředky, které do své volby musí „investovat“ ve formě času nebo studijního úsilí. Problémem ekonomických modelů je to, že nezahrnují kognitivní proces, kterým budoucí vysokoškolák při finální volbě prochází. Statusové a sociologické modely spojují behaviorální proměnné subjektu (studijní výsledky, úsilí) se sociologickými faktory v podobě sociální stratifikace nebo sociokulturního kapitálu. Kombinované modely spojují ekonomické a sociální hledisko dohromady a nechávají vzniknout ucelenému pohledu na výběr vysoké školy díky zahrnutí většího množství ukazatelů, které nás mohou dovést k lepšímu pochopení tohoto procesu.

Reprezentativním příkladem kombinujícím rovinu ekonomickou i sociální je generalizovaný model, který autoři (Vrontis, Thrassou, Melanthiou, 2007) vytvořili na základě modelů Chapmana (1984), Littena (1982) a Jacksona (1982). Toto schéma se snaží zachytit význam nových faktorů, které vstupují do jednotlivých kroků v procesu výběru vysoké školy od doby, kdy narůstá využití digitálních technologií a potřeby studentů se mění díky stále vyspělejší společnosti. (Příloha 1, Vrontis, Thrassou, Melanthiou, 2007, s. 987). Pro přehled uvádím stručný popis všech pěti fází modelu a jejich hlavních proměn:

- 1) *Poznání potřeb* se zaměřuje na hledání vyšších potřeb a motivace.
- 2) *Hledání informací* je více komplexní, účinné a efektivní.

- 3) *Zvažování alternativ* má podobné charakteristiky jako hledání informací, a navíc je ovlivňováno marketingovými nálepkami a vzniklými „značkami“ škol.
- 4) *Nákup a konzumaci* ovlivňuje důraz na vzdělávací (uživatelskou) zkušenost a vstup technologie jako média pro využívání služeb.
- 5) *Hodnocení zkušeností uživatelů* je ve znamení zvýšeného přístupu a pozornosti k názorům současných studentů a absolventů škol

Na proces výběru VŠ je zde pohlíženo z obchodního hlediska a vytvořené schéma odhaluje změnu paradigmatu, kdy nejen student usiluje o školu, ale také škola o studenta, neboť školství změnilo svoji dostupnost z elitní na univerzální (Prudký, Pabian, Šíma, 2010). Vysoké školy se v této době snaží změnit důraz z přístupu cena/výkon na rozmanitější služby a rozšíření možností individualizace (Vrontis, Thrassou, Melanthiou, 2007, s. 987).

Vytvořením schématu, který logicky uspořádá stádia volby vysoké školy a na ně vázané faktory, se dostáváme k otázce, které faktory mají na výběr vysoké školy největší vliv. Nemá smysl radit faktory na přesné stupně vítězů, ale je možné ustanovit nejčastěji zmiňované oblasti, které jsou studenty prozkoumávány a hodnoceny. Jedná se o reputaci instituce, finanční hledisko, vzdálenost, doporučení okolí, možnosti uplatnění a studijní obory a jejich obsah (Azzone, Soncin, 2019, Obermeit, 2012, Simões, Soares, 2010). Znovu je vhodné zopakovat, že finance a vzdálenost nejsou v České republice tak důležité faktory. Zbytek jmenovaných faktorů ovlivňuje proces rozhodování, a některé z nich jsou dále pospsány v několika teoriích.

1.3 Výběr teorií popisujících rozhodování o vysoké škole

Nalezení teorie, která vysvětluje zvolení konkrétního cíle, bez kterého by student po střední škole zůstal sedět na schodech radnice s maturitním vysvědčením, je důležité pro vytvoření prvních aktivit kurzu, jež budou spojeny se sebepoznáním. Tyto požadavky splňuje Bandurova sociálně kognitivní teorie, kterou lze podle S. D. Browna a R. W. Lenta (in Pajares, Urdan, 2006) využít pro vysvětlení:

- rozvoje profesních zájmů
- utváření volby budoucího vzdělávání a profese
- získávání akademického a profesního úspěchu

Rámec popsany těmito autory obsahuje zájmy, schopnosti, cíle a kontextuální vlivy. Navázání na Bandurovu teorii o self-efficacy (vnímané osobní účinnosti) je nepochybné. Rozvoj této kompetence, popsané jako „*Přesvědčení jedince o jeho vlastních schopnostech*

potřebných k dosažení určitého cíle,“ (Bandura 1997 cit. dle Drabarové, 2016, s. 81) bude použit pro první oddíl cvičení v pilotním kurzu, neboť ovlivňuje motivační a selektivní procesy. Jedinec s vyšší self-efficacy má širší oblast volby a vyšší vytrvalost při plnění úkolu. Umožnit studentovi dosáhnout co nejlepšího a zároveň objektivního vědomí o svých silných stránkách je důležité pro jeho další rozhodování. Zásadní otázkou tedy je, zda je možné self-efficacy rozvíjet, nebo přinejmenším prozkoumat.

Jádrem sebepoznání pro zvýšení vnímané osobní účinnosti by měla být, v případě vytvořeného kurzu, reflexe studenta z jeho vlastního pohledu i z pohledu jeho sociálního okolí. Vše je podřízeno dostupnosti. Takto nastavené podmínky nevyžadují účast odborníka (výchovného poradce, učitele). Příklady, jak jmenované činnosti realizovat uvádí Brown a Lent (in Pajares, Urdan, 2006, s. 215-220):

- *Identifikace silných stránek:* Reflexe úspěchů z minulosti a kontrola, že jsou tyto vzpomínky interpretovány jako úspěch, nikoliv náhoda nebo souhra okolností.
- *Stanovit si dosažitelné, avšak vyzývavé cíle:* Cestu k cíli podpořit sledováním pokroku a hledáním modelových příkladů.
- *Správně upřesnit očekávání výsledků:* Studentovu snahu usilovat o konkrétní vzdělávací program podpoří přesné pozitivní informace o výsledcích takového snažení. Uchazeč proto musí zakládat svá očekávání na objektivních a aktuálních informacích o náplni oboru nebo úspěšnosti na trhu práce, jež mohou být zkreslené médií nebo nespokojenými studenty daného oboru. Stejný přístup lze aplikovat i na očekávání od budoucí profese.

Na závěr doporučených příkladů z praxe uvádějí autoři techniku používanou pro maximálně uvědomělé a informované profesní (studijní) rozhodnutí, kdy student ohodnotí, v jaké míře se jeho studijní volby shodují s jeho zájmy a dalšími faktory. Dále k volbám připsa seznam pozitiv a negativ, které může prožívat jeho blízké okolí při zvolení dané možnosti. Seznam negativ se poté prozkoumá a student společně s učitelem nebo poradcem navrhne možná řešení, jak tyto bariéry překonat. Pozitivní výsledky nejsou podloženy daty, pouze klinickou zkušeností. Přesto je vhodné při tvorbě aktivit zohlednit tyto praktické příklady. Už jen pro dokázanou sníženou míru litování svého rozhodnutí při zvážení všech pozitiv a negativ (Janis, Mann, in Pajares, Urdan, 2006, s. 220).

Proces profesního vývoje, významně spojeného s volbou vysoké školy, se snažili zachytit různí autoři do podoby ucelených systémů, pro lepší orientaci a další rozvoj metod.

Nejčastějším pojetím je rozdělení tohoto procesu do časových období. Někdy končí na konci vysoké školy a někdy až v důchodovém věku. Základem je spojit stádia s charakteristikami člověka, který se v nich nachází, a akcentovat, co je v nich důležité pro studenta i jeho průvodce v podobě učitele nebo poradce. M. Ireh (1999) přináší kompilaci teorií profesního vývoje z dvacátého století a v závěrečném srovnání dochází ke zjištění, že přes všechny odlišnosti lze najít společné znaky vystihující vývoj kariéry.

Na základě osmi teorií popisuje Ireh (1999) profesní vývoj jako kompromis mezi osobnostními charakteristikami v podobě zájmů a schopností na jedné straně, a externích faktorů ve formě vynaloženého úsilí na straně druhé. Způsoby, jak navodit představu takového kompromisu a současně ověřit její efektivitu, mohou být různé. Nejčastěji se používají následující postupy: testování skrz vžití se do určité role, projekce našich přání, přímá zkušenost v profesi nebo její simulace (tamtéž, 1999, s. 39).

Pro prezentaci jednotlivých prvků uvádím Ginzbergovu teorii profesní volby (Ginzberg et al, 1951 in Ireh, 1999, s. 31), kde autor rozděluje profesní volbu na období fantazie (6-11 let), váhavé období (11-17 let) a realistické období (18 a více let), které je navíc rozděleno na *exploraci*, *krystalizaci* a *specifikaci*. Čím více se proces blíží poslednímu stádiu *specifikace*, tím větší má nároky na nové zkušenosti a informace. V úplném závěru má dojít k očekávané rovnováze vnitřních vlivů, vnějších vlivů, přání a reálných možností. Vytvořený kurz v rámci diplomové práce má být ověřením, zda lze zmíněná stádia ve studentovi navodit během krátkého času a v případě dílčích úspěchů může být tento pokus rozvíjen tak, aby každý krok dostal více prostoru, včetně možné asistence učitele nebo výchovného poradce.

Aplikace teorií by nebyla efektivní bez znalosti informací o současných studentech. Díky oproštění se od domněnek, co by mohlo studentům pomoci a soustředění na dostupná data se dají aktivity přizpůsobit na míru současným motivacím a potřebám uchazečů.

1.4 Charakteristika současného uchazeče: kdo jsou, a co chtějí uchazeči o vysokou školu.

Sestavení profilu absolventa střední školy slouží pro konkretizaci náplně kurzu. Pochopení potřeb a očekávání od vysoké školy nám napoví, jak připravit aktivity kurzu, aby pokryly faktory, které označili předchůdci současného uchazeče za podstatné. Pro stanovení faktorů vycházejících od „zákazníků / uživatelů“, které bych měl zohlednit ve svém kurzu, jsem se soustředil na tři skupiny oscilující kolem bakalářského studia: uchazeče, studenty prvního ročníku a předčasně ukončená studia.

1.4.1 Potřeby a problémy dnešní generace studentů a uchazečů

Výzkum Husáka a Volkánové (2012) se soustředil na nejvíce preferované faktory, ovlivňující rozhodování uchazečů o vysokoškolské studium. Výsledkům dominuje zaměření studijního oboru, shoda oboru s profesním zaměřením a důležitost individuálního přístupu. Nalezneme zde také faktor prestiže v podobě pověstí VŠ, ale ten může být vykládán mnoha způsoby od doporučení přátel po veřejný obraz skrz prezentaci školy v médiích. Autoři v kontextu zaměření svého výzkumu na soudobou znalostní společnost interpretují výsledky jako důkaz snahy současné mladé generace o využití vzdělání v podobě potřebného nástroje pro budování kariéry a konkurenceschopnosti. Z toho by se dalo odvodit, že současní absolventi středních škol jsou chyceni do pastí kvůli masifikaci terciárního vzdělání a jeho snadné dostupnosti pro všechny. V roce 2017/18 se na vysokou školu hlásilo 78,8 % absolventů SŠ a 66,8 % jich bylo přijato. Znakem nerozhodnosti, ale také snahou o pojištění šance úspěchu, je číslo počtu přihlášek na jednoho uchazeče, které bylo v průměru 2,5 přihlášky na absolventa SŠ (Vojtěch, Kleňha, 2018).

Zatím se zde buduje profil studenta jako člověka, který studium využívá pro naplnění vlastních zájmů, ale zároveň je doprovázen nejistotou, protože na vysokoškolské studium dnes dosáhne větší počet „konkurentů“. Nejistota, soustředění na zájmy a objevování sebe sama jsou znaky, které se vyskytují u charakteristiky pojmu vynořující se dospělosti. Aspekty a projevy tohoto poměrně nového konceptu zkoumal kolektiv autorů Masarykovy univerzity na generaci dvacátníků v letech 2012-2016 (Lacinová, Ježek, Macek, 2016).

Emerging adulthood je pojem vytvořený americkým psychologem G. Arnettem, který se snaží podrobněji mapovat přechod dospívajících do dospělosti. Arnett popisuje pět charakteristik období vynořující se dospělosti: *explorace identity, nestabilita, zaměření na sebe sama, pocit mezi a množství možností* (2004, cit. dle Lacinová, Ježek, Macek, 2016). Výsledky studie těchto autorů potvrdily, že při rozhodování o vysoké škole hraje významnou roli *explorace identity*, která se projevuje vyhledáváním pracovních aktivit navázaných na konkrétní obor a umožňující seberealizaci. Student tak zkoumá svoji profesní identitu během studia a může si ověřit svoji spokojenost s kariérní volbou. Tuto úvahu nám může potvrdit průzkum mezi uchazeči Masarykovy univerzity v roce 2020, kde se nejvíce kladných odpovědí na otázku: „Do jaké míry vystihuje některé z uvedených tvrzení Vaše současné pocity spojené se studiem na vysoké škole?“, objevilo u možností (Masarykova univerzita, 2020):

- Při studiu chci zároveň získat konkrétní praxi v oboru. (93,4 % souhlasí/spíše souhlasí)

- Vysoká škola pro mě představuje způsob seberealizace. (89,6 % souhlasí/spíše souhlasí)
- Během studia chci mít stále čas na svou rodinu/přátele/koníčky.
- Studovat vysokou školu jsem vždy plánoval(a).

Výsledky dotazníkových šetření, které evidentně cílí na zjištění motivace pro studium (a dokončení) vysoké školy vykazují silnou orientaci studentů na potřeby seberealizace neboli *růstové potřeby*. Do této skupiny patří: potřeby sebenaplnění, potřeby vědění a potřeby porozumění (Plháková, 2004). Seberealizaci popisuje Slovník základních pojmů z psychologie, jako „*Tendenci rozvíjet se a uplatňovat ve směru, který člověku přináší uspokojená a naplnění jeho představ o sobě samém.*“ (Gillernová, 2000, s. 63). Tuto definici reflektují nejfrekventovanější odpovědi na otázku ohledně dalšího směřování studentů po dokončení vysoké školy od společnosti SCIO v rámci Národních srovnávacích zkoušek² (Scio, 2019, příloha č. 2).

Scio dokazuje nárůst odpovědí zahrnujících činnost člověka v oblastech jeho zájmů a naopak menší důraz na finanční stránku, která s vystudovaným oborem souvisí. Kdybych se měl vrátit k obchodnímu slovníku s termíny *cena* a *výsledek*, tak se cena příliš nemění, protože představuje stále studijní úsilí a investovaný čas, ale výsledek nebo ohodnocení za splnění nároků se v očích studentů postupně proměňuje z potřeb nižšího řádu (bezpečí dobře placeného místa) na růstové potřeby (věnovat se tomu, co mě baví). Úkolem vytvořeného kurzu by proto měla být snaha pomoci studentovi tyto potřeby pojmenovat a konkretizovat.

Zajímavé doplnění nabízí také zjištění průzkumu motivace uchazečů Masarykovy univerzity (MU, 2016, příloha č. 3), který sleduje proměny různých motivů v čase. Potvrzuje se zde lehký ústup od prodlužování studentského života, což svědčí o větší zájmové orientaci ke konkrétnímu oboru a povolání. Dále je důležité doplnit tato data o tři roky aktuálnější výsledky, neboť zde došlo k drobným změnám v možnostech odpovědí: k položce *získat dobré společenské postavení* se doplnilo slovo *kontakty* (MU, 2019, příloha č. 4). V tu chvíli vystřelila popularita této možnosti do vrchních pozic k zájmu o obor a možnosti seberealizace. Tím se dokazuje, že uchazeči vidí studium na vysoké škole také jako příležitost k rozšiřování

² U zájemců o VŠ vítězí smysluplná práce nad kariérou, jak ukazují data, SCIO 2019: <https://www.scio.cz/o-vzdelavani/analyzy-a-studie-spolecnosti-scio/u-zajemcu-o-vs-vitezi-smysluplna-prace-nad-karierou-ukazuji-data.asp>

sociálních vazeb a měli by si tento motiv ve svém rozhodování zhodnotit ve vztahu ke svému oboru, aby nehrozilo, že jejich představy nebudou naplněny.

1.5 Faktory ovlivňující studentovu volbu vysoké školy

Stanovit pevný rámec faktorů, které spolehlivě ovlivňují studentovu volbu vysoké školy je z mého pohledu téměř nemožný úkol, kvůli již zmiňovaným skupinám faktorů od demografických přes institucionální, až po vzájemně provázané. Při výběru faktorů pro vytvoření obsahu vzdělávacího kurzu jsem se zaměřil na výzkumy studijní neúspěšnosti, v kterých jsem hledal příčiny nespokojenosti se studiem, jimž se dalo předejít intervencí v podobě zdokonalení konkrétních kompetencí nebo zvýšením povědomí o dané skutečnosti.

1.5.1 Závěry výzkumů studijní neúspěšnosti

Nedokončení studia nelze přisoudit pouze špatnému výběru vysoké školy. Řazení příčin studijní neúspěšnosti do odpovídajících úrovní se věnoval Kuh (a kol. 2006). Jeho zjednodušená varianta mluví o třech úrovních:

1. Student před vstupem na vysokou školu
2. Student na vysoké škole
3. Vysoká škola ve vztahu ke studentovi

Téma mé práce se plně soustředí na první uvedenou úroveň a další dvě dimenze studia pouze pomáhá uchazeči odhalovat skrz hodnocení nalezených informací a následné zhodnocení, zda bude s volbou vysoké školy spokojený.

Mouralová a A. Tomášková uvádějí, na základě provedeného kvalitativního šetření, následující důvody pro předčasné ukončení studia: *nespokojenost s podobou studia a formou výuky, nespokojenost s volbou oboru, nesoulad mezi přáním a realitou, nedostatek motivace ke studiu, nekompatibilita s vysokou školou či vysokoškolským prostředím a nedostatek schopností* (2007, s. 19-21). Ve více důvodech se objevuje motiv očekávání, který je podle autorek spjatý i s nespokojeností ohledně nejzmiňovanějšího faktoru – podoby studia a formy výuky: „*Příčinou mohou být i nesplněná očekávání, s kterými studenti do programu vstupují a která mohou být velmi nereálná. Pak je příčinou spíše špatná informovanost studentů, která může být způsobena malým zájmem o informace o škole, ale také špatnou informační politikou škol, nedostatečně fungujícím poradenstvím při výběru studia či nízkou spoluprací vysokých a středních škol.*“ (tamtéž, 2007, s. 19)

V rámci diskuse nad příčinami nespokojenosti s volbou oboru se v textu odkazuje na práci Daviese (2003, s. 36), kde jsou akcentována tvrzení studentů, že po zkušenosti s prvním rokem ukončeného studia na vysoké škole by byla jejich další volba opatrnější a informovanější. Respondenti uváděli, že by hledali více informací a neváhali by kontaktovat studenty nebo pedagogy univerzity. Výsledkem těchto dvou šetření je z mého pohledu otázka: Dá se navrhnout postup, aby student ověřil svoji volbu dříve než po zapsání do nevyhovujícího oboru?

Často zmiňované důvody v podobě nenaplněných očekávání a představ jsou stále příliš abstraktním pojmem. Upřesnění tohoto pojmu nabízí kvalitativní studie, kdy 1263 respondentů uvedlo mezi pět nejvlivnějších faktorů pro ukončení studia: *nenaplněné představy a očekávání, nedostatečnou motivaci ke studiu, odpor k některým předmětům a nespokojenost s volbou oboru* (Fučík, Slepíčková, 2014). V rámci faktorové analýzy byly všechny vypsane položky uvedeny do kategorie „očekávání“ (tamtéž, s. 38).

O vysvětlení pojmu očekávání se pokusili také výzkumní pracovníci z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity (MU, 2013). Do obecného průzkumu studijní neúspěšnosti zařadili i kvalitativní část a výsledky interpretovali do skupin konfliktů. První skupina konfliktů se vázala na aspekt zaměstnání, které nutilo studenta školu přerušit kvůli časovým požadavkům nebo vlastnímu rozhodnutí. Zajímavější pro hledání významu očekávání od studia, jako důsledek studijní neúspěšnosti však byla druhá skupina konfliktů, pojmenovaná jako „*teorie vs. praxe*“ a „*seberozvoj vs. memorování*“ (MU, 2013, s. 38).

Konflikt *teorie vs. praxe* se věnuje studentskému hodnocení vzdělání předávaného školou. Hlavním požadavkem je, aby bylo co nejvíce vzdělávacího obsahu orientováno na praxi. Poznatky, schopnosti a dovednosti znemožňující použití v práci nebo na stáži mohou být hodnoceny jako zbytečné a mohou přispívat k nespokojenosti studenta. Druhý konflikt je spojen s jedinci, kteří považují vysokou školu za rozvoj jejich osobnostních rysů a identity (MU, s. 38).

1.5.2 Výpovědi studentů jako další inspirace

Vyjádření neúspěšných studentů k důvodům ukončení jejich studia není v českém výzkumu rozšířené téma. Po vyčerpání monografií a odborných článků jsem se z důvodu nedostatku dat zaměřil na diplomové práce. Překvapivým zjištěním bylo, že oproti kvantitativním výzkumům zde studenti častěji zmiňovali vliv rodičů jako důvod pro vstup na vysokou školu. V práci *Vysokoškolské studium bez titulu – fenomén drop-out v kontextu masifikace vysokoškolského*

vzdělání se osm respondentů z dvanácti zmínilo o tlaku rodiny na jejich budoucí studium. Výpovědi typu: „Protože jsem do té vejšky byl jakoby natlačený, já jsem o tom nějak ani nepřemýšlel, jestli chci nebo nechci.“ (Votavová, 2012, s. 48), by se mohly redukovat pomocí včasného pojmenování těchto vlivů samotnými studenty. Nástroj, který ve studentech podnítl reflexi vnějších motivů pro jejich rozhodování, může pomoci studentům, ale také středoškolskému učiteli, pracovat s odhalením podstaty motivace pro volbu konkrétní školy.

Zatímco v kvantitativních výzkumech uchazečů studenti potvrzují, že míří na svůj preferovaný obor, v kvalitativních průzkumech nedokončených studií začínají respondenti svoji volbu zpochybňovat. Zásadním rozdílem je, že jsou srovnávání uchazečů o VŠ a studenti, kteří školu nedokončili. Právě oni však pojmenovávají problémy a nepříjemné pocity, jimž by bylo vhodné předejít pomocí vedení studentů k částečnému a zdravému zpochybňování své volby. V práci B. Votavové (s. 55-56) studenti zpětně akcentují následující důvody nesrovnalostí a pochybností při volbě školy:

- Nízká náročnost – „Jsem si to vybral, protože to pro mě bylo opravdu nejjednodušší, že u toho nemusím vůbec nic dělat.“
- Velké zájmové rozpětí – „Zajímá mě srovnávací anatomie, systematická biologie, botanika, zajímá mě spousta věcí ze společenských věd. Ten záběr zájmu mám velkej, možná až příliš velkej.“
- Doporučení přátel. - „Takže jsem skončil na VŠE na třech fakultách najednou, tak jsem se rozhodl teda pro jednu, protože někdo říkal, že je dobrá.“

Souhrn zjištění z anket uchazečů a studentů prvního ročníku v kombinaci s výpověďmi neúspěšných studentů představuje rámec témat pro vytvoření zkušebního kurzu pro usnadnění výběru vysoké školy. Student by měl poznat své silné stránky a stanovit adekvátní cíle (Pajares, Urdan, 2006), znát své priority spojené se studiem (Masarykova univerzita, 2020, SCIO, 2019), a mít dostatek informací (Fisher, Vltavská, 2016, Davies, 2003), aby se mu podařilo rozhodovat se na základě zdrojů, kterým sám důvěřuje. Před tvorbou aktivit, pomáhajících studentovi ve zmíněných úkolech, ještě upřesním nejnovější zjištění o zájmech a informačních zdrojích ve vztahu k volbě vysoké školy.

1.6 Zájmy studenta

Položka *zájem o obor* dominuje statistikám důvodů výběru vysoké školy (Masarykova univerzita, 2019, s. 29; Fischer a kol. 2016, s. 3). Z uvedených průzkumů studijní neúspěšnosti je však známo, že mnohdy vstup na vysokou školu teprve pomůže studentovi ujasnit si, jakým

zájmům se chce v budoucnu věnovat. Sledování zájmů ve vztahu k výběru studijního programu je směr, který začíná výrazně prostupovat do výzkumu v tomto tisíciletí. V Dánsku přistupují k této problematice narativním, kvalitativním způsobem. První studii zájmů vytvořila H. T. Holmegaard (2015) a v podobném duchu pokračoval J. P. Vulperhorst (a kol. 2020), který ve své práci hledal odpověď na stanovení důležitosti jednotlivých oborů a zájmů pro finální rozhodnutí o budoucím studiu.

Zkoumání dynamiky ve volbě vysokoškolského studia bylo podníceno souhrnnou studií, zaměřující se na různé faktory volby, z nichž byly za nejdůležitější považovány demografické a socioekonomické faktory (Bergson, 2009). Stěžejní pro další postup byla doporučení do budoucna, nabádající zaměřit se v dalším zkoumání na osobní perspektivu studentů ve volbě vysoké školy. Vulperhorst a kolektiv autorů (2020) tuto výzvu přijali a ve své studii realizovali 20 polostrukturovaných rozhovorů s uchazeči o vysokou školu, neboť podle nich *„zde dosud není žádný detailní vhled do procesu, jak studenti zvažují odlišné důvody pro studium a proč v něm zájmy hrají klíčovou roli (tamtéž, s. 1002).“*

Základem bylo vytvoření sítě zájmů a oborů. Tyto dvě kategorie si navzájem mohly dávat „zpětnou vazbu“. Při detailní konkretizaci mohl jak zájem, tak obor projevit svoje negativa a stát se nekompatibilní pro budoucí studium. To samozřejmě nemuselo ukončit snahu zajímat se o danou oblast nebo obor. Naopak, vyřazení některých zájmů a oborů z první fáze hodnocení bylo podmíněno tím, že se jim uchazeč může věnovat souběžně se studiem, po jeho dokončení, nebo ve svém volném čase.

Pro nalezení nejrelevantnější skladby zájmů se musí ke studentově introspekci přistupovat nedirektivně. Student by měl pomocí vlastní iniciativy, případně kladených otázek, vyjmenovat více zájmů, kterým by se mohl v budoucnu věnovat, aniž by přemýšlel nad omezeními, které mohou vyvolat podmínky kompatibilního oboru. Důležité je u oborů i zájmů psát výhody a nevýhody, neboť tím student přisuzuje jednotlivým rozhodnutím váhu. Poněkud komplikovaně popsany proces lze pochopit z uvedeného schématu:

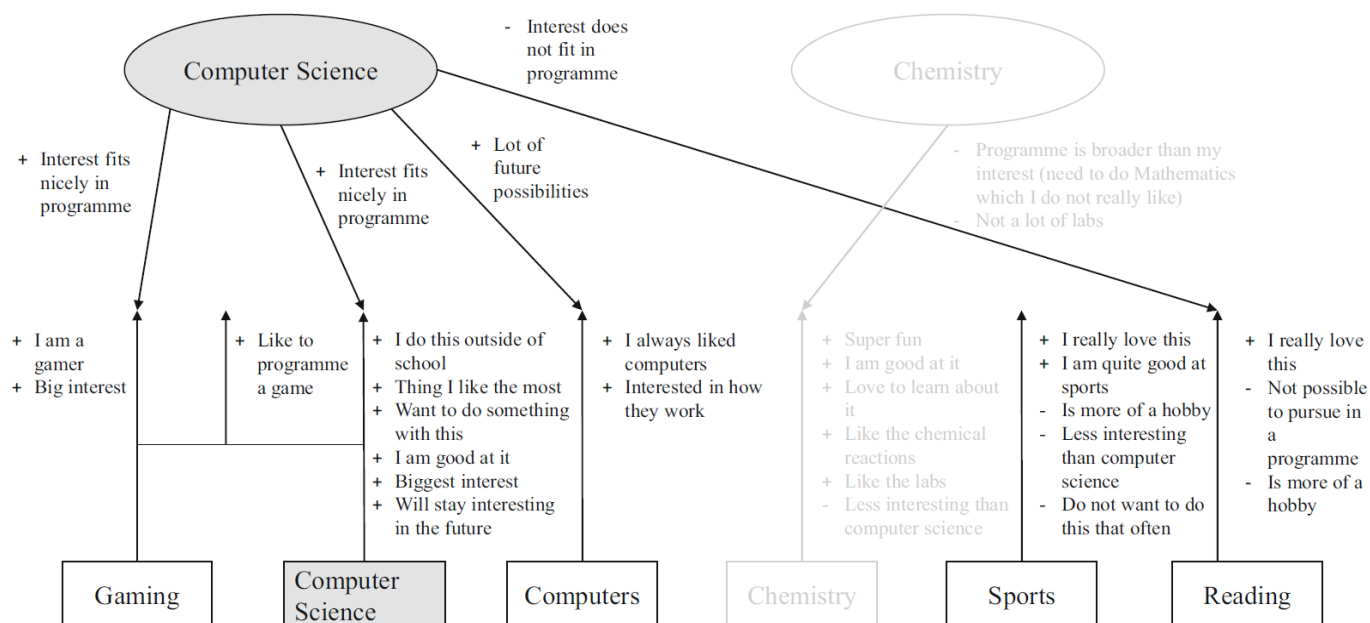


Fig. 1 The interest-based reasons of Grover

Vulperhorst a kol. 2020, s. 1007

Zde se pojetí postupu dělí na dvě perspektivy: *obor vůči zájmům* a *zájmy vůči oboru*. Oba pohledy umožňují vzájemně hodnotit obory a zájmy vůči sobě a tím vyřazovat položky, které do výsledného rozhodnutí o studiu nebudou zahrnuty, protože jejich pozitiva nejsou dostatečná, nebo u nich převážila negativa.

Výsledky studie představovaly popis, jak studenti postupují při tvorbě rozhodnutí na základě svých zájmů a potenciálních studijních oborů. První přístup je *od zájmu k oboru*, kdy student hodnotí akademický potenciál svých zálib pro další studium. Zajímavá je v tomto případě rozdílnost uvažování. Jeden student vidí v počítačových hrách koníček a druhý cestu ke studiu odvětví psychologie. Druhý přístup v rozhodování je založen na důležitosti zájmu a akademického oboru. Ve zkratce se jedná o hierarchizaci zájmů, která se objeví po aplikaci prvního přístupu.

Třetí pohled na rozhodovací proces v rovině zájmů směřuje *od oboru k zájmům*. Hodnocením vhodnosti oboru (v angličtině se používá výraz *fit*) vůči stanoveným zájmům se podle studie uchazeč vyhne širokému rozpětí zvažovaných oborů a dokáže zúžit výběr nekonečných možností na základě realisticky stanovených zájmů, které mu připadají být vhodné k přenesení do studijního zaměření. Poslední úvaha nad generalizací procesu volby se zaměřuje na vyvážení času věnovanému zájmům uvnitř studia a mimo studium.

Zmíněný postup, v doprovodu aktivizačních otázek, může studentovi nabídnout přínos v rozhodnosti nebo orientaci o budoucím studiu. Velký vliv na hledání výhod a nevýhod

studijního programu budou mít informace o oboru a škole poskytnuté samotnou institucí. Obor se může studentům například zdát příliš široce zaměřený nebo naopak velmi konkrétní (Vulperhorst, 2020, s. 1016). Vlivu informací na volbu vysoké školy se budu věnovat v další kapitole.

1.7 Informační zdroje

Jedním z problémů práce s informačními zdroji je odlišné zázemí a kompetence každého studenta. Studenti z rodin vysokoškoláků mohou být lépe informačně vybavení než potomci rodičů bez titulu. Tím se vytváří rozdíly v podávané hloubce informací. Proto by se vysokoškolské instituce měly snažit normalizovat rozdíly sociálního backgroundu pomocí kvalitního sdělování informací o škole a oborech a tím vytvořit „*informovaného zákazníka*“ (Slack a kol. 2012). Výzkumy sledující toto téma se většinou zabývají také rozhodovacím procesem a tím, jakým informačním zdrojům je v jeho rámci přisuzovaná největší důležitost. Problémem u těchto souhrnů však je jejich zastaralost: není výjimkou, že informace pocházejí z roku 1999 nebo 2002. Bez zohlednění nových funkcí, které nabízí současný svět internetu a marketingu vysokých škol, nelze vytvořit spolehlivé závěry o rozmanitosti vlivů na rozhodnutí studenta. Školní nástěnka se seznamem škol zkrátka není interaktivní chat s vysokoškolskými studenty³ nebo akční video z laboratoře univerzity⁴.

1.7.1 Dělení informačních zdrojů

K. Slack a kolektiv autorů z Anglie (2012) dělí ve své studii zdroje informací na „*teplé*“ a „*studené*“ (warm and cold). Teplé informace se k uchazeči dostávají skrz síť sociálních vazeb. Podle provázanosti informátora s institucí mohou být z první nebo z druhé ruky. Samozřejmě se nemusí jednat jen o doporučení, ale i o varování. Studené informace nabývají formy tištěných průvodců, brožur, letáků a webových stránek

V české studii o budoucí vzdělávací a profesní dráze středoškoláků byly informační zdroje děleny na *formální*, v podobě institucionálních, objektivních informací ve formě časopisů, novin, internetových stránek škol, veletrhů, dnů otevřených dveří, informací ze střední školy nebo z kariérového poradenství, a na druhou skupinu zdrojů, označovanou jako *neformální*, kam spadají poznatky založené na subjektivitě rodičů, sourozenců, přátel a dalších

³ Pro uchazeče – připojte se na FMV Chat! – Fakulta mezinárodních vztahů – Vysoká škola ekonomická v Praze. *Fakulta mezinárodních vztahů – Vysoká škola ekonomická v Praze* [online]. Copyright © 2000 [cit. 27.11.2020]. Dostupné z: <https://fmv.vse.cz/aktuality/pro-uchazece-pripojte-se-na-fmv-chat/>

⁴ Video Studuj přírodu, Univerzita Palackého, 2015 - <https://youtu.be/JJovZ6PwHYc>

osob ze sociálního okolí studenta (Hlad'o, 2012). Také je zde vidět problém neoddělení světa internetu na webové stránky a sociální sítě. V roce 2012 ještě nemusela být infrastruktura škol na těchto platformách tak silná, oproti roku 2020, kdy zde probíhaly velké online události organizované samotnými školami⁵.

Posledním zohledněným příkladem členění informačních zdrojů je rozdělení na zdroje *mediální*, *sociálně normativní* a *přímé* (Goff, Patino, Jackson, 2010). Do mediálních zdrojů se řadí billboardy, radio, televize, časopisy, noviny a další tiskoviny. Sociálně normativní skupina zdrojů zahrnuje bývalé a současné vysokoškolské studenty, rodinu a přátele. Do přímých zdrojů spadají veletrhy vysokých škol, školní poradci, webové stránky a publikace školy.

Uvedenými přístupy ke kategorizaci informačních zdrojů jsem se inspiroval pro vytvoření dvou skupin – *sociální zdroje* a *zdroje institucí*, jejichž zástupce bych měl zohlednit při vytváření aktivity hledání informací o konkrétním oboru. Mediální zdroje dle Goffa a kol. (2010) byly vyřazeny. Podle mého názoru spadají do zdrojů institucí, protože jsou produkovány samotnou školou. Do sociálních zdrojů zařazuji středoškolské učitele kvůli předpokladu určitého dlouhodobějšího vztahu se studentem. Takto rozdělené kategorie budou pro účastníka mého kurzu skryté. Slouží především k zachycení všech relevantních zdrojů a ke zpracování výsledků, konkrétně k pojmenování informací uvedených studentem během této aktivity.

Vlastní pojmenování	Původní označení	Konkrétní zdroje
Sociální zdroje (přímé/nepřímé)	<i>Teplé</i> (Slack a kol. 2012), <i>neformální</i> (Hlad'o, 2012), <i>sociálně normativní</i> (Goff a kol. 2010)	Sít' sociálních vazeb, rodiče, sourozenci, přátelé, bývalí a současní VŠ studenti, učitelé
Zdroje institucí	<i>Studené</i> (Slack a kol. 2012), <i>formální</i> (Hlad'o, 2012), <i>přímé</i> (Goff a kol. 2010)	Tištěné průvodce, brožury, letáky, webové stránky, veletrhy, dny otevřených dveří, výchovní poradci, učitelé, reklamy škol na internetu, v televizi.

⁵ Na Karlovku online - UK Point. [online]. Copyright © 2020 UK Point [cit. 27.11.2020]. Dostupné z: <https://ukpoint.cuni.cz/IPSC-524.html>, <https://youtu.be/Zmt3gwzC4fU>

1.7.2 Důležitost informací z pohledu studentů

Absence jednotné shody nepanuje pouze v oblasti rozřazení informačních zdrojů, ale také v odpovědi na otázku: *Jaké informace jsou pro studenty nejdůležitější a kde je hledají?* Nesoulad odpovědí vystihuje individualitu a proměnlivost v rámci dotazování studentů z různých zemí, sociálních skupin a také motivací pro studium. Některé studie se snaží mít přesah do marketingu vysokých škol a nabádat školy ke kvalitnějšímu nebo přístupnějšímu způsobu podávání informací, a dokonce sdružují studenty do skupin podle jejich informačních potřeb (Gibbs, Bonnema, Van der Waltd, 2008). Další práce se věnují využívaným informačním zdrojům pro hledání stěžejních faktorů (Le, Dobeles, Robinson, 2018) nebo exploraci informačních potřeb studentů (Kolaříková in Kaleja a kol. 2019).

S přiblížením informačních potřeb uchazečů o studium začneme v České republice. M. Kolaříková (in Kaleja a kol. 2019) vypracovala zprávu o výzkumného šetření Slezské univerzity v Opavě, ve které usoudila, že jedna z cest k prevenci studijní neúspěšnosti je větší informovanost budoucích studentů, aby mohli zhodnotit, zda jim obor bude vyhovovat a měli příležitost srovnat své požadavky na seberealizaci s profilem oboru. 721 zúčastněných uchazečů považuje za nejdůležitější *informace o pracovním uplatnění; informace o učitelích, informace o předmětech, kterým se učí; způsob, jak si může student sestavit rozvrh a vybrat předměty* (tamtéž, s. 50-51, příloha č. 5). Na základě těchto výsledků se univerzita rozhodla u studijních programů uvádět informace o oblíbených předmětech studentů daného oboru, dále se k oborům doplnily údaje o počtu povinných hodin praxe (zpřehlednění časové náročnosti, zvláště pro studenty kombinovaného studia) a rozšířily se příklady pracovních míst pro absolventy studia.

V minulé části práce bylo upozorňováno na nízké zohledňování nových možností informačních zdrojů v podobě interaktivního prostředí internetových sítí. Zmíněnému tématu se naštěstí v poslední době dostává větší pozornosti; příkladem je výzkum otázek studentů na sociální síti Quora⁶ (Le, Dobeles, Robinson, 2018). Jedná se o sociální síť zaměřenou na odpovídání otázek k různým tématům. V České republice je situace s podobnými weby komplikovaná. Jednu z možností nabízí web [vejška.cz](https://www.vejška.cz)⁷. Ten však trpí nízkou aktivitou uživatelů, a proto uchazeči využívají weby zaměřené na absolutně odlišnou tematiku, kde však překvapivě rostou aktivní komunity a na odpověď se zde nečeká dlouho. Příkladem může být

⁶ <https://www.quora.com/>

⁷ <https://www.vejška.cz/diskuze/vyber-skoly>

web vinted.cz, jenž pod rouškou prodeje oblečení z druhé ruky obsahuje fórum s dotazy a radami ohledně vysokých škol včetně jejich výběru⁸.

Samotná studie věnující se příspěvkům na webu Quora se věnovala analýze otázek (n=865), která v nich hledala faktory volby a shrnovala je do tří kategorií pro větší přehlednost. Dotazy měly tři typy (Le, Dobeles, Robinson, 2018, s. 25):

1. Jednostranné – dotazování na jeden faktor (*Je ta škola těžká?*)
2. Mnohostranné – jedna otázka zohledňuje více faktorů (*Jak vypadá studium na bakaláři žurnalistiky?*)
3. Otevřené – bez zaměření (*Jaké to je studovat v Brně?*)

Jednostranné dotazy jsou většinou položeny za účelem ověření informace. Další dva typy vybízejí respondenty k rozličným odpovědím, které si student může zhodnotit a dále s nimi nakládat. Již v minulé kapitole bylo řečeno, jaké faktory budoucí vysokoškolští studenti vyhledávají, ale z pohledu analýzy otázek z webu Quora je důležité akcentovat, že jsou v zaměření otázek vidět zkušenosti se studiem. Studenti bez titulu hledají nejvíce informací o obtížnosti oboru, zatímco budoucí magistři věnují větší pozornost obsahu oboru. Motivace nových uchazečů k vyhledávání informací, které zvažují zkušení absolventi se znalostí systému, by měl být jeden z úkolů aktivity, zabývající se v testovacím kurzu tématem informačních zdrojů.

Stanovení četnosti využití jednotlivých zdrojů se u mnoha studií propojuje s hierarchizací významu faktorů pro volbu vysoké školy. Není tomu jinak ani u portugalského výzkumu, kdy se navíc autoři snažili propojit zájemce o určitý obor a preferovaný zdroj informací (Simões, Soares, 2010). Skupina respondentů ve věku 17-19 let měla označit, jaké zdroje považují za tři nejdůležitější při posuzování vysoké školy. V dříve definované skupině *zdroje institucí* dosáhly webové stránky školy skóre 80 %, ale je nutné podotknout, že většinu hlasů získaly proto, že je studenti zvolili až jako až třetí nejdůležitější možnost. Může být tedy překvapující, že vysoká procenta oblíbenosti (58,6) získaly nejen stránky školy, ale také *sociální zdroje* v podobě bývalých a současných studentů univerzit (tamtéž, 2010, s. 379, příloha č. 6).

⁸ <https://www.vinted.cz/forum/vzdelani/vysoke-skoly>

Informační zdroje jsou podstatnou kapitolou tématu výběru vysoké školy. Na základě několika studií byly vytvořeny souhrnné názvy skupin zdrojů, které slučují různé druhy názvosloví do dvou pojmů – *sociální zdroje* (přímé, nepřímé) a *zdroje institucí*. Výsledky průzkumů zaměřených na nejpoužívanější informační zdroje dokázaly, že žijeme ve 21. století a pro radu nemusíme cestovat desítky kilometrů, stačí pouze sednout ke klávesnici nebo nahlédnout do mobilu. Neplatí to pouze o čtení informací, ale také o interaktivitě jejich získávání. Ze sociálních sítí a internetových fór se stávají vyhledávače, které nabízejí přímé spojení s člověkem, který má zkušenosti se studiem. Tento pokrok má i svá rizika, proto je základem uvědomit si jeho důležitost a počítat s ním při tvorbě a vyhodnocování dalších výzkumných šetření, včetně mého.

1.8 Výběr vysoké školy z pohledu středních škol a kariérového poradenství

1.8.1 Kdo je výchovný poradce a co může studentům nabídnout:

Výchovný poradce je poradenská a pedagogická funkce. Její odbornost je garantována zákonem⁹ a v tomto ohledu je od poradce očekáváno splnění určitých předpokladů a odbornosti. Základními podmínkami pro výkon poradenské činnosti je vysokoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením a specializovaná kvalifikace výchovného poradce. „*Do poradenských činností řadíme kariérové poradenství a poradenskou pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní orientaci žáků.*“ (Novák, 2016, s. 23)

Výchovným poradcem je na škole obvykle někdo z učitelů, případně školní psycholog nebo ředitel školy (Mertin, Krejčová, 2013). Popis funkcí a možnosti výchovného poradce by vystačil na celou kapitolu, avšak v rámci problematiky výběru vysoké školy je důležité zaměřit se na jeho působení v oblasti vysokoškolského tématiky

Zdokonalování metod a přístupu výchovných poradců v oblasti výběru vysoké školy je podle dostupných materiálů dostatečné¹⁰, ale stále zde z pohledu mé práce chybí akcent na zohlednění nejen na volbu profese jako výsledku vzdělání, ale také volby vzdělání pro výslednou profesi. Příkladem souhrnného a sebevzdělávacího materiálu je *Praktický průvodce pro kariérového poradce pro 21. století* (Košťálová, Cudlínová, 2015), kde je dobře popsán vývoj poradenství, a hlavně jeho moderní přístupy v čele s teorií sociálního konstruktivismu,

⁹ Č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

¹⁰ <http://www.asociacevp.cz/novinky/>; <https://vzdelavanivsem.cz/pro-skoly/karierove-poradenstvi>

zaměřeného na subjektivním pohledu na realitu s akcentem na sebepojetí (Savickas, 2008). Tento přístup dovoluje naslouchat vnitřním představám samotného studenta při volbě povolání (a školy!).

Přestože kniha zahrnuje tyto moderní přístupy, je stále příliš zaměřena na výběr povolání pomocí cvičení typu: úspěch u pracovního pohovoru. Nesplňuje tak požadované přenesení akcentu z výběru profese také na výběr školy. Podobný nepoměr se objevuje i v obsahu knihy A. Mezery: *Pro jaké povolání se hodím* (2008). Potvrzuje se tak, že v úvodní definici činností výchovného poradce od Nováka (2016) se klade větší důraz na profesní orientaci. Popisovaný obrat od volby kariéry k volby školy při tom nemusí být se současnými metodikami vůbec složitý a vyžaduje jen drobnou kreativitu, což se v některých případech již projevuje.

Zajištění orientace v nabídce studijních a pracovních příležitostí po maturitní zkoušce má na středních školách zajistit průřezové téma Člověk a svět práce, které je ustanoveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia i odborné školy (Balada, 2007). Člověk a svět práce má ve své charakteristice několik cílů. Patří mezi ně příprava na situace profesního života a vyhodnocování vlastních schopností a možností vzhledem k fluidnímu trhu práce. Problémem je, že vzdělávací obsah je v opakovaném nepoměru. Výběru vysoké školy se věnuje jen první část vzdělávacího obsahu *Trh práce a profesní volba*, a za ní následuje další výčet témat: *pracovně právní vztahy, tržní ekonomika, národní hospodářství a finance*. Při částečném úsilí lze tato témata aplikovat na výběr vysoké školy, ale explicitní charakteristika činnosti typu: *uvědomělé rozhodnutí o volbě vysoké školy a možné profesní orientaci na základě sebepoznání a práce s informacemi*, mi v této oblasti chybí (srovnejte v Balada, 2007, s. 48, trh práce a profesní volba). Proto jsem se na ni rozhodl v kurzu zaměřit.

V tuto chvíli se velká zodpovědnost vkládá do rukou škol a podílu jejich kreativity na vytváření školního vzdělávacího programu. Ekonomiku a právo lze zařadit do matematiky nebo společenských věd, ale vzdělávací obsah tématu *profesní volba* v následujícím znění, může být i pro schopnou předmětovou komisi problémem:

„...práce jako seberealizace; hodnocení vlastních schopností; vzdělávání a příprava na volbu profese (profesní a vzdělávací nabídka); přijímací pohovor a výběrové řízení (společenské jednání, komunikační dovednosti, asertivní jednání, empatie); pracovní

úspěšnost a kariérní růst; dobrovolnictví jako příležitost k rozvíjení pracovních zkušeností.“ (Balada, 2007, s. 48)

Velká část citovaného vzdělávacího obsahu je ideálním materiálem pro osobnostní a sociální výchovu; ta jako průřezové téma není v rámcových vzdělávacích programech vymezena hodinovým rozsahem ani umístěním do konkrétních předmětů. Navrhovanou změnou by mohl být požadavek zařadit vzdělávací obsah vázaný k výběru vysoké školy do posledního ročníku a vybavit učitele postupy, na které se zaměřuje nejen tato práce, ale i další weby a organizace¹¹

1.8.2 Příklady vhodného přístupu v České republice a v zahraničí

Na dále uvedených příkladech můžeme být svědky, že odklon od vyplňování testů profesní orientace k sebepoznávání, agregaci informací a racionálnímu rozhodování je nová cesta, jak při výběru budoucího vzdělání (a profesního zaměření) dosáhnout spokojenosti.

Portál *vzdelavanivsem.cz*¹² nabízí volně přístupné metodiky a pracovní listy zaměřené na kariérní poradenství. Přestože se zde opět skloňuje v hojném počtu termín *profesní směřování* nebo *profesní typ*, je evidentní, že aktivity nutí účastníka přemýšlet o svých silných stránkách a rozvíjejí jeho sebepoznání s pomocí jeho sociálního okolí ve formě přátel a rodiny (Centrum vzdělávání všem, 2020). Tímto způsobem dostává student informace o tom, v čem by se mohl v budoucnu rozvíjet a může se zamyslet, kde najde vhodný prostor pro seberealizaci. Dále je v metodických listech podporována práce s informacemi jak o možném povolání, tak hlavně o budoucí škole. Důkaz odlišného přístupu lze vidět na absenci jakéhokoli *všeříkajícího* testu (příloha č. 8, test vysokeskozy.cz).

Další inspirací mohou být individuální kroky školy pro zkvalitnění poradenství v oblasti vysoké školy a povolání. Gymnázium Uherské Hradiště kombinuje ve svém projektu osobní rozvoj a kariérní vzdělávání. Žákům se dostane nadstandardní pozornosti v podobě nejdřív skupinového, ale poté i individuálního poradenství. Během setkání se řeší témata

¹¹ Veletrh vysokých škol | on-line | congroo FAIR. *Veletrh vysokých škol | on-line | congroo FAIR* [online]. Dostupné z: <https://fair.congroo.cz/>

Centrum vzdělávání všem. *Rekvalifikace a kurzy v Brně a okolí - Centrum vzdělávání všem* [online]. Copyright © 2020 [cit. 12.12.2020]. Dostupné z: <https://vzdelavanivsem.cz/pro-skoly/karierove-poradenstvi>

¹² <https://vzdelavanivsem.cz/pro-skoly/karierove-poradenstvi>

sebehodnocení, reflexe budoucnosti, stanovení prioritních životních rolí a uvažování nad představami o životním stylu (Národní pedagogický institut ČR, 2020a). Přínos projektu je především v zařazení tohoto procesu do vzdělávacího plánu. Zařazením této aktivity do běžného života studenta se vyřeší složitý proces, kdy by si musel student s výchovným poradcem domlouvat schůzku, nebo by si možný problém nerozhodnosti uvědomil až na poslední chvíli.

Jasně ohraničení času pro uvažování nad budoucím studijním životem se objevuje i ve vzdělávacím programu Gymnázia Evolution. Na základě reakcí žáků, kteří neměli dva roky před maturitou jasnou představu o dalším studijním směřování, byl vytvořen předmět *Profesní volba* (Národní pedagogický institut ČR, 2020b). Ze dvou uvedených příkladů je vidět, že není špatné nad volbou školy a profese uvažovat jako nad samostatnou učební jednotkou, která přijde nárazově v podobě projektu nebo školního předmětu. Neustálý apel na redukci učiva by mohl vytvořit příležitost pro podobné akce a proto se vyplatí nad podobou těchto vzdělávacích celků zamýšlet a ověřovat jejich význam.

Tímto směrem se vydal K. Soppe (a kol. 2019), jenž sledoval vliv procedury „matching“ na rozhodování studentů o jejich finální volbě vysoké školy. Specifikum tohoto postupu spočívá v tom, že každý uchazeč o studium dostane od vysoké školy příležitost získat další informace o studiu nebo potvrdit svoji volbu, neboť je tato možnost považována za studentovo právo (tamtéž, 2019, s. 361). Nástroje *matchingu* jsou rozmanité, od dotazníků až po celodenní návštěvy univerzit s interaktivním programem. Z výsledků vyplynulo, že tento přístup plní spoustu funkcí: ověřuje uchazečovu volbu, poskytuje další informace a testuje oborové znalosti a dovednosti. Na výsledcích této studie je vidět, že systémové změny mohou v určitých mezích fungovat a malé kroky v podobě vytváření základních rámců, jak s volbou vysoké školy pracovat, jsou důležité.

2 Tvorba kurzu

V této kapitole následující po představení metodologických postupů vysvětlím, jak jsem postupoval při vytváření aktivit kurzu. Při tvorbě aktivit jsem vycházel z teoretických východisek a zamýšlených výsledků učení.

2.1 Aktivity kurzu

Název aktivity	Zamýšlený výsledek učení	Teoretický základ
Motivace a očekávání	Student použije vytvořené informace o motivaci a očekávání při výběru vysoké školy.	Scio, 2019, příloha č. 2 Masarykova univerzita 2020, 2019, 2016, 2013 Mouralová, Tomášková, 2007, s. 19-21)
Sebepoznání	Student aplikuje znalosti svých kvalit, nedostatků, přístupu k učení a vlivů okolí své rozhodování při volbě budoucího studia.	S. D. Brown, R. W. Lent in Pajares, Urdan, 2006, s. 215-220 Janis, Mann, in Pajares, Urdan, 2006, s. 220 Votavová, 2012
Hodnocení zájmů a oborů	Student najde vztahy mezi svými zájmy a preferovanými studijními obory prostřednictvím hodnocení jejich pozitiv a negativ.	Vulperhorst, 2020
Hledání informací	Student na základě vyhledaných informací posoudí vlastní zájem o studium vybraného oboru na konkrétní škole.	Atkinson, Murell, 1988, s. 376 Fisher, Vltavská, 2016 Soubor studií shrnutých v TČ, kapitola 1.7.1. Dělení informačních zdrojů
Nezodpovězené otázky a neoficiální zdroje	Student použije oficiální nebo neoficiální zdroje pro získání informací, které nenalezl v předchozím cvičení (Hledání informací).	Simões, Soares, 2010, s. 379, příloha č. 6

Osnova aktivit kopíruje první tři fáze modelu výběru vysoké školy autorů Vrontise, Thrassoua, Melanthiouové (2007, s.982). Tento model uvádí významné faktory, které vstupují do rozhodovacího procesu, ale činí tak pouze po informační stránce. Mým úkolem bylo

vymyslet způsob, jak by si mohl student uvědomit přítomnost těchto faktorů a místo nevědomých činitelů při rozhodování z nich vytvořit příležitost, jak svoji volbu ovlivnit. V tom mi pomohly přístupy citované v teoretické práci a v souhrnné tabulce. S touto snahou souviselo i vyloučení širokého počtu faktorů, jež by z pohledu studenta působily složitě a nevhodně. Jednalo se především o kategorie vhodné spíše pro pedagogický výzkum (rasa, socioekonomický status, vzdělání rodičů...), než pro vzdělávací kurz.

První soubor cvičení Motivace, očekávání, silné stránky a vlivy se zaměřuje na pohled do budoucna. Student je zde vybízen, aby uvedl všechny benefity, které od studia vysoké školy očekává. Odhalení přínosů kopíruje ekonomický model volby (Simões, Soares, 2010, s.373) a ve fázi hledání informací k němu budou doplněny také zjištěné nároky na investované prostředky v podobě času nebo úsilí. Ke zvyšování self-efficacy dochází díky retrospektivě úspěchů studenta; poznání svých vlastností dosáhne student skrz interpretaci názorů blízkého okolí (S. D. Brown, R. W. Lent in Pajares, Urdan, 2006, s. 215-220, Atkinson, Murrell, 1988, s. 375). Hledání vlivů, působících na rozhodnutí o vysoké škole je založeno na výpovědích studentů, kteří nedokončili studium. Proto jsou ve vzorovém vyplnění Padletu uvedeny faktory jako rodiče, přátelé nebo vzdálenost (Votavová, 2012).

Druhá aktivita zaměřená na propojení zájmů a studijních oborů kopíruje postup Vulperhorsta (2020). Zadání aktivity je identické – vypsát výhody a nevýhody oborů a zájmů ve vztahu k budoucímu studiu. Vybrané doplňující otázky (tamtéž, s. 1018) nahrazují přítomnost poradce, s kterým by byl vedený rozhovor.

Hledání informací o škole a studijním programu je třetí aktivitou kurzu, vycházející z informačních potřeb studentů (Kolaříková in Kaleja a kol. 2019, Le, Dobeles, Robinson, 2018). Zadání funguje na principu využívání klíčových slov, které by si měl student ve spojení se studijním programem vyhledat. Dále jsou uvedena doporučení na zdroje, jež mohou tyto informace studentovi poskytnout. Zohledněny jsou i alternativní zdroje mimo oficiální komunikační kanály vysokých škol, na které se zaměřuje poslední cvičení.

Závěr kurzu se snaží maturanta odkázat na studenty, absolventy a služby vysokých škol, které mu mohou přinést doplňující informace a zodpovědět otázky, které nenašel v oficiálních materiálech školy. Tento postup vychází ze studie popisující sdílení informací o studiu mezi vysokoškoláky na stránce Quora (Le, Dobeles, Robinson, 2018), avšak pro účel mého výzkumu

bude použita sociální síť Facebook. Zahrnutí studentských spolků a poradenských center je experimentální. Žádná vědecká práce se nezaměřila na tyto zdroje informací a bude záležet na studentech, zda využijí primárně facebookové skupiny nebo i jiný přístup.

2.2 Překážky při realizaci

Z důvodu probíhající pandemie koronaviru nebylo možné realizovat kurz podle původního plánu v podobě výukových lekcí ve třídách. Alternativní řešení v podobě přesunu na internet vyžadovalo více úsilí kvůli mnoha omezením. První překážkou bylo zatížení maturitních ročníků online výukou a nedostatkem času pro nadstavbové aktivity v podobě mého kurzu. Také jsem nemohl sbírat data na nejdůležitějších místech v podobě veletrhů vysokých škol a dnů otevřených dveří.

2.3 Koncepce kurzu v online prostředí

Přenesení všech cvičení do online prostředí kladlo větší nárok na srozumitelnost, atraktivitu, délku a celkové promyšlení skladby kurzu, aby se nestal pro studenta nezajímavý. Základem byla stránka vytvořená v Google Sites¹³, doplněná o virtuální nástěnku Padlet¹⁴. Tím vznikly dva prostory – jeden pro zadání a druhý pro odpovědi. Doplnkem pro zviditelnění byly sociální sítě Facebook a Instagram. Při prvním testování během semináře Inovační laboratoř¹⁵ se opravilo mnoho chyb, aby celek působil uživatelsky přívětivě. Například byl doplněn seznam, s čím může a nemůže kurz jedinci pomoci a zprehlednily se návody pro práci s Padletem.

3 Metodika výzkumu

Ověření, zda byl kurz pro studenty úspěšný, jsem pojal jako analýzu dosažených výsledků učení. Pro oporu při tvorbě aktivit byly vytvořeny zamýšlené výsledky učení, ale bylo předpokládáno, že přínosy odvozené z rozboru dat se mohou odchylovat od zamýšlených výsledků. Zároveň ukážou, jaké další vlivy měly na studenty aktivity, podporující usnadnění volby vysoké školy. Zviditelněním dosažených výsledků lze vidět i to, čeho nebylo dosaženo. Proto byly metody použity pro celkovou evaluaci, ať už celého kurzu nebo jednotlivých aktivit. Souběžně s vyhodnocováním úspěšnosti vytvořené koncepce kurzu probíhalo také získávání nových poznatků o procesu rozhodování o vysoké škole s pomocí výstupů z rozhovorů a poznámek studentů. Díky tomu se vytvořil ne příliš velký, ale konkrétní soubor potřeb a

¹³ <https://sites.google.com/>

¹⁴ <http://Padlet.com/>

¹⁵ <https://www.inovacnilaborator.cz/>

problémů, které mají současní uchazeči při výběru vysoké školy. Souhrn přínosů a vzhled do současné generace maturantů byl použit pro závěrečný návrh inovace.

Data byla získávána skrz online rozhovory a zasílání řešení úloh v elektronické podobě. Sběr dat byl podřízen situaci, která je nastolena ochrannými opatřeními během pandemie viru covid-19. Termín pro získání potřebného počtu respondentů byl daný dnem uzávěrky podávání přihlášek k vysokoškolskému studiu, což je v České republice u většiny škol konec února (rok 2021¹⁶). Hledání studentů k rozhovorům provázela hrozba jejich zaneprázdněnosti v podobě končícího pololetí. Pod těmito podmínkami vznikl přirozený harmonogram, který umožnil dostatečně připravit podobu zkušebního kurzu; jedinou nevýhodou byl tlak na sběr dat během pouhých dvou měsíců.

	6/2020– 10/2020	10/2020– 12/2020	1/2021– 2/2021	3/2021-5/2021
Příprava teoretické části, tvorba kurzu				
Ověřování obsahu kurzu v rámci semináře Inovační laboratoř na FFUK				
Sběr dat: rozhovory se studenty				
Analýza dat a souhrn zjištění				

3.1 Práce s kategorií výsledky učení

Metodologická odbočka od cílů k výsledkům učení byla změna, kterou jsem dlouze zvažoval. Nakonec jsem na ni přistoupil s následujícím vysvětlením a argumenty.

Celý kurz je laděný tak, aby student pracoval převážně samostatně a k dispozici má jen zadání a doporučení. Pouhých pár řádků textu má podnítit aktivitu studenta a přimět ho

¹⁶Termíny podání přihlášek na webu vysokeskoly.cz <https://www.vysokeskoly.com/terminy-podani-prihlasek/#28.02.2021>

k různým činnostem, jako například k sebereflexi, uvažování nad svými prioritami a hodnotami, k hledání informací u různých zdrojů a ke konečnému výběru vysoké školy. V takto popsaném schématu se neobjevuje učitel s cílem, na jehož plnění může dohlížet a reagovat. Místo něho zde čeká na studenta soubor aktivit, u nichž se předpokládá určitý výsledek. Výhody výsledků učení spočívají v jasném stanovení, čeho má učící se dosáhnout a jak bude vypadat demonstrace dosažených výsledků (Kennedy, Hyland, Ryan, 2006, s. 5).

V diskusi o odlišení kategorií cílů a výsledků učení je výrazné téma nesouladu, jak se nad těmito výrazy v pedagogice uvažuje. V zahraniční literatuře panuje shoda, že cíle učení mohou být používány nejednotně, buď pro vyjádření záměru učení, nebo výsledků učení (Adam, 2006, Gosling, Moon, 2001). Nechci být k cílům učení kritický jako Eisner, který tvrdil, že je do jejich použití vkládán přílišný optimismus (Prøitz, Nordin, 2020), pouze volím pro svůj účel adekvátní nástroje, abych vytvořil *„objektivní popisy toho, čemu by měli studenti rozumět a co by měli být schopni dělat po absolvování určitého programu* (Binertová-Vašků a kol. 2016, s. 20).“

Podle kolektivu autorů z MŠMT (Binertová-Vašků a kol. 2016, s. 20) výsledky učení *„...sdělují, co se od studujícího očekává, že bude umět dělat po dokončení příslušné etapy studia.“* Slovo *dělat* je zde mimořádně důležité, protože zatímco cíle učení vedou studenta k nabytí nových kompetencí ve znění: *„co bude student umět.“*, výsledky učení dávají možnost zaměřit se specificky na plnění úkolů a činností. V mém případě to znamená, že kurz nemá za cíl učit studenty kriticky hodnotit spojitost mezi jejich zájmy a možnostmi studia, nebo zdokonalovat jejich kompetenci informační gramotnosti. Místo toho jim připraví prostředí, které tyto schopnosti a dovednosti aktivizuje se záměrem sledovat výsledky učení z jednotlivých aktivit pro hodnocení přínosu kurzu.

3.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka mého šetření byla:

„Jaký přínos bude mít absolvování kurzu pro usnadnění volby vysoké školy?“

Kategorie přínosu je odvozována od dosažených výsledků učení a souběžně s nimi jsou do ní zahrnuty také změny v pocitech a kognitivních procesech studentů. U otázek v rozhovoru byla často použita synonyma *vliv* a *účinek*, to abych dosáhl hlavního cíle v podobě zjištění, zda mé snažení přenést teorii do jednoduché praxe, mělo dopad na postup studenta při výběru vysoké školy.

Hlavním zamýšleným výsledkem učení je: „*Využití postupů, uvedených v aktivitách kurzu pro facilitaci volby vysoké školy*“. Kontrola jeho dosažení by měla být usnadněna skrz dílčí výsledky učení, jichž je doporučováno formulovat maximálně čtyři až šest (NÚV, 2018)¹⁷. Pro tento způsob ověřování, založeném na plnění aktivit a činností se jeví využití kategorie výsledků učení jako lepší varianta (oproti cílům), protože akcentuje sledování a reflexi činnosti studenta a je bližší koncepci kurzu, která nechce být pouze edukativní, ale i pragmatická ve smyslu ověřování přínosu návodných aktivit.

Podle přeložené příručky NÚV (2018, s. 46) se mohou zamýšlené výsledky učení stát viditelnými pouze jejich ověřením formou zkoušky, praxe nebo hodnocením. V případě mého výzkumu za závěrečný krok považuji analýzu rozhovorů a vyplněných *Padletů*. Distancuji se od pravidla, že je potřeba formulovat kritéria hodnocení, protože hodnocení práce studentů není v tomto případě potřeba. Největší pozornost je věnována především koncepci kurzu, jeho aktivitám a vlivu této kombinace na studenta.

Porovnání zamýšlených a dosažených výsledků učení je proto jen jednou z činností, která povede k potvrzení přínosu kurzu nebo k navrhování jeho vylepšení. Zásadním krokem bude analýza dosažených výsledků u jednotlivých aktivit a zkoumání, jakým způsobem je respondenti aplikovali a využívali při rozhodování o budoucí vysoké škole. Nedosažené a nesplněné původně zamýšlené výsledky učení budou základem pro diskusi o změnách.

Odpovědi na doplňující výzkumnou otázku: „*Jaké potřeby a problémy mají studenti při výběru vysoké školy?*“, byly získávány analýzou vyplněných materiálů a výzkumných rozhovorů. Cílem bylo vytvořit další soubor kvalitativních dat o tom, jak současná generace uvažuje, řeší problémy a co by ji pomohlo při rozhodování o další vzdělávací cestě. Vyplněné materiály (Padlety) měly doplňující funkci triangulace, neboť zachycovaly myšlenky studentů před rozhovory, v kterých mohli své názory měnit. Proto někdy nabízely větší množství obsahu než samotné rozhovory. Pravidlem to bylo hlavně u prvních aktivit zaměřených na sebepoznání, které mohly být pro diskusi v rozhovoru příliš osobní.

¹⁷ viz kapitola 2.1 Tvorba kurzu

3.3 Práce s daty

Pro sběr potřebných dat se uskutečnila série polostrukturovaných kvalitativních rozhovorů a sběr vyplněných materiálů, obsahujících řešení zadaných úloh. Výhoda takového přístupu spočívá v možnosti komentáře studenta k jeho psaným výstupům z aktivit a dvojitému ověření odpovědi respondenta. První odpověď byla studentem napsaná při plnění úloh a při rozhovoru měl možnost výpověď konkretizovat. Rozhovor byl také příležitostí položit doplňující otázky a dozvědět se o postupu studenta další detaily.

3.3.1 Výběr a kritéria výzkumného vzorku

Výběr vzorku odpovídal podle Hendla (2008, s. 154) kritériálnímu vzorkování, protože vybraní respondenti museli splňovat následující kritéria:

- 1) studovat maturitní nebo o rok nižší, ročník
- 2) mít zájem absolvovat vytvořené aktivity a účastnit se následného rozhovoru.

Zvolené vzorkování zahrnovalo do výzkumného šetření studenty blížíci se maturitě se zájmem o možné usnadnění procesu volby vysoké školy. Prvotně zúžené kritérium výběru pouze na maturitní ročníky bylo rozšířeno o rok mladší studenty na základě doporučení oslovených výchovných poradců při rozesílání materiálů. Vzorek vybraných respondentů vypadal následovně:

Jméno:	Ročník studia	Poznámka:
Adéla	3.r, gymnázium	
Anna	3.r, gymnázium	
Eva	M, gymnázium	
Irena	3.r, gymnázium	
Kateřina	M, gymnázium	
Magdalena	M, obchodní akademie	Neposkytla Padlet
Marie	M, humanitní lyceum	
Ondřej	3.r, gymnázium	
Pavla	M, gymnázium	
Petra	3.r, gymnázium	Neposkytla Padlet
Šárka	3.r, gymnázium	
Vendula	M, gymnázium	
Veronika	3.r, gymnázium	

3.3.2 Oslovování respondentů

Cesta k respondentům vede vždy přes nějaký komunikační kanál, případně *dveřníka* (Hendl, 2008. s. 152). V mém případě fungovali jako dveřníci skupiny na sociálních sítích, výchovní poradci a ředitelé škol. První snaha o získání respondentů proběhla v zimním semestru 2020 během semináře Inovační laboratoř. Díky tomu vznikla facebooková skupina *Průvodce výběrem vysoké školy*¹⁸, kde byli postupně osloveni její členové s prosbou o zpětnou vazbu k aktivitám na webové stránce www.jakouvysokou.cz.

Pokud členové skupiny reagovali, byla jim nabídnuta konzultace jejich výstupů z absolvovaného kurzu. Konzultace probíhala tak, aby nedošlo k ovlivnění odpovědi respondenta. Nejdříve respondent absolvoval výzkumný rozhovor a až poté jsem mu poskytl vhled do jeho procesu volby v nastavených mezích, kdy jsem pouze nabízel další možnosti, jak nad výběrem školy uvažovat. Stejný proces probíhal i na síti Instagram přes profil *@jakou_vysokou*, kde byla komunikace se studenty nejméně úspěšnější.

Dále byl odkaz na web s nabídkou rozhovoru a konzultace rozeslán více než 240 výchovným poradcům. Spojení s respondenty fungovalo skrz sociální sítě nebo formulář publikovaný na stránce s vytvořeným kurzem.

3.3.3 Zpracování dat a jejich analýza

K analýze dat bylo použito otevřené kódování. Tento přístup vyhovoval jak analýze materiálů, tak nahraných rozhovorů. Otevřené kódování má za cíl najít společné kódy v odpovědích respondentů a seskupit je do kategorií (Švaříček, Šed'ová, 2007). Výskyt stejných kódů a kategorií byl považován za potvrzení, že určitá skupina respondentů měla na vytvořený kurz/aktivity podobný názor, případně uvažovala podobným způsobem. Díky tomuto postupu bylo možné hledat v odpovědích respondentů pojmy stanovené v teoretické části, ať už se jednalo například o různé druhy konfliktů (studium vs. zaměstnání), nebo pojmenované skupiny použitých zdrojů. Zároveň se mohla takto zpracovaná data aspoň trochu přiblížit číselnému vyjádření, když se podobné odpovědi objeví u určitého procenta respondentů.

Prvním krokem v kódování bylo předběžné navržení kategorií tak, aby zkoumali výsledky učení celého kurzu i jednotlivých aktivit. Druhým krokem bylo hledání případů (nejvíce specifických jednotek), kterým byly přiřazeny kódy. Ty byly následně redukovány a poté rozříděny do vytvořených kategorií, případně vznikaly kategorie nové při výskytu nových

¹⁸ <https://www.facebook.com/groups/jakouvysokou>

a relevantních kódů. Posuzování relevance se řídilo výskytem stejných kódů u více případů a také hledáním ambivalentních případů, například *odpor proti názorům rodičů, přijetí názorů rodičů* (viz. příloha 7.1., 7.2. Ukázka kódování).

3.4 Zajištění validity

Téma etiky výzkumu má v mé práci dvě stránky. První by se dala označit za standardní v podobě potřeby informovaného souhlasu a anonymity. Druhá stránka je navázaná na možnost nechtěného ovlivňování studentů v jejich volbě. Skladba mých aktivit vede studenta k sebepoznání, k reflexi vlastních zájmů ve vztahu k oborům, k hledání informací a finálnímu přehledu možností. První tři jmenovaná stádia musí všichni respondenti splnit. Pokud se tak nestane, budou vyřazeni z výběru reprezentativních vzorků. Stejně tak bude důležité hlídat moji roli v podobě nezávislého dotazujícího. V průběhu analýzy řešených úloh a jejich komentáře nesmí zaznít jakékoliv hodnocení nebo osobní názor. Na to může být prostor až po položení poslední otázky v rozhovoru.

4 Empirická část

První kapitola empirické části se věnuje analýze výsledků učení jednotlivých aktivit. Činí tak s pomocí množství citací a odkazů na empiricky získaná data, u kterých jsou popisovány výsledky učení přibližné v názvech podkapitol. Souhrn těchto výsledků je následně uveden v kapitole 5.2. *Souhrn výsledků učení*. Vedle výsledků učení vázaných na konkrétní aktivity měl kurz také další přínosy pro usnadnění volby vysoké školy, které jsem z výpovědí studentů sumarizoval v kapitole 5.3. Část 5.4. *Hodnocení kurzu studenty* se zaměřuje na doporučená vylepšení pro lepší uživatelský zážitek a v kapitole 5.5. je popsáno, jaké jiné aktivity s podobným zaměřením studenti využívají. Diskuse (5.6.) obsahuje komentář k provázanosti výsledků mé práce s použitými teoretickými východisky a nechybí také hodnocení metodologie a prostoru pro další výzkum. Před samotným závěrem jsou uvedeny návrhy inovace pro vytvořený kurz i pro školní a mimoškolní využití.

Upozornění: V empirické části se odkazuje na údaje z Padletů např. „(viz. Padlet – Pavla, 2.1)“, které byly kvůli své délce umístěny do externí přílohy¹⁹.

4.1 Analýza výsledků učení jednotlivých aktivit

V první kapitole empirické části jsem se zaměřil na hledání různých podob výsledků učení, které byly empiricky vyvozeny z kategorií otevřeného kódování. Tomuto účelu sloužila analýza výpovědí respondentů a poskytnutých záznamů z Padletů. V následujících částech budou popsány výsledky učení pomocí hledání společných, ale i unikátních případů, které se v rozhovorech sice objevily jednou nebo dvakrát, ale dokazují možnost protikladu vůči frekventovaným výsledkům.

Základní podkapitoly kopírují strukturu kurzu v pořadí aktivit. Jejich nadpisy mají upozornit čtenáře na klíčová témata v dosažených výsledcích učení u jednotlivých částí kurzu. U kapitol, pojednávajících o aktivitách *Motivace a očekávání* a *Hledání informací* se závěrečné podkapitoly zaměřují také na popis okolností za účelem lepšího vysvětlení kontextu. Z příložené tabulky lze získat základní přehled o výsledcích učení a s nimi spojenými tématy.

¹⁹ Příloha je snadno dostupná po vyhledání práce na <https://dspace.cuni.cz/>

KAPITOLA	VÝSTUPY UČENÍ		KOMENTÁŘE
5.1.1. Motivace a očekávání	Seberealizace a seberozvoj jako hlavní motivace ke studiu	Očekávání ve formě podmínek budoucího studia	
5.1.2. Sebehodnocení	Sebehodnocení zaměřené na školní úspěch a hledání kvalit pro jeho dosažení	Hledání vztahů mezi oborem a kvalitami i nedostatky studenta	
5.1.3. Vlivy okolí	Odhalení vlivů a jejich zahrnutí do rozhodování	Zvýšení orientace v rozhodovacím procesu při práci v aktivitě	
5.1.4. Hodnocení zájmů a oborů	Soulad zájmů a oboru na základě zábavnosti, zajímavosti a užitečnosti	Redukce studijních programů stanovenými podmínkami studia a možnými hrozbami	
5.1.5. Hledání informací	Konkretizace představ pomocí nových informací	Vyhledané informace jako důvod ke změně rozhodnutí	Potřeby informací, související s popsány výsledky učení
5.1.6. Nezodpovězené otázky a neoficiální zdroje	Vytvoření plánu dalších kroků		Potvrzení správného základu aktivity

4.1.1 Výsledky učení aktivity o motivaci a očekávání:

Předpokládaným výsledkem učení bylo u první aktivity stanovit si motivace a očekávání od studia a následně je použít při výběru vysoké školy. Splnění tohoto výsledku bylo vidět na uvádění konkrétních podob motivací i očekávání v rozhovorech a v Padletech. Hlavním znakem motivací byla orientace na seberealizaci a seberozvoj. Očekávání od studia představovaly v první řadě podmínky, jež by měla škola splňovat. Začnu popisem první jmenované kategorie

4.1.1.1 Seberealizace a seberozvoj jako hlavní motivace ke studiu

Podle respondentů by mělo studium člověka bavit, mít nějaký smysl, přinášet člověku pocit užitečnosti a neustálého rozvoje. Potřeba být užitečný svému okolí byla, překvapivě, podstatná nejen pro uchazeče o pedagogické a zdravotnické obory. Stejnou touhu vyjadřovali i studenti se zájem o sociální geografii nebo ekonomii.

„Zvolila jsem ekonomku, protože se chci dál věnovat účetnictví, podnikání a celkově ekonomickému sektoru, protože si myslím, že se tím dá dost lidem pomáhat“ - Magdalena

„Musí mě to bavit. Jde mi o to, aby to, co budu dělat, bylo prospěšné“ - Ondřej

Mezi další pojetí seberealizace u respondentů patřilo: rozvinutí vlastního potenciálu, vykonávání preferovaných činností („*Co mě baví a co chci.*“), potřeba praktické výuky, prostor pro zkoušení nových věcí nebo hledání budoucí práce, jež bude člověka naplňovat.

Výsledkem učení bylo tedy stanovení motivací a následná formulace potřeb, které studenti využívali jako kritérium výběru. Například Magdalena se svou potřebou obohacujícího vzdělání zavrhl zvažovanou školu kvůli nepodnětnému obsahu studia:

„Jak tam byla záložka, co mi ta škola nabízí a zjistila jsem, že ta ZČU tam má věci, které se učím už teď, tudíž by mi to tolik nedalo.“ – Magdalena

4.1.1.2 Očekávání ve formě podmínek budoucího studia

Pojem očekávání se mezi studenty rozdělil na dva významy. První skupina jej použila pro pojmenování důvodů, proč se chtějí hlásit na danou školu (motivace) a druhá skupina na jeho základě vytvářela podmínky, které by měla budoucí škola splňovat. Vzhledem k popsání motivací v minulé kapitole se nyní zaměřím na podmínky, které se studenti díky aktivitě naučili objevovat a přisuzovat jim význam.

Nejsilněji zastoupenou podmínkami bylo místo a čas. Lokalita byla rozhodující pro polovinu respondentů. Změna prostředí by pro ně znamenala odloučení od rodiny, přátel nebo vztahů. Překonávání vzdálenosti hrálo roli nejen u cest z domova do města, kde se nachází škola, ale zejména u větších měst studenti vyhodnocovali i pravidelné cesty na povinné praxe (viz. Padlet – Pavla, 2.1). Lokalita školy souvisí s obavou ze ztráty blízkých, ale ještě více s touhou po osamostatnění: tu například Vendula hodnotila kladně kvůli její nevyhnutelnosti a Šárka jako nečekané zjištění, jež hraje v rozhodování podstatnou roli:

„Říkám si, že by mě to mohlo vycepovat.“ - Vendula

„Zjistila jsem, na čem mi hodně záleží... třeba město. Nechci bydlet pár kilometrů od vejšky. Že bych se ráda osamostatnila, bylo takové...boom zjištění“ - Šárka

Časové možnosti byly podmínkou pro lidi, kteří viděli v příliš zatěžujícím studiu ztrátu dalších možností, jež život po maturitě nabízí v podobě pracovních příležitostí nebo pokračování ve sportovní činnosti. Poslední výraznou podmínkou pro výběr školy byla náročnost studia, případně přijímacího řízení.

„Rozhodovala jsem se podle přijímacího řízení. Když bylo náročně, tak jsem si řekla, že na to kašlu“ – Petra

Výše uvedená citace Šárky vystihuje výsledek učení, který je u stanovení podmínek podobný jako u vytvoření potřeb na základě motivací. První aktivita v souhrnu pomohla studentům nalézt důvody proč je pro ně určitá škola atraktivní, a zároveň vytvořit kritéria pro hodnocení studijních programů v dalších aktivitách.

4.1.2 Výsledky učení aktivit zaměřených na sebehodnocení

4.1.2.1 Sebehodnocení zaměřené na školní úspěch a hledání kvalit pro jeho dosažení

Otázky v aktivitě zaměřené na sebehodnocení na sebe navázaly dva výsledky učení. Jedním z nich bylo vytvoření seznamu silných a slabých stránek, který pomohl studentům odhalit jejich potenciál i limity.

Ve výčtu silných stránek se objevovaly příklady různorodých úspěchů od sportovních výkonů po sociální a motorické dovednosti. Je nutné akcentovat, že většina záznamů odpovědí na otázku: *„Jaké jsou tvoje silné stránky?“*, se různými způsoby vztahovala ke zvýrazňování vlastností pro úspěšné budoucí studium. Minulá kapitola o motivacích a očekáváních naznačila, že potenciální vysokoškoláci mají pochyby o náročnosti studia, ale zároveň v této části kurzu dokazují, že jsou tyto obtíže schopni překonat. První výsledek učení měl proto podobu hledání známek odhodlání a vytrvalosti skrz reálné příklady minulých úspěchů a zážitků:

„Zjistila jsem, že když si na něco sednu, třeba autoškola, tak to nějak dokončím, ale někdy mám problémy vůbec začít.“ – Šárka

„Když už se do něčeho dám, tak se na to nevykašlu a dělám to na sto procent.“ – Vendula

4.1.2.2 Hledání vztahů mezi oborem a kvalitami i nedostatky studenta

Hledání vhodných studijních směrů se neodvíjelo pouze z pozitivních schopností překonat obtíže nebo mít dobré studijní výsledky. Slabé stránky tvořili pro vybrané respondenty důležité kritérium, které snižovalo výběr možností. Odhalení slabých stránek v oblasti cizích jazyků takto pomohlo například Magdaleně k vyškrtnutí určitých oborů.

„Ovlivnilo mě to v tom, že jsem vyhodila nějaké obory, které jsem si zvolila. Řekla jsem si, že tady budu muset mít hodně jazyků, a to ne. To je moje slabá stránka.“ – Magdalena

Dalším výsledkem učení bylo nalezení souvislostí mezi objevenými kvalitami studenta a jím zvažovanými studijními obory. Popsaný průsečík sebehodnocení a preference oborů byl patrný přímo u konkrétních odpovědí typu:

„Všechno si sepišu, co mám za den udělat a odškrtnám si to. Myslím, že i to bych mohla zohlednit v práci, když budu učit děti a pracovat s materiály. Jsem taková.“ – Petra

4.1.3 Výsledky učení aktivit o vlivech okolí

Zamýšlený výsledek učení pro aktivitu vedoucí studenty k rozpoznávání vlivů okolí na jejich volbu vysoké školy měl být splněn, pokud se účastníkovi kurzu podařilo aplikovat znalost těchto vlivů na jeho rozhodování. Dosažení takového výsledku bylo potvrzeno z výpovědí studentů, které aktivita přinutila hledat, jak moc jsou vůči svému okolí konformní, a to nikoliv v negativním smyslu, ale ve smyslu posouzení, zda je názory ostatních v jejich volbě utvrzují nebo znejišťují.

4.1.3.1 Odhalení vlivů a jejich zahrnutí do rozhodování

Ideálního výsledku učení dosáhla v tomto případě Veronika, která se ohledně přínosu této aktivity vyjádřila následovně:

„Došlo mi, že bych měla více zohlednit sebe, než to okolí. Jsem typ člověka, co když si má něco koupit, tak mě vnitřně žere, když mi někdo něco poradí, přestože si stojím za svým. Ráda bych zohlednila sebe... kde se dokážu představit.“ – Veronika

Rádci, kteří se objevují ve výpovědi Veroniky, měli u každého respondenta jiné zastoupení a důležitost. Vliv rodičů pramenil z tradice vysokoškolského vzdělání, nebo naopak naděje, že vstup potomka na vysokou školu vytvoří nové zvyklosti, názory přátel měly na respondenty velký vliv kvůli důležitosti uchování vztahů a množství společně stráveného času. Poslední významná skupina složená z učitelů představovala pro studenty hodnotitele jejich možností a propagátory určitých oborů.

Zmíněné vlivy okolí se některým respondentům podařilo pomocí aktivity rozpoznat a zahrnout je do rozhodovacího procesu, čímž naplnili očekávaný výsledek učení.

<i>Veronika:</i> Přání rodičů	Uvědomila jsem si, že chci jít na fyzioterapii jen kvůli tomu, že to chtějí moji rodiče a učitelé z naší školy nás tlačí do přírodních věd. Říkají, že se v humanitních oborech nemáme šanci se uplatnit.
<i>Adéla:</i> Podpora názorů skrz vztah s přáteli	Mám dvě skupiny kamarádů – jedni říkají, ať jdu na stavárnu a druzí říkají, pojď na učitelství, to by ti fakt šlo. Zjistila jsem, že poslední dobou přemýšlím nad stavárnou a asi je to kvůli tomu, že jsem se víc potkávala s lidmi ze stavárny. Zjistila jsem, že tohle mě relativně dost ovlivňuje.
<i>Vendula:</i> Doporučení učitelem	Nad Ostravou jsem neuvažovala, ale po rozhovoru s češtinářem mi doporučil romanistiku. Řekl mi, že vše vystudoval v Ostravě a neměnil by. Taky to se mnou pohnulo... když to slyším od konkrétního člověka, a ne ze stránek...
<i>Veronika:</i> Učitel v roli hodnotitele	Někteří učitelé, co mi vyhovují říkají, že bych se na to hodila a někteří říkají, že si některé z nás nedokážou na vysoké škole představit, a to mě děsí.

Podobně jako u ostatních výsledků učení se i zde potvrzuje nejen varianta změny v uvažování studenta, ale také potvrzení zvažovaných možností. Potvrzení ohledně správného rozhodnutí probíhalo jak zmíněným doporučením přátel nebo učitele, tak i pomocí přijetí názorů rodiny. Zřejmě se jednalo o uchýlení k určité jistotě, jak popsala Pavla, jež považovala za důležité neztratit podporu rodičů a zbytečně neriskovat z důvodu nedostatků zkušeností s jinými obory.

„Utvrdilo mě to v tom, že ve mě nebudou věřit, pokud nepůjdu studovat přírodní vědy. Takže jsem všechno ostatní vymazala ze seznamu. Věřím tomu, že mají pravdu. Nikoho uměleckého v rodině nemáme, tak si myslím, že mám větší šanci na uplatnění v přírodních předmětech.“ – Pavla

4.1.3.2 Zvýšení orientace v rozhodovacím procesu při práci v aktivitě „Motivace, očekávání, silné stránky a vlivy.“

Kromě výsledku učení v podobě nových poznatků o sobě samém a vlivech okolí na volbu vysoké školy prokázala kombinace prvních aktivit (*motivace a očekávání, sebehodnocení, hledání vlivů*) ještě jeden nezamýšlený výsledek učení v podobě ocenění sumarizace

vytvořeného přehledu informací, ať už se jednalo o sebehodnocení, nebo vlivy okolí. Prohlášení typu:

„Bylo to skvělé. Takhle si to vypsát. Dělal jsem si to dost dopodrobna. Strávila jsem nad touto částí snad tři hodiny,“ - Šárka

„Když jsem si to dala do kupy..., tak mi došlo, že mě dost ovlivňuje i mé okolí,“ - Vendula

jsou důkazem, že předpokladem pro změnu nebo potvrzení volby je vytvoření podkladů, s jejichž pomocí se člověk může lépe rozhodnout. Tomu odpovídá i rozsah vyplněných odpovědí v Padletech, kdy studentky citované v této kapitole měly své sebehodnocení a vlivy rozepsané podrobněji než ostatní (viz. Padlet – Šárka, Veronika).

4.1.4 Výsledky učení z aktivity Hodnocení zájmů a oborů

Pro zjištění přínosu jedné ze stěžejních aktivit, která měla navést studenta k užšímu výběru studijních programů, je nutné najít odpovědi v souhrnných otázkách (*Jaký vliv měla úloha 2 na tvé rozhodování o tom, co budeš studovat?*), které nejvíce cílily na potvrzení či vyvrácení zamýšlených výsledků učení v podobě nalezení vztahů mezi zájmy a preferovanými studijními obory.

4.1.4.1 Soulad zájmů a oboru na základě zábavnosti, zajímavosti a užitečnosti

Aktivita byla oceňována za vedení studentů k expozici zájmů pro potenciální studium, jež studenti používali současně s hodnocením oborů k vytvoření argumentů k výběru nejvhodnější studijní cesty. Očekávaným způsobem propojení byl soulad zájmů a oborů z hlediska zábavnosti a zajímavosti budoucího studia. Takto jednoduchá odůvodnění na základě nejvýznamnějších zájmů byla někdy podpořena poznatky získanými v minulých aktivitách z oblastí sebepoznání nebo působících vlivů. Spojení všech dostupných informací o svých preferencích fungovalo perfektně v případě Anny:

„Určitě mám práci s dětmi označenou, že mě baví – to jsem psala do dobrých vlastností, že s nimi umím komunikovat (silné stránky). Poté to politické dění ve světě (zájmy). Učila bych ZSV nebo občanku.“ – Anna

Druhou variantou výsledku učení, vedle propojení na základě zábavnosti a zajímavosti, bylo posuzování zájmů na základě užitečnosti pro budoucí studijní program. Studenti rádi zvýrazňovali, co umí, čemu rozumí a jak jim to může pomoci v budoucím studiu. Jako inspirace jim posloužily volnočasové aktivity a školní předměty, což můžeme vidět hned v několika případech: Irena si potvrdila zájem studovat archeologii díky uvedené výhodě, že si ze školy

pamatuje probranou látku týkající se historie, Veronika pokračovala v zájmu o žurnalistiku s pomocí hodnocení školních předmětů a Šárka a Eva našly oporu pro studium ekonomie a sociální pedagogiky v zaujetí měkkými dovednostmi a seberozvojem.

Hodnocení zájmů – Příklady odpovědí v rozhvorech Padletech			
Irena (Padlet)	Veronika (Padlet)	Šárka (rozhovor)	Eva (rozhovor)
Historie + zajímá mě vývoj lidské civilizace + kultura, mýty a báje + docela si i pamatuji co jsme již probrali. - přijde mi nesmyslné učit se data, bitvy a panovníky.	Literatura Baví mě číst, psát, rozebírat básně, uvažovat nad literaturou...ve škole mě nic nebaví víc než čeština.	Osobní rozvoj, to se hodí u toho ekonoma. Tam se rozvíjí soft skills, komunikace, plánování cíle, a to mě hrozně baví.	U seberozvoje, který se váže na sociální pedagogiku mám plus lépe poznat sama sebe a pomáhat druhým.

Pozitivním znakem bylo, že výpovědi studentů obsahovaly výrazy, potvrzující jejich práci s aktivitou podle stanovených představ, jelikož v rozhvorech byly použity slova typu *plusy, minusy, vyšlo mi..., definitivně jsem vyloučila* a další. Poslední zmíněný výraz také naznačuje přítomnost nezamýšleného výsledku učení v podobě výběru preferovaného studijního programu výhradně na základě jeho hodnocení, nikoliv pomocí propojení zájmů a studijních programů.

4.1.4.2 Redukce studijních programů stanovenými podmínkami studia a možnými hrozbami

Pokud jsem zamýšlený výsledek učení nazval *spojitostí* mezi obory a zájmy, tak tento nezamýšlený výsledek učení pojmenuji *redukcí* oborů a možností. Vypsání pozitiv oborů evidentně podporovala hledání návaznosti zájmů s paletou studijních možností. Oproti tomu snižování počtu možností bylo založeno na mínusech pomáhajících hledat nedostatečné vazby se zájmy nebo pouhé faktory představující riziko.

Vypsání mínusů u oborů fungovaly pro respondenty jako zvýraznění jejich motivací, očekávání a potřeb. Díky nim se projevíly důležité aspekty volby, které byly sice u každého respondenta odlišné, ale vedly ke stejnému výsledku v podobě zúžení možností. Důvody redukce potenciálních oborů někdy kopírovaly doplňující otázky uvedené v aktivitě (Příloha

k popisu zadání kurzu 7.5.2.), ty učily studenta rozdělit zájmy na studijní a volnočasové, případně znovu hledat možné spójitostí. Tento přístup využila například Eva.

„Utvrdila jsem se, co by mě opravdu bavilo, čemu se věnovat a mít poté zaměstnání v té oblasti...Zúžilo mi to okruh zájmů, kterým bych se opravdu věnovala během studia, a ne jako koníčku“ - Eva

Zúžení výběru oborů, na základě udělených mínusů, pomohlo Ondřejovi, pro kterého bylo důležité pracovní uplatnění a zájem o obor, jenž byl využit také u Evy při prioritizaci zájmů.

„Potom tu mám, že je zajímavá antropologie, ale to jsem si díky tomu ujasnil, že je z toho těžká využitelnost, a taky jsem si ujasnil, jestli mě to vůbec zajímá a zjistil jsem, že asi moc ne“ - Ondřej

Využití nalezených negativ jako varovných signálů pro možnou nespokojenost nebo neúspěch ve studiu bylo zásadní pro volbu Marie a Pavly. První jmenovaná viděla v úzce zaměřeném oboru hrozbu trápení a náročnosti, a to se přímo neshodovalo s uvedeným očekáváním, že by vysoká škola měla přinášet méně stresu a více volného času (viz. Padlet – Marie, 1. Očekávání). Pavla byla v situaci širokého výběru mezi několika lékařsky zaměřenými fakultami, jimž přisoudila různé negativní body, které jí pomohly akcentovat důležitost potřeb v podobě společného bydlení s přítelem a lokality školy. Tím se jí povedlo zbavit vlivu rodičů, kteří ji doporučovali příliš vzdálenou školu. Na tomto příkladu lze vidět výsledek učení, kdy si studentka vybrala obor nejen souladem zájmů a oborů, ale také využitím zjištěných poznatků o vlivech okolí a svých prioritách (viz. Padlet – Pavla, 1.2. Přítel vs. 2.1. Farmacie).

„Asi jsem objevila hodně mínusů. U farmacie jsem přišla na to, že by to bylo moc složité. Je to v Hradci Králové a zázemí mám v Praze a musela bych tam bydlet na intru. Málo bychom se viděli s přítelem. Uvědomila jsem si, jak důležitý je pro mě každý mínus, díky tomu, co tam máš. Tenhle bod mi hodně pomohl, protože jsem měla fakt velký problém, na jakou školu si podat přihlášku. Člověka to táhne k různým možnostem a rozhodnout se je těžké.“ – Pavla

Na všech citovaných případech lze vidět, že hledání vztahu mezi zájmy a obory využívalo údaje dosažené pomocí předchozích výsledků učení. V další aktivitě byl podobně využit výsledek učení v podobě určení preferovaných oborů, o nichž si studenti hledali další informace.

4.1.5 Výsledky učení u aktivity Hledání informací

Aktivita *Hledání informací*, podobně jako ty předchozí, byla zaměřená na aplikaci nových poznatků do svého rozhodovacího procesu. Výsledek učení se mohl promítnout v posílení odhodlání nastoupit do daného studijního programu, nebo naopak přehodnotit své dosavadní favorizované možnosti. Pro rozpoznání, zda se úloha opravdu podílela na nových zjištěních, sloužily otázky zaměřené na ověřování využití zadání, které bylo uvedeno na webové stránce²⁰. Během rozhovorů se ukázalo, že někteří studenti postupovali podle vlastního uvážení a příliš nevyužili zadání obsahující doporučená klíčová slova a postup pro hledání informací, příliš nevyužili. Polehčující okolností může být, že se jednalo o jedince s oporou v rodinném zázemí, kde hodně informací o světě vysokých škol proudí od rodičů a starších sourozenců:

„Tohle jsem pojala trochu jinak. Koukla jsem se na to se starší sestrou. Musím k tomu dodat, že je to super pro někoho, kdo nemá staršího sourozence, který mu s tímhle poradí. Jinak bych vůbec nevěděla.“ – Marie

4.1.5.1 Konkretizace představ pomocí nových informací

Typickým výsledkem učení bylo vyhledání nových informací v různých odvětvích, nejčastěji v náplni studia. Eva v rozhovoru potvrdila, že až během plnění aktivity se začala zaměřovat na konkrétní popis předmětů. Zjištění těchto podstatných detailů vyvolávalo u více respondentů jev, který by se dal pojmenovat jako *konkretizace*. Evu ovlivnilo v rozhodování o mezi studiem filozofie a sociologie upřesnění představ o poměru teoretické a praktické výuky. Podobný efekt zaznamenali také Ondřej a Vendula. Druhá jmenovaná potvrdila, že před absolvováním kurzu nezahrnovala do hodnocení podrobnosti o studijních programech, ale změna v přístupu k vyhledávání informací ji pomohla nehodnotit obory povrchně a najít studium, které ji bude zajímat.

²⁰ <https://www.jakouvysokou.cz/hledání-informací>

Změny v uvažování na základě vyhledání nových informací		
Eva	Ondřej	Vendula
Konkrétní popis předmětů. Na to jsem se začala dívat až po tomhle. Hodně jsem přemýšlela nad předměty filosofie a sociologie. U filosofie bylo uvedeno, že se tam studují spíš jen dějiny a čekala jsem od toho více praxe. Ten náhled na předměty mě celkem dost ovlivnil.	<i>Otázka: Jaký vliv na tebe mělo přečtení studijního plánu?</i> To jsem dělal a díky tomu jsem si uvědomil, že ta enviromentalistika by mě bavila. Člověk si to nepředstaví, ale když se podívá na to a na ty předměty, tak člověku dojde, co se tam naučí.	Pomohlo mi, když jsem se podívala na konkrétní předměty. Do té doby jsem se podívala jen na obory a říkala si, že vypadají pěkně v nějakém shrnutí, ale když jsem se podívala na ten obor a předměty, tak jsem si řekla: „Ty jo, tohle by se mi líbilo.“

Z uvedených výpovědí je vidět, že následky *konkretizace* mohou být různé. Jednotným prvkem je, že lepší představa o studiu se u studentů tvořila na základě rozboru dříve opomíjených kategorií: studijního plánu a popisu předmětů. Aktivita však nesloužila pouze pro vyhledání potvrzujících informací o vhodnosti oboru, ale i jako podnět ke změně volby.

4.1.5.2 Vyhledané informace jako důvod ke změně rozhodnutí

Zamýšlený výsledek učení: *Student na základě vyhledaných informací posoudí svůj zájem o studium vybraného oboru na konkrétní škole*, se projevoval nejen ve zvýšení odhodlání studovat konkrétní obor, ale také ve změnách studijních preferencí:

„Měla jsem ji vybranou a poté, co jsem si udělala tvůj kurz, tak jsem zjistila spoustu věcí a začala jsem být zpátky nerozhodná. Protože jsem si dohledala spoustu informací, na které jsem před tím nekoukala“ – Magdalena

Z výpovědi Magdaleny lze odvodit další variantu výsledku učení v podobě objevení nových, zásadních důvodů pro návrat ze stavu rozhodnutí, do pozice opětovného zvažování všech proměnných. Tento výsledek potvrzuje, že aktivita ve studentech vyvolávala potřebu zajistit si větší objem informací, než pro ně bylo dříve běžné.

4.1.5.3 *Potřeby informací související s popsanými výsledky učení*

Tato kapitola nenabízí další výsledky učení, pouze popisuje potřeby a problémy, s nimiž se snaží studenti vypořádat pomocí hledání informací.

Polovina respondentů uvedla, že při zkoumání studijních programů se soustředila na jejich obsah. Pozorné zkoumání náplně studia nabízelo uchazečům také kontrolu, zda budou pro obor dostatečně kompetentní.

„Poté jsem si zjistila něco o předmětech. Jestli vím, co název předmětu znamená.“ - Adéla

Vedle obsahu studijního programu upírali studenti pozornost zejména k přijímacímu řízení. Racionální uvažování v podobě snahy překonat hlavní podmínku pro vstup do další etapy vzdělávání nutilo studenty vyhledávat náročnost a požadavky této zkoušky. Příliš vysoká obtížnost dokázala některé studenty odradit. Na druhou stranu tento zájem mohl mít i pozitivní dopad, jako se ukázalo u Evy, jež díky novým informacím zjistila, že u zkoušek získává plusové body díky jazykovému certifikátu.

Kromě odpovědi na otázku, jak se na školu dostat, také respondenti řešili, jaké možnosti se jim nabízejí po dokončení studia. Zde bylo vidět, že se vysoké školy naučily na webových stránkách popisovat výstupy vzdělání pod pojmem *uplatnění*, jelikož se v Padletech objevovaly přímé citace těchto položek (viz. Padlet – Anna, 3. Sociální pedagogika).

Poslední opakující se významnou skupinou byly atributy školy – její lokality, časové náročnosti a flexibility studia. První dvě kritéria se objevila už během prvních aktivit kurzu a zde je pouze kopírovala v zaměření studentů na lokaci kolejí, praxí a posuzování náročnosti rozvrhu. Hledání možností o budoucích změnách studijního programu se naopak objevilo jako nové potvrzení snahy oddálit volbu zaměření nebo získat jistotu v podobě nových příležitostí v případě, že první výběr bude neúspěšný:

„Určitě to, kolik oborů ta škola nabízí. Jestli bych si tam našla to, co přímo chci. Líbilo se mi, že ta škola má hodně rozmanité obory a kdybych chtěla studovat něco jiného, tak můžu jen přeskocit mezi fakultou.“ – Anna

4.1.6 **Výsledky učení z aktivity Nezodpovězené otázky a neoficiální zdroje**

Zamýšlený výsledek učení zaměřený na motivaci studentů vyhledat si neoficiální zdroje mimo webové stránky školy (a další materiály) se nenaplnil podle očekávání. Mohlo se tak stát z více příčin. Tou nejpozitivnější by mohlo být, že i bez instrukcí v kurzu jsou budoucí

vysokoškoláci schopni najít ve svém okolí dostatek osob, které jsou schopny upřesnit, potvrdit či vyvrátit informace pro studenta určitým způsobem významné, ale nepodařilo se mu je objevit u jiných zdrojů. Mezi další možné příčiny patří odklad této aktivity na pozdější dobu nebo prostý nezáměr zjišťovat si o škole další informace.

Z těchto důvodů usuzuji, že neúspěch aktivity neznamená položit si otázku: *Co je na aktivitě špatné*, ale spíš se zamyslet, zda není přebytečná a nezaslouží si například vnořit do většího celku s názvem *Hledání informací*. Důležité je, že žádný z respondentů neuvedl, že by pro něho bylo složité postupovat podle instrukcí, založených v orientaci na sociálních sítích a internetu. Plánované využití těchto instrukcí studenty představuje výsledek učení a vytváří argument pro částečný úspěch aktivity.

4.1.6.1 Vytvoření plánu dalších kroků

Výsledek učení v podobě struktury dalších kroků pro přiblížení se realitě studia dokazují záznamy z Padletů, kde si hned pět studentů poznamenalo, že mají v plánu oslovit lidi, kteří mají s vybranou vysokou školou zkušenosti. Tyto poznámky patřily v pracovních listech do oddílu: *Co bych ještě potřeboval(a) ověřit*, a na práci Pavly a Šárky bylo potvrzeno, že vyplněním vznikne seznam témat, s nimiž budou moci oslovit studenta nabízejícího pomocnou ruku (viz. Padlet – Pavla, Šárka, 3.1). Využití prostoru sociálních sítí potvrdila Šárka s Evou i v rozhovorech:

„Facebook, to je určitě super věc. Zadáám si do vyhledávání ekonomku z Plzně, a na Instagramu také musí být spousta skupin.“ - Šárka

„Pomohlo by mi napsat na facebookové stránky školy a ptát se po různých zkušenostech. To na stránkách máš, ale ještě jsem to nevyužila.“ – Eva

Nezamýšlený výsledek učení v této podobě představuje sníženou laťku výsledku zamýšleného. Studenti se na základě aktivity nevrhli do fakultních a univerzitních skupin na sociálních sítích, ale potvrdili, že mají o této možnosti povědomí. Polehčující okolností může být, že pokud by tak studenti učinili, možná by se museli potýkat s problémy spojenými se současnou pandemickou situací²¹, kdy studenti prvních i druhých ročníků prožívají značnou část výuky online a jejich obraz o škole může být zkreslený.

²¹ Psáno v březnu roku 2021.

4.1.6.2 *Potvrzení správného základu aktivity*

Přes pouze částečný úspěch aktivity je důležité akcentovat její správný základ, v podobě vyhledávání informací u lidí se zkušeností vysokoškolského studia, který byl empiricky potvrzen zmínkami respondentů postupovat tímto způsobem před absolvováním kurzu.

„Známý tam studoval, pomáhal tam, byl na nějakých přednáškách a od toho jsem měla nějaké informace. Řekl, že je tam kvalita úplně někde jinde.“ - Magdalena

„Na tyhle otázky jsem se ptala kamarádky, co to studuje. Koukala jsem se na vzorový Padlet a jela jsem hlavně podle toho.“ - Adéla

Většina studentů využívala jako neoficiální zdroje informací své okruhy přátel. Dalšími variantami byla možnost využít své blízké jako propojovací body s dalšími kontakty. To dokazuje, že princip navádění středoškoláků k vyhledávání rádců v jejich blízkém okolí je v kurzu využít správně a pro dostatečně snaživé jedince může být přínosem. Je důležité akcentovat, že kromě nabytí nových poznatků může aktivní uchazeč získat také důležité sociální kontakty, jak se stalo v případě Kateřiny:

„Zajímalo mě, jak fungují kredity. To mi přijde dost komplikované. Říkali mi, že se na ně můžu klidně obrátit ještě dál.“ – Kateřina

4.2 **Souhrn výsledků učení**

V aktivitě *Motivace a očekávání* se podařilo splnit očekávané výsledky učení, neboť studenti pomocí vytvořených otázek definovali, co je pro ně při výběru školy podstatné a poté tato kritéria aplikovali v dalších oblastech kurzu.

Významnou roli v tomto procesu hrály podmínky, jež ovlivňovaly náročnost a subjektivní pohodlí studia daného programu. Nejvíce se poznatky z toho cvičení promítly do aktivity *Hodnocení zájmů a oborů*, kde soulad s motivacemi studenta přispíval ke kladnému hodnocení studijního programu, a naopak nesplnění stanovených podmínek se uvnitř Padletů projevilo v položkách na seznamu mínusů (viz. Padlet – Anna, Šárka, Vendula, srovnání aktivit 1. vs. 2.1.).

Očekávaný výsledek učení zaměřený na sebehodnocení ve znění: *„Student aplikuje znalosti svých kvalit, nedostatků, přístupu k učení a vlivů okolí na jeho rozhodování při volbě budoucího studia,“* se neprojevil u všech účastníků kurzu v plné šíři. Z nabízených témat v tomto výsledku (a aktivitě) pracovali studenti nejčastěji s introspekcí při pojmenovávání svých silných a slabých stránek a při zkoumání vlivů okolí na jejich rozhodování.

Silné stránky byly studenty formulovány podle posuzování zdatnosti ve školních předmětech, ale i hledáním úspěchů v životních zkouškách (absolvování autoškoly). Pojmenované kvality se ve většině Padletů zaměřovaly na vlastnosti a schopnosti důležité pro studium (pečlivost, systematickosti, vytrvalost); a některým studentům v tomto aspektu pomohla aktivita se zvýšením osobní účinnosti (viz. citace Anna, kapitola 4.3.2.1.).

Stejná aktivita obsahovala také zmiňovanou práci s vlivy okolí. Výsledek učení se projevil v podobě nalezení těchto vlivů a jejich následným zahrnutím do rozhodování. Studenti mohli buď změnit volbu studijního programu, nebo potvrdit dříve zvolenou studijní cestu, skrz přijetí názorů okolí (rodiče, přátelé) za účelem využití podpory od těchto skupin během studia.

Hledání nových možností, oproštění se od cizích vlivů	Přijetí vnějších vlivů za účelem využití podpory jejich původců.
Veronika	Pavla
...otec mě donutil k veškerému sportu, co dělám. Teď umím od každého něco, ale jen k volejbalu jsem si došla sama. Vždycky to byl někdo jiný, kdo mě k tomu donutil. A ta čeština...k tomu jsem si došla samovolně. Mě to nikdy moc nebavilo, ale tím, že naše učitelka je skvělá a umí nás pro to nadchnout, tak jsem zjistila, že mě to zajímá a baví. I v tomhle je to pro mě zajímavé. Je to moje cesta a moje věc.	Utvrdilo mě to v tom, že ve mě (rodiče) nebudou věřit, pokud nepůjdu studovat přírodní vědy. Takže jsem všechno ostatní vymazala ze seznamu. Věřím tomu, že mají pravdu. Nikoho uměleckého v rodině nemáme, tak si myslím, že mám větší šanci na uplatnění v přírodních předmětech.

Naplnění výsledku učení aktivity *Hodnocení zájmů a oborů* se potvrdilo dvěma hlavními způsoby. Prvním z nich byl soulad zájmů a oborů na základě zábavnosti, zajímavosti a užitečnosti. Druhým projevem byla redukce studijních programů stanovenými podmínkami studia a možnými hrozbami. Na snížení počtu zvažovaných možností měly vliv informace z minulých aktivit (viz. Padlet – Pavla, 1.2. Přítel vs. 2.1. Farmacie) a doplňující otázky v zadání aktivity (Příloha k popisu zadání kurzu 7.5.2).

Aktivita *Hledání informací* vyústila pro většinu studentů do výsledku učení v podobě konkretizace představ pomocí nových informací, který vyústil do splnění zamýšleného výsledku učení ve znění: „Student na základě vyhledaných informací posoudí svůj zájem o

studium vybraného oboru na konkrétní škole.“ Ono posouzení se nejvíce odvíjelo od studijního plánu a popisu předmětů na stránkách školy a mělo i druhou stranu mince, kdy se kromě konkretizace studenti naučili měnit své rozhodnutí o preferovaném oboru pomocí aplikace nově zjištěných informací.

Za vedlejší výsledek učení aktivity *Hledání informací* lze považovat samotné donucení studenta ponořit se hlouběji do poznání jednotlivých škol. Při této činnosti bylo akcentováno využití vzorového vyplnění Padletu fiktivním studentem. Jeho forma by proto neměla být brána na lehkou váhu, stejně jako samotný princip zaznamenávání poznatků popsany Adélou:

„...mohla jsem si procházet jednotlivá „okénka“ a koukat se, co jsem tam napsala a vlastně jsem si takhle zpětně mohla říct, aha, tohle ještě nevím, to si ještě zjistím. Takhle jsem zjistila spoustu informací o VUT“ – Adéla

Zamýšlený výsledek učení aktivity *Nezodpovězené otázky a neoficiální zdroje* (najít si prostřednictvím kurzu lidský zdroj dalších informací) byl nahrazen nezamýšleným výsledkem v podobě vytvoření výčtu nenalezených informací, které je dobré prozkoumat za pomoci sociálních zdrojů, jež mají se studiem zkušenosti. S tím souvisí poznání možnosti využít pro tento postup skupiny studentů na sociálních sítích.

Důvodem, proč nebyla aktivita plněna podle zadání a představ mohla být v lepším případě skutečnost, že si studenti s tímto úkolem poradili před kurzem, v horším případě neměli zájem být v této činnosti aktivní. Obavy o nezájmu byly sníženy s pomocí zkoumání Padletů (viz. Padlety – Irena, Marie, Pavla, Šárka, 3.1.) v kterých je zmiňováno, že vyhledání zkušeného studenta nebo absolventa by v rozhodování mohlo pomoci. Stejně náznaky byly přítomny i v rozhovorech (viz. citace Šárky a Evy, kapitola 4.1.6.1.).

4.3 Přínosy absolvování kurzu pro usnadnění volby vysoké školy

Hledat v získaných datech důkazy o přínosu kurzu jako celku, pro usnadnění volby vysoké školy je složitý úkol, který se neobejde bez kompromisu. Nebudu se zde snažit dokázat, že všechny aktivity měly na každého respondenta stejný účinek. Jde mi především o vyzdvihnutí formy, ať už se jedná o kombinaci instruktážního webu a flexibilní šablony pro záznam výsledků, nebo koncepci aktivit založenou na podnětných otázkách. Z rozhovorů se studenty vyplynulo, že popsaná forma se často skloubila s jednou nebo více aktivitami a tento celek poté facilitoval rozhodovací proces o volbě budoucí školy. Způsobů usnadnění bylo více. Jejich výčet začnu výsledkem učení v podobě donucení či podnícení studenta k činnosti.

4.3.1 Podnícení studenta k činnosti

Vnější motivace ve formě úkolu: *splnit všechny aktivity* – zapadá do školního režimu a dokazuje, že někteří jedinci tento přístup potřebují. Výsledek učení by se dal přirovnat k rodičům, kteří nucením svých potomků do návštěv jazykových kurzů nebo hudebních lekcí zamýšlejí získat pro své potomky nové schopnosti, jež děti v budoucnu ocení. Učitel, který obětuje dvě až tři vyučovací hodiny, aby se studenty prošel vytvořený kurz, může tento jev ještě více podpořit. Od respondentů opakovaně zaznělo, že je kurz donutil „zamyslet se“, což znamená, že dříve pokročilému uvažování o volbě školy bránily určité překážky.

Anně ve výběru školy bránil například strach:

„Nebyla jsem si úplně jistá, protože jsem nevěděla, co chci. Měla jsem strach, že bych šla do něčeho, co nemám nastudovaný a tohle mě víc nutilo zamyslet se nad tím, kam chci,“ – Anna

Avšak hlavním důvodem, proč studenti nezkoumali své možnosti do hloubky bylo setrvávání ve fázi pouhých domněnek a nápadů o směru budoucího studia:

„Hlavně to mělo vliv, že jsem si o tom fakt začala něco zjišťovat. Že to nebyly jen moje plané domněnky.“ – Pavla

„Bylo pro mě nejdůležitější, že jsem si to dala dohromady a začala jsem nad tím reálně uvažovat, protože před tím jsem si jen tak házela nápady, kam bych asi šla.“ – Veronika

Překonat stádium vlastního uvažování a dostat se k zjišťování podložených informací je výsledkem učení, který má studentovi ukázat důležitost této činnosti. Samostatnou počáteční vůli studentů tak učinit v tomto případě, nahrazuje vytvořený kurz.

„Donutil mě rozepsat obory, co mě zaujaly, což bych před tím asi neudělal a porovnat je. Nezamýšlel bych se nad tím tak a dělal bych to z menšího výběru oborů.“ - Ondřej

Postupným zdoláváním jednotlivých kroků – poznáním sebe sama, zvýšením přehledu o studijních oborech nebo důkladnějším zjišťováním podrobností studenti poznávali, že si mohou vytvořit přehled možností a argumentů pro finální rozhodnutí. Uvedený výčet aktivit je blízký dalšímu výsledku učení v podobě odhalení nových poznatků.

4.3.2 Odhalení nových poznatků

Pojmenování *odhalení nových poznatků* za sebou skrývá více výsledků učení. Jako první bych rád představil odhalení nedostatku informací. Popis tohoto výsledku učení kompletně obsahuje odpověď Anny:

„Zjistila jsem, kolik toho o škole nevím. Kolik si toho musím dohledat. Když tam bylo popsane, co vše bych měla o škole vědět, tak jsem si řekla, že bych si měla dohledat nějaké další informace.“ – Anna PTK

Opět je zde potvrzeno, že zadání aktivit naučilo studenty vidět potřebu detailního zkoumání různých aspektů studia vybrané vysoké školy. Dělo se tak díky zmíněnému zadání na webu a také prostřednictvím Padletu, jehož připravené sloupčky a položky nabádaly k vyplnění. Přisun nových, dosud neprozkoumaných aspektů, také někdy vracel už přesvědčené studenty do opětovného stavu rozhodování:

„Měla jsem ji vybranou a poté, co jsem si udělala tvůj kurz, tak jsem zjistila spoustu věcí a začala jsem být zpátky nerozhodná. Protože jsem si dohledala spoustu informací, na které jsem před tím nekoukala.“ – Magdalena

Dělo se tak zřejmě kvůli tomu, že vyřešení problému v podobě nedostatku informací dovedlo respondenty k dalšímu výsledku učení, a to k *odhalení nových možností*.

Nové možnosti v podobě dalších kritérií a aspektů, vstupujících do procesu rozhodování, nabídly studentům objektivnější pohled na výběr vysoké školy. Stalo se tak například u Veroniky, které se povedlo změnit svůj způsob myšlení, kdy byla přesvědčená, že volbu školy musí řešit sama se sebou a nezohlednila, jaký přínos mohou pro ni mít podněty z okolí, přijímání informací a zkušeností:

„...začala jsem víc diskutovat o všem a objevovat nové názory a informace. To mi přišlo super, protože jsem si předtím vedla sama se sebou takový vnitřní boj, protože jsem si říkala, že je to moje rozhodnutí, ale neuvědomovala jsem si, že to můžu pořád s někým probírat a všude možně něco hledat, protože je to nejlepší způsob, jak najít něco nového.“ – Veronika

4.3.2.1 Nová perspektiva díky navýšení osobní účinnosti

Ke změně pohledu na studijní možnosti docházelo u některých respondentů navýšením osobní účinnosti po odhalení nových poznatků o sobě. Důvěra ve vlastní schopnosti byla prohlubována pojmenováním silných stránek nebo vyhledáním dostatku informací pro změnu přesvědčení o nedosažitelných studijních programech. Zajímavé je, že tyto pocity byly u

vybraných studentek vyvolány pouze jejich aktivitou ve formě hledání poznatků o sobě samých nebo o zvažovaném studiu. Návrat k preferovanému oboru skrz sebepoznání popsala výstižně Anna:

„Nakoplo mě to, že můžu jít dělat, to, co chci. Jestli chci být učitelka, tak ať to udělám. Strašně jsem si nevěřila. Hledala jsem si obory s malými dětmi nebo koordinátora volného času. Tím, jak jsem to tam psala, jsem zjišťovala kolik toho dokážu – v uvozovkách „jak jsem dobrá“. Že jsem si najednou začala věřit. Před půl rokem jsem ten svůj sen opustila a teď jsem přemýšlela, že bych mohla dělat to, co chci.“ - Anna

4.3.3 Orientace, utřídění a přehled

V úvodu kapitoly jsem poznamenal, že významným činitelem pro vytváření dalších výsledků učení byla samotná forma kurzu, přispívající k utřídění poznatků a sestavení přehledu, kde jsou všechna kritéria, hodnocení a informace (o studentovi a oborech) pohromadě. Webová stránka společně s virtuální nástěnkou pro záznam řešení, umožnily studentům mít všechny své myšlenky zaznamenané „před sebou“. Díky tomuto prostředí mohli studenti odhalovat provázanosti mezi podobnými body v různých tématech. Další výhodou elektronické formy záznamu postupu je to, že nabízí možnost doplňovat údaje kdykoliv bez narušení struktury. Na papíře by se muselo škrtat, ale zde se jen posunou vyplněné položky a z tvorby podkladů pro snadnější rozhodnutí se může stát kontinuální proces.

Výhody formy záznamu (do Padletu):			
<i>Petra:</i> komplexní pohled	<i>Vendula:</i> hledání návazností	<i>Adéla:</i> celek myšlenek a informací	<i>Marie:</i> kontinuální vyplňování
Člověk vidí všechny informace a přemýšlí nad tím komplexně. Dívá se na celý pohled. Ujasnila jsem si víc, kam chci jít	...pomohlo mi to, když jsem to viděla vedle sebe. Že jsem si řekla, že to hezky navazuje a že by na tom něco mohlo být.	Pomohlo mi to tím, že jsem si utřídila myšlenky a měla jsem to vcelku.	Pro mě bylo ideální si to už jen někam napsat a tím si člověk utřídil myšlenky a mohl se k tomu vracet. Vím, že jsem nějaké věci zapomněla a časem si k tomu dojdou.

4.3.4 Potvrzení volby

Potvrzení volby je výsledek učení nadřazený ostatním výsledkům, které k jeho naplnění přispívaly. Účastníci kurzu měli před jeho absolvováním v různé míře vytvořené představy o svém budoucím studijním oboru a aktivity v kurzu využívali jako indikátory pro rozpoznání, zda je jejich původní volba studijního programu (či programů) stále relevantní.

Nejčastější zkouškou pro předem vybrané studijní směry byla aktivita zaměřená na hodnocení vzájemného vztahu zájmů a oborů. Studenti si zde nepotvrzovali pouze pozitivní pohled na studijní program. Celý hodnotící proces začal už vyjasněním klíčových zájmů, na jejichž základě poté respondenti lépe hledali obory, které jim nabídnou naplnění jejich potřeb, často ve formě seberealizace:

„Utvrdila jsem se co by mě opravdu bavilo, čemu se věnovat a mít poté zaměstnání v té oblasti.“ – Eva

Hodnotící aktivita ujistila studenty ve správné volbě také prostřednictvím otázek, nabádajících studenty vypsát a ohodnotit všechny studijní možnosti. Podle mého názoru se tak zabránilo pocitu promarněné příležitosti při pozdějším hodnocení, zda si vysokoškolák opravdu vybral tu nejvhodnější. Irena tímto způsobem vyřadila ze své volby zahradní architekturu kvůli překážkám v podobě předmětů botaniky a geometrie, a mohla se plně soustředit na zkoumání studia archeologie:

„Určitě jsem si víc ujasnila finální rozhodnutí. Utvrdila jsem se v tom, že bych chtěla archeologii víc než pedagogiku a zahradní architekturu“ – Irena (viz. Padlet – Irena, 2.1. Obory)

K aktivitě hodnocení vztahu zájmů a oborů si studenti pro potvrzení správné volby někdy přidaly i poznatky z první úlohy kurzu, zaměřené na stanovení očekávání od studia a jeho nároků. Splněním všech stanovených kritérií v podobě odpovědi na otázku, co student od školy čeká a co by mu měla nabízet, došlo k verifikaci preferované možnosti. Příkladem spojení závěrů z obou zmiňovaných aktivit je odpověď Šárky na otázku, jak kurz ovlivnil její výběr vysoké školy:

„Různě jsem bloumala v různých oborech, jestli biologie nebo ekonomka a tohle mě utvrdilo v tom, že to bude ta ekonomka, protože jsem si ujasnila, co je důležité a na čem mi záleží, a čemu jsem se věnovala v minulosti“ – Šárka

4.4 Hodnocení kurzu studenty

Kurz a jeho aktivity se nesetkaly s negativním hodnocením. Vedle popisu, co přesně studenti na obsahu kurzu oceňují, se vyskytly pouze návrhy na zlepšení. Mezi kladně hodnocené charakteristiky kurzu patřilo vhodné uspořádání aktivit a jejich provázanost. Podle názorů studentů se povedlo úspěšně propojit tři zásadní prvky kurzu: zadání (instrukce a otázky na webové stránce), šablonu pro vyplňování (Padlet s kategoriemi) a vzor (Padlet s vyplněnými kategoriemi). Tato kombinace dokázala vytvořit rámec, který studenta postupně vede procesem výběru vysoké školy, ukazuje mu, na co by se měl zaměřit a zvětšuje rozsah hledaných informací.

„Líbilo se mi, jak je k tomu webovka a mohla jsem se podívat, jak k otázkám přistupovat a na co se sama sebe zeptat. Že to není jen kvíz, kde mám něco vyplnit a že by mě nenapadlo se sama sebe zeptat na otázky, které tam jsou napsané“ – Vendula

4.4.1 Zadání aktivit na webové stránce

Zadání každé aktivity na webové stránce bylo plné otázek, umožňujících studentovi zamyslet se nad různými faktory volby. Respondenti si cenili jejich počtu a hloubky, protože jim podle jejich názoru ukazovaly, co hraje ve výběru vysoké školy důležitou roli. Podobnou funkci mělo i vzorové vyplnění Padletu, u něhož bylo překvapivé, jak moc se stalo pro některé respondenty stěžejní.

Ukázkový Padlet vyplněný fiktivním studentem byl často zmiňován jako důležitá pomůcka v doprovodu samotného zadání aktivity, což může naznačovat, jak stěžejní je pro studenty možnost postupovat, v případě vyčerpání znalostí, podle určitého vzoru. Využití těchto návodných rad je v souladu s koncepcí kurzu, kterému jde primárně o výsledky učení aktivit, nikoliv o učení studenta řešit problémy v neznámé situaci; přesto je důležité zamyslet se nad hrozbami, jež by mohly sabotovat výsledky učení.

4.4.2 Řešení rizik vzorového vyplnění aktivit

Na místě je otázka, zda je vhodné nabízet účastníkům kurzu předlohu detailního vyplnění, protože jim může na jednu stranu ukázat věci, na které by si nevzpomněli, ale na druhou stranu je může odradit od hlubšího zamyšlení, neboť je slepě vede podle připravených položek. Řešením by mohlo být udělat vyplněný vzor natolik detailní, aby nepředstavoval zkratku, pokud by se jím chtěl student plně řídit. Kromě tohoto problému se využití Padletů ukázalo jako dobrý krok, přestože se jednalo o provizorium za plánované webové řešení na míru. Digitální nástěnka byla oceňována za přehlednost a interaktivitu v podobě řazení a třídění

položek. Dalším zmiňovaným pozitivem byla schopnost Padletu vizualizovat všechny poznámky a myšlenky, co jinak zůstávají při formování představ o vysoké škole nebo při procházení webových stránek pouze v hlavě.

Postup hlavně podle Padletu		Ocenění interaktivity a vizualizace	
Adéla	Pavla	Kateřina	Šárka
Koukala jsem se na vzorový Padlet a jela jsem hlavně podle toho a vedle jsem měla rozkliknutou tvoji stránku, na co se mám zaměřit.	Dělala jsem to podle vzorového Padletu. Na instrukce na stránce jsem se dívala jen ze začátku.	...tohle je interaktivnější a přijde mi to dost zajímavé. Myslím si, že by to mohlo hodně lidem pomoci. Když nevědí, tak to uvidí před sebou...	Líbila se mi forma Padletu, jak jsem si to tam mohla psát a seřazovat. Doporučila jsem to i kamarádům.

Po výčtu pozitivních hodnocení je čas zaměřit se na zpětnou vazbu studentů obsahující návrhy na vylepšení kurzu. Nyní se nepohybuji v tématu inovace metody na základě výsledků analýzy, ale pouze u názorů studentů. Prvním návrhem na zlepšení bylo vytvoření prostoru pro porovnání vybraných škol. Jednalo by se zřejmě o jednu ze závěrečných aktivit, kdy už má student shromážděno dostatek indicií pro finální evaluaci. Vedle závěru kurzu by se dala podle Kateřiny rozšířit také jeho počáteční část, kde by se aktivita o sebepoznání obohatila o práci se stylem učení. Nezamýšleným návrhem pro lepší zážitek z vyplnění byla pochvala rozboru aktivit, jenž probíhal v rámci výzkumných rozhovorů. Tento doplňující krok lze implementovat doporučením návštěvy výchovného poradce, učitele nebo důvěrné osoby po absolvování kurzu, aby student získal nezájatý pohled na svoji volbu a její odůvodnění.

4.5 Využití aktivit s podobným principem

Využívání testů, kurzů nebo aplikací pro usnadnění výběru vysoké školy nebylo pro většinu respondentů běžné. Na otázku, zda kromě mého kurzu absolvovali nějaké podobné aktivity, odpovědělo osm ze třinácti respondentů, záporně, z toho byli čtyři maturanti. Ostatní zmiňovali nejčastěji test z webu vysokeskoly.cz. Ten je založen na výběru preferované možnosti z dvou popisů povolání, činností nebo studijních programů (Příloha č.8). Většina dotazovaných, kteří test použili, nebyla s výsledkem spokojená kvůli jeho nejednoznačnosti. Špatné navržení tohoto testu na jedné z nejpopulárnějších stránek o vysokých školách hodnotím jako promarněnou

příležitost, ale abych vůči této formě pomoci nebyl pouze negativní, tak pro některé studenty sloužila jako zdroj návrhů škol, o kterých je dobré zjistit si více informací. To dokazuje, že tento test přes určitou jednoduchost může sloužit jako zdroj inspirace, ale neměl by být považován za všehíkající.

„Dělala jsem si test na vysokeskoly.cz – tam mi to vyhodilo nějaké školy, a já jsem si to prošla“ - Kateřina

Mezi méně využívanými prostředky byly jmenovány veletrhy vysokých škol, kariérní poradenství, a osobnostní testy. Kariérní poradci, případně třídní učitelé sloužili jako dveřníci k dalším cestám k usnadnění rozhodování o vysoké škole. Souběžně s mým kurzem byly jejich prostřednictvím nabízeny služby Regio Advisor a Emiero. Obě jmenované jsou založeny na diagnostice studenta, ať už se jedná o jeho osobnost, nebo úroveň znalostí v různých oblastech. Jejich výhodou je široké spektrum připravených odpovědí, které uživatel vybírá a počítačový algoritmus už se postará o vyhodnocení. Výsledky dostává student v podobě charakteristiky jeho osobnosti a doporučených kariérních oblastí. Tyto služby byly studenty hodnoceny jako pomoc pro nasměrování nebo potvrzení studijní orientace. U využití veletrhů vysokých škol zmiňovali studenti nejčastěji organizaci Gaudeamus. Jediná studentka, která popsala zážitek z této akce podrobněji, ji hodnotila jako příliš masovou:

„Pak jsme byli minulý rok na Gaudeamu. To mi zas tolik nedalo. Bylo hezké to tam vidět, ale bylo to dost masové a myslím, že dny otevřených dveří by mi daly víc.“ - Kateřina

4.6 Diskuse

První podkapitola diskuse zahrnuje provázání výsledků empirické části s použitými teoretickými východisky a zároveň upozorňuje na to, že určité aspekty teorie (dělení informačních zdrojů, modely volby) by potřebovaly významově rozšířit. Druhá podkapitola se věnuje použité metodologii, u které jsou nejvíc rozebírány pochyby nad použitou metodou ve vztahu k potenciálně přetíženým studentům v online výuce. Závěr druhé podkapitoly nabádá k dalšímu výzkumu většího rozsahu v institucionálním, školském prostředí.

4.6.1 Výsledky v kontextu použité teorie

V kapitole Tvorba kurzu vysvětlují, jaké teoretické základy byly použity pro tvorbu aktivit a jejich zamýšlených výsledků učení. Použité zdroje byly využity ve dvou oblastech: za prvé, pro zmapování dosud využívaných metod (techniky zvyšování self-efficacy, postup při hledání spojitosti mezi zájmy a obory), za druhé, pro stanovení nejfrekventovanějších faktorů, které by

měl účastník kurzu poznat a zařadit do procesu volby vysoké školy (vliv okolí, nejvyhledávanější informace o oborech).

Úloha pro stanovení očekávání a motivací, jejichž nedostatek může být jednou z příčin pro předčasné ukončení studia (Mouralová, Tomášková, 2007, s. 19-21) ukázala, že zaznamenané důvody studenty v Padletech pro vstup do dalšího studia kopírují grafy z dotazníků Masarykovy univerzity, zejména ty z posledních let (příloha č. 4, Masarykova univerzita 2019, s.29), kdy uchazeči vidí ve vysokých školách příležitost pro rozšíření znalostí, svůj rozvoj, získávání nových sociálních kontaktů a vytváření předpokladů pro start kariéry (Lacinová, Ježek, Macek, 2016).

V navazující aktivitě byla zkoumána možnost replikace technik pro zvýšení osobní účinnosti podle Browna a Lenta (in Pajares, Urđan, 2006, s. 215-220). Z výčtů uvedených technik (teoretická část kapitola 1.3.) byla nakonec využita pouze *Identifikace silných stránek*, nebylo to však na škodu, jak je vidět na příkladu Anny (viz. citace Anna, kapitola 4.3.2.1) popisující cestu od popírání svých schopností ke změně přesvědčení a rozhodnutí zkusit studovat dříve zapovězený obor. Podobný efekt mělo také upřesňování představ o vysoké škole pomocí vyhledávání informací, jež se většinou týkalo zjištění její opravdové obtížnosti:

„Když jsem někde slyšela, že je něco těžkého, tak jsem to rovnou vymazala a potom jsem vlastně vůbec netušila, co budu v životě dělat. Měla pocit, že nejsem dobrá na nic. Když jsem si ale zjistila víc informací..., tak to mě tenhle kurz naučil – hledat si o tom ty informace.“ - Pavla

Postup podle studie Vulperhorsta (2020) o zpětné vazbě mezi obory a zájmy byl plně využit ve třetí aktivitě kurzu a nejevil žádné známky nedostatků. Využití metody se obešlo bez doprovázející osoby, s kterou studie počítá pro možnost kladení doplňujících otázek. Ty byly vypsány přímo v zadání aktivity. Podle ohlasů studentů, kteří bylo využíváno například třídění zájmů na studijní a volnočasové, se potvrdila jejich dostatečná efektivita.

Při vyhledávání informací o zvažovaných studijních programech bylo ověřováno, zda studenti dostali šanci zjistit si o zvažovaném oboru vše potřebné. Ze závěru výzkumu Eurostudent VI (Fischer, Vltavská, 2016 a kol., s. 53), plyne že pokud by si později neúspěšný student zjistil včas o škole více informací, nemuselo by dojít k předčasnému ukončení studia (Davies, 2003, s. 36). Kvalitativní zaměření výzkumu vybízelo k upřesnění pojmu „více informací“. Do této kategorie respondenti zahrnovali: náplň studia (studijní plán), obtížnost přijímacích zkoušek nebo překážky ve formě jazyků. Soupis žádaných informací potvrzuje

dříve zkoumané potřeby studentů v šetření Kolaříkové (in Kaleja a kol. 2019, s. 50-51, Příloha, č.5).

Na zkoumání charakteristiky studia navazují zdroje, z nichž jsou tyto informace získávány. Hodnocení významnosti jednotlivých zdrojů studenty koreluje s výsledky Simõesové, Soaresové (příloha č.6, 2010, s. 379). Důležitými sociálními zdroji byly podle respondentů studenti nebo absolventi vysokých škol, přátelé a učitelé. V kategorizaci zdrojů (teoretická část, kapitola 1.7.1.) se neobjevil výrazný problém, až na obtížnost zařazení zdrojů typů studentský blog nebo příspěvky na sociálních sítích YouTube a Instagram, protože mohou patřit jedincům i institucím.

Poslední aktivita, zkoumající, v jakém měřítku podnikají dnešní studenti exkurze za informacemi do světa sdílených zkušeností na internetu, nenavázala na svůj teoretický základ (Le, Dobeles, Robinson, 2018) v plném měřítku. Nízký počet studentů pracujících s touto aktivitou neumožnil analyzovat položené dotazy a strukturu rozhovorů s vybranými zdroji při realizaci této aktivity.

Výpovědi studentů, v kterých bylo oceňováno donucení a podnícení k činnosti pomocí zpracovaných aktivit, potvrzují platnost teorie Ginzberga (1951, in Ireh, 1999), který rozdělil profesní volbu člověka do několika období. Účastníci kurzu vykazovali přesun z *váhavého* do *realistického* období, kde podle vloženého úsilí prožívali fáze *explorace*, *krystalizace* a *specifikace*.

Diskusi o provázanosti výsledků mé práce s aktuálními teoretickými východisky zakončím názorem, že empirické šetření potvrdilo změny, které doprovázejí každý krok v rozhodovacím modelu podle *Vrontise, Thrassoua, Melanthiouové* (2007, s.987, obrázek níže). Zohlednění vyšších potřeb, efektivnější vyhledávání informací a akcent na zkušenosti současných studentů nebo absolventů bylo stejně jako v modelu zmíněných autorů, obsaženo i ve výpovědích studentů a ve vypracovaných Padletech.

Přestože jsou teoretické modely volby zpracovávány algoritmicky, je nutné uvažovat o výběru vysoké školy jako o komplexním procesu, což je vidět na rozmanitosti momentů, kdy došlo u studentů ke změně volby nebo k nárůstu přesvědčení o její správnosti. Dělo se tak někdy u redukce oborů na základě zájmů, někdy při zjištění zásadních informací o náplni studia. Do finálního rozhodnutí mohla zasáhnout i rada blízké osoby nebo autorita učitele.



Vrontis, Thrassou, Melanithiou (2007, s.987)

4.6.2 Hodnocení metodologie a prostoru pro další výzkum

Z metodologického hlediska obsahuje práce dvě zásadní výzvy: ověřit *ulehčení* (facilitaci) výběru a přizpůsobit se online prostředí v době uzavřených (těžko přístupných) škol kvůli pandemii covidu-19. Pro potvrzení facilitace procesu výběru vysoké školy byla zvolena kategorie výsledků učení, která nabízela jak stanovení očekávaných výsledků, tak zkoumání výsledků nezamýšlených. Oba směry využití hodnotím pozitivně.

Pro zběžné čtenáře může použití výsledků učení působit nepřesně. Je to však z důvodu nedefinování přesných kritérií úspěchu či neúspěchu studenta za účelem pozorování, jaké výsledky učení mohou příslušné aktivity vytvořit, nikoliv za účelem hodnocení, zda byly aktivity správně splněny. Za výstupy metody tedy považuji bohaté popisy postupů, kritérií a faktorů, které ovlivňovaly rozhodování studentů, jež nabízejí koncepci aktivit zpětnou vazbu pro další rozvoj nebo potvrzení, že je vytvořený design funkční.

Sběr odpovědí mohl probíhat individuálním oslovováním přes výchovné poradce a sociální sítě, ale možná bych dosáhl většího počtu respondentů pořádáním skupinových online akcí přímo ve školách. Tam jsem se však obával malého zájmu, neboť středoškoláci byli podle mého názoru přesyceni časem stráveným v online prostoru při hlavní výuce. Průběh rozhovorů se řídil připravenými otázkami a vyplněné Padlety studenti posílali až po jejich ukončení. Dělo se tak z důvodu strachu, že by účastníkům nebylo příjemné rozebírat jejich poznámky o sebepoznání. Tato obava se však nepotvrdila a při rozhovorech bylo zmíněné téma bez problému otevíráno; proto doporučuji pro reflektivní diskusi se studenty získávat jejich vyplněné materiály předem.

V práci s Padlety se objevovaly také pochyby o míře nátlaku na „*důsledné*“ vyplnění. V zadání nebyl uplatněn požadavek na vyplnění opomíjené poslední aktivity nebo uvádění podrobností u každé položky (místo stručného nápisu typu „*rodiče*“), aby kurz nepůsobil příliš

náročně a nedošlo ke ztrátě respondenta. Absolvováním kurzu ve školním prostředí by se tyto obavy mohlo snížit

Pozitivně hodnotím hledání respondentů na sociálních sítích. Komunikace probíhala neformálně a studenti neměli strach se na cokoliv zeptat. Vytváření obsahu pro stránky a online profil na sociálních sítích je výuková pomůcka, která může zůstat navždy dostupná veřejnosti. Činnost na sociálních sítích může být inspirací pro učitele a výchovné poradce. Dospívající lidé vás pustí do svého světa a odbourání bariér formálních emailů může zvýšit ochotu komunikovat. Nebylo by to poprvé, co se dveře kabinetu a schránky důvěry přesouvají na internet²².

Věřohodnost výzkumu považuji za dostatečnou co do počtu i rozmanitosti případů. Vzorek v poměru šest maturantů a sedm studentů předmaturitního ročníku nabídl rozmanitá data o přístupu k problematice výběru vysoké školy. Verifikaci jsem se snažil podpořit i vyřazením dalších tří neúplných případů, kdy studenti dostatečně nepracovali s kurzem a v rozhovoru pouze popisovali, jak k problému přistoupili samostatně. Přenositelnost výsledků je u kvalitativních výzkumů složité téma. Nevidím překážky v hledání podobných případů na gymnáziích a všeobecných středních školách. Méně společných bodů by se však mohlo objevit při hledání obdobné situace na odborných školách nebo učilištích, kvůli specifickému zaměření studentů a možným odlišným vlivům okolí.

Další výzkum by se mohl soustředit na plošné využití vytvořených aktivit ve školách s pomocí širšího vzorku účastníků a kvantitativně pojatou analýzou dat. U takového přístupu by se také dalo zkoumat, jak je hromadné vyplnění aktivit ovlivněno školním prostředím a méně individuálním přístupem. Podobnou výzvou je také možnost sledovat vybrané studenty dlouhodoběji (například dva roky před maturitou) a sledovat změny v jejich rozhodování a zkoumat, co tyto změny způsobuje. Během analýzy dat byla také položena otázka o hranici překonávání negativ, které si student o zvažovaném studijním programu vytváří. Mohou překážky typu těžké přijímací zkoušky nebo příliš velká vzdálenost školy bránit studentům ve výběru jinak vyhovujícího studijního programu? Podobné otázky typu: Co jsou studenti ochotni překonat a jaké impulsy je mohou přesvědčit o změně postoje, mohou být dalšími náměty k empirickému bádání.

²²Projekt Nenech to být, zaměřený na šikanu: <https://www.nntb.cz/skoly>

4.7 Návrh inovace

Z popisu a hodnocení práce s aktivitami včetně jejich výsledků učení lze navrhnout, jaké změny by bylo vhodné podniknout v koncepci kurzu i v jiných aktivitách pro usnadnění výběru vysoké školy organizovaných pod záštitou školy nebo v neformálním prostředí.

4.7.1 Změny ve vytvořeném kurzu (zadání, metoda vyplňování)

V první aktivitě lze výrazněji oddělit stanovení motivací (Proč chci studovat na této škole) a podmínek (Jaká by ta škola měla být) preferovaného studia. Tím se zamezí vzniklému problému, že do sebe kategorie splývaly po vzoru, kdy motivace pro studium a očekávání od studia generovaly stejné typy odpovědí.

Zadání další aktivity v podobě zamyšlení se nad silnými stránkami, by se mělo podle vyhodnocených výsledků zaměřit na aktivizaci introspekce přes školní předměty a úspěchy v životě, včetně překonávání výzev typu přijímací zkoušky na střední školu. S potvrzením o důležitosti sociálních zdrojů se nabízí zvažovat jejich širší implementaci právě do této úlohy, protože mapování silných stránek studenta by mohlo přímo obsahovat otázky pro učitele (za cenu zkreslení, pokud učitel nemá ke studentovi kladný postoj).

V aktivitě hledající spojení mezi zájmy a obory by pomohla změna terminologie z *oborů* na *studijní programy*. Zamezilo by se tak příliš obecným odpovědím jako například ekonomie, matematika a dalším. Pojem obor byl používán pro jeho širší využívání u veřejnosti. Zde by však pomohlo použití jeho méně známého, ale přesnějšího pojmenování. V zadání této aktivity by také měli být středoškoláci více nabádání k využívání dříve stanovených motivací a podmínek studia vysoké školy, protože podle analýzy tyto oblasti značně korelovaly s hodnocením zájmů a oborů.

Vzorová šablona Padletu byla nejvíce oceňována v aktivitě hledání informací. Na základě výpovědí studentů, kteří se více orientovali podle ní než podle zadání na webové stránce, budou doporučená klíčová slova ze zadání aktivity na webu (příloha k popisu zadání kurzu 7.5.3.) přesunuta také do této šablony, aby s nimi studenti více pracovali.

Ověřování a další zjišťování informací u současných studentů nebo absolventů škol nemusí být striktně vyžadováno pomocí sociálních sítí. Poslední aktivita kurzu by se proto mohla zaměřit na nalezení aspoň jednoho takového jedince, ať už to bude přes virtuální nebo reálný svět. Hlavním zájmem tedy je, aby si student vytvořil přehled otázek, na které si

nedokázal odpovědět z dostupných zdrojů a pokusil se tento stav změnit jakýmkoliv způsobem. Internet mu za této situace slouží pouze jako jedna z možností.

Na konci kurzu bude také nově vymezen prostor pro zpětnou kontrolu rozhodnutí (Janis, Mann, in Pajares, Urdan, 2006, s. 220). Student by v ní měl odůvodnit volbu pomocí výstupů ze všech aktivit (po vzoru Padletu Pavly, 5. *Kam nakonec pošlu přihlášku*). Tím se zároveň pokryje požadavek na příležitost srovnat vybrané školy mezi sebou.

4.7.2 Školní a mimoškolní využití

Respondenti s nejpodrobněji vyplněnými materiály tvrdili, že věnovali aktivitám maximálně 2 hodiny času. Je na učitelích a výchovných poradcích, aby zvážili, zda by nebylo vhodné najít pro tuto metody prostor při výuce maturantů nebo o rok mladších studentů, kteří potvrzovali užitečnost kurzu při výběru úzce zaměřených seminářů. Lehký tlak na využití kurzu ve školách navrhuji z důvodu pozitivních ohlasů, kdy studenti oceňovali, že je plnění aktivit donutilo o výběru vysoké školy více přemýšlet a školní prostředí je vhodnou cestou k vytvoření příležitosti, aby se k tomuto benefitu dostali.

Využití mimo školu představuje především práci s agregačními weby vysokých škol (vysokeskoly.cz). Ty by se v kurzu mohly inspirovat pro vytvoření komplexnější pomoci s výběrem vysoké školy, než je test s otázkami o dvou možnostech. Místo přímocárosti volby vytvořené systémem na základě nastavených výsledků by mohly stránky studenta provést důležitými aspekty vysokých škol, obzvlášť když disponují přehlednou databází studijních programů, včetně jejich popisů.

5 Závěr

Cílem diplomové práce bylo vyhodnotit, jaký přínos bude mít absolvování vytvořeného kurzu pro usnadnění volby vysoké školy. V teoretické části byly prezentovány současné poznatky o faktorech ovlivňujících volbu budoucího studia, empirická část se zaměřila na analýzu výsledků učení, které byly formovány během práce s aktivitami a zaznamenáváním postupu do interaktivní nástěnky Padlet.

Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů a vyplněných Padletů byla porovnávána se zamýšlenými výsledky učení a zároveň analyzována pro získání dalších, nezamýšlených výsledků, které pomáhaly pojmenovat různorodé způsoby facilitace výběru vysoké školy.

Hlavní výzkumná otázka hledající různé podoby přínosu absolvování kurzu pro usnadnění volby vysoké školy byla zodpovězena ve stejné pojmenované kapitole a také souhrnem výsledků učení jednotlivých aktivit. Mezi hlavní přínosy kurzu patřilo podnícení studentů k činnosti, odhalení nových poznatků studenty a jejich zorientování v přehledu jejich možností a možností škol.

Popsanými závěry došlo buď k nalezení nových směrů ve volbě studia, nebo k potvrzení dřívější volby. Nové příležitosti byly odhalovány díky učení se novým postupům a verifikace dřívější volby probíhala porovnáváním preferované školy se všemi kritérii v aktivitách kurzu. Tyto výsledky, podle slov studentů, podporoval přehledný systém digitálních nástěnek – Padletů, díky kterému se mohli studenti orientovat v široké škále zjištěných údajů a zaznamenávat své myšlenky, s kterými poté dál pracovali.

Formulace vedlejší výzkumné otázky měla za cíl nahlédnout do potřeb a problémů, které mají středoškoláci při výběru dalšího vzdělávání. Patřily mezi ně potřeby adekvátní vzdálenosti instituce, kontaktu s blízkými, podpory a také školy jako cesty ke smysluplné práci, kde se mohou seberealizovat. Zmiňovanými problémy byl nedostatek jistoty a potvrzení (úspěchu při přijímacích zkouškách či správného výběru). Za věrohodné zdroje opory byli označováni přátelé, absolventi nebo současní studenti škol, učitelé a rodiče.

Návrhy inovací byly rozděleny na dvě skupiny doporučení. První směřovaly na změny v kurzu. Úprava zadání současných aktivit a přidání nových úloh, zejména těch pro souhrn a porovnání všech nalezených informací mohou více zpříjemnit uživatelskou zkušenost. Druhá série doporučení se týká využití kurzu ve školách a apeluje i na změny u agregačních webových stránek, nabízejících seznamy vysokých škol a jednoduché orientační testy.

Metodologicky práce představuje příklad praktické aplikace vícero teorií do jednoho koncentrovaného celku a může být inspirací pro další badatele ve způsobu vytváření vzdělávacího obsahu a v přístupu k cílovým skupinám pomocí sociálních sítí.

6 Seznam použité literatury a dalších zdrojů

1. ARNETT, J. J. (2004). Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall in LACINOVÁ, Lenka, Stanislav JEŽEK a Petr MACEK, ed. Cesty do dospělosti: psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8400-1. Začátek formuláře Konec formuláře
2. AZZONE, Giovanni a Mara SONCIN. Factors driving university choice: a principal component analysis on Italian institutions. Studies in Higher Education [online]. 2019, , 1-13 [cit. 2020-11-11]. ISSN 0307-5079. Dostupné z: doi:10.1080/03075079.2019.1612354
3. ADAM, Stephen. An introduction to learning outcomes. 2006. Dostupné z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.498.8663&rep=rep1&type=pdf>
4. BALADA, Jan. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
5. BANDURA, Albert. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, c1986. Prentice-Hall series in social learning theory. ISBN 0-13-815614-X.
6. BARTONÍKOVÁ, Klára. Důvody a důsledky nedokončení vysoké školy. Brno, 2016. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita - Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Roman Švaříček, Ph.D.
7. BERGERSON, Amy Aldous. College Choice and Access to College: Moving Policy, Research, and Practice to the 21st Century. ASHE Higher Education Report. 2009, 2009(35), 1-141. ISSN ISSN-1551-6970.
8. BIENERTOVÁ-VAŠKŮ, Julie, Václav CEJPEK, Tatiana GAVALCOVÁ, Eva PASÁČKOVÁ, Radko RAJMON a Lenka VALOVÁ. Využití výsledků učení na vysokých školách: Příručka pro pedagogickou praxi a vedení VŠ. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016. ISBN 978-80-87601-36-5.
9. DAVIES, Rhys a Peter ELIAS. Dropping Out: A Study of Early Leavers From Higher Education. Colegate, Norwich: Queen's Printer, 2003. ISBN 1 84185 869 2. Dostupné také z: https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2002/davies_and_elias_2002_rr386.pdf

10. DRABEROVÁ, Jana. Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol. *Psychologie pro praxi*. Praha: Karolinum 2009-, 2016, 51(1-2), 81-94. ISSN 1803-8670.
11. ENTRICH, Steve R. More individual choice? Students' share in decision-making at the transition to high school in Japan (1995-2009). *Asia Pacific Journal of Education* [online]. 2018, 39(3), 271-289 [cit. 2020-11-09]. ISSN 0218-8791. Dostupné z: doi:10.1080/02188791.2019.1611540
12. FISCHER, Jakub a Kristýna VLTAVSKÁ a kolektiv. EUROSTUDENT VI: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice [online]. Praha, 2016 [cit. 2019-01-03]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf
13. FUČÍK, Petr a Lenka SLEPIČKOVÁ. Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií. *Aula : revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*, Centrum pro studium vysokého školství v.v.i., 2014, roč. 22, č. 1, s. 24-54. ISSN 1210-6658.
14. GIBBONS, Stephen, Eric NEUMAYER a Richard PERKINS. Student satisfaction, league tables and university applications: Evidence from Britain. *Economics of Education Review* [online]. 2015, 48, 148-164 [cit. 2020-11-09]. ISSN 02727757. Dostupné z: doi:10.1016/j.econedurev.2015.07.002
15. GILLERNOVÁ, Ilona. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.
16. GINZBERG, Eli, Sidney AXELARD a Sol W. GINSBURG. *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. 1. New York: Columbia University Press, 1951. ISBN 9780231018463 in IREH, Maduakolam. Career Development Theories and Their Implications for High School Career Guidance and Counseling. *High School Journal* [online]. 1999, 83(2), 28-40 [cit. 2020-12-07]. ISSN 00181498.
17. GOFF, Brent, Vanessa PATINO a Gary JACKSON. Preferred information sources of high school students for community colleges and universities. *Community College Journal of Research and Practice* [online]. 2010, 28(10), 795-803 [cit. 2020-11-27]. ISSN 1066-8926. Dostupné z: doi:10.1080/10668920390276957

18. GOSLING, David a Jenny MOON. How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria. 3. Londýn: Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, SEEC, 2001. ISBN 0952221993.
19. HEMSLEY-BROWN, Jane a Izhar OPLATKA. University choice: what do we know, what don't we know and what do we still need to find out? *International Journal of Educational Management* [online]. 2015, 29(3), 254-274 [cit. 2020-10-30]. ISSN 0951-354X. Dostupné z: doi:10.1108/IJEM-10-2013-0150
20. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál (vydavatelství), 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
21. HLAĐO, Petr. Informační zdroje, informace a jejich efektivita při rozhodování žáků středních škol o další vzdělávací a profesní dráze: Information sources, information, and their effectiveness in determining secondary school students' choices of further educational pathway and careers. Lifelong learning = Celoživotní vzdělávání. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, 2012, 2(2), 19-39. ISSN 1804-526X.
22. HOLMEGAARD, Henriette Tolstrup. Performing a Choice-Narrative: A qualitative study of the patterns in STEM students' higher education choices. *International Journal of Science Education* [online]. 2015, 37(9), 1454-1477 [cit. 2020-12-12]. ISSN 0950-0693. Dostupné z: doi:10.1080/09500693.2015.1042940
23. HUSÁK, Jakub a Markéta VOLKÁNOVÁ. Faktory ovlivňující rozhodování potencionálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v kontextu soudobé znalostní společnosti. *ORBIS SCHOLAE*. 2012, 6(1), 53-67. ISSN 2336-3177. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2015.49
24. CHAPMAN, Randall G. Toward a theory of college choice: A model of college search and choice behavior. Alberta, Kanada: University of Alberta Press, 1984.
25. IREH, Maduakolam. Career Development Theories and Their Implications for High School Career Guidance and Counseling. *High School Journal* [online]. 1999, 83(2), 28-40 [cit. 2020-12-07]. ISSN 00181498.
26. JACKSON, Gregory A. Public Efficiency and Private Choice in Higher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1982, 4(2), 234-247. ISSN 01623737. Dostupné z: doi:10.2307/1164016

27. KENNEDY, Declan, Áine HYLAND a Norma RYAN. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide [online]. 2007 [cit. 2021-01-26]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/238495834_Writing_and_Using_Learning_Outcomes_A_Practical_Guide
28. KOLAŘÍKOVÁ, Marta in KALEJA, Martin, Pavel MÜHLPACHR, Beata NOWAK, et al. Multidimenzionální proporcionalita studijní neúspěšnosti a její vybrané kontexty v terciárním vzdělávání. Recenzovaný sborník příspěvů z mezinárodního konferenčního workshopu. 2019/01/01. ISBN 978-80-7510-329-1.
29. KOŠŤÁLOVÁ, Helena a Markét a CUDLÍNOVÁ. Praktický průvodce kariérového poradce pro 21. století. Praha: Evropská kontaktní skupina, 2015. ISBN 978-80-87993-01-9.
30. KUH, George D., Jillian KINZIE, Jennifer A. BUCKLEY, Brian K. BRIDGES a John C. HAYEK. What Matters to Student Success: A Review of the Literature: Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. 1. National postsecondary education cooperative, 2006.
31. LACINOVÁ, Lenka, Stanislav JEŽEK a Petr MACEK, ed. Cesty do dospělosti: psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8400-1.
32. LE, Tri D., Angela R. DOBELE a Linda J. ROBINSON. Information sought by prospective students from social media electronic word-of-mouth during the university choice process. Journal of Higher Education Policy and Management [online]. 2018, 41(1), 18-34 [cit. 2020-12-01]. ISSN 1360-080X. Dostupné z: doi:10.1080/1360080X.2018.1538595
33. LITTEN, Larry H. Different Strokes in the Applicant Pool. The Journal of Higher Education [online]. 2016, 53(4), 383-402 [cit. 2020-11-10]. ISSN 0022-1546. Dostupné z: doi:10.1080/00221546.1982.11780470 cit. in VRONTIS, Demetris, Alkis THRASSOU a Yioula MELANTHIOU. A contemporary higher education student-choice model for developed countries. Journal of Business Research [online]. 2007, 60(9), 979-989 [cit. 2020-11-10]. ISSN 01482963. Dostupné z: doi:10.1016/j.jbusres.2007.01.023
34. MASARYKOVA UNIVERZITA, Petr FUČÍK, Lenka SLEPIČKOVÁ a Juraj POTANČOK. Zpráva z průzkumu příčin předčasného ukončování studií na MU. 1. Brno: Odbor pro strategii Výzkumní pracovníci z Fakulty sociálních studií, 2013.

35. MASARYKOVA UNIVERZITA. Motivace a očekávání studentů prvních ročníků MU: zpráva z průzkumu r. 2015 – zkrácené znění. 1. Brno: Masarykova univerzita, Odbor pro strategii RMU, Fakulta sociálních studií MU, 2016.
36. MASARYKOVA UNIVERZITA. Motivace a očekávání studentů prvních ročníků MUNI 2018: Zpráva z průzkumu. 1. Brno: Odbor pro strategii, Rektorát MUNI, 2019.
37. MASARYKOVA UNIVERZITA. Uchazeči o studium na MU 2020: Výsledky průzkumu a základní statistiky přijímacího řízení 2020/2021. 1. Brno: Masarykova univerzita, Rektorát, Odbor pro strategii, 2020.
38. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. Výchovné poradenství. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika (firma), 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
39. MEZERA, Antonín. Pro jaké povolání se hodím?: jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání / Antonín Mezera. 2008. ISBN 9788025123959.
40. MOURALOVÁ, Magdalena a Alice TOMÁŠKOVÁ. Studijní neúspěšnost na českých vysokých školách (a důvody, které k ní vedou). Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2007, 15(1), 16-26. ISSN 2533-4433.
41. NOVÁK, Zdeněk a Evropský polytechnický institut. Výchovné poradenství, prevence a jejich právní aspekty. Kunovice: Evropský polytechnický institut, s.r.o., 2016. ISBN 978-80-7314-360-2. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:342f2086-46c7-40c1-bd7d-22b603f00e09>
42. OBERMEIT, Katrin. Students' choice of universities in Germany: structure, factors and information sources used. Journal of Marketing for Higher Education [online]. 2012, 22(2), 206-230 [cit. 2020-11-11]. ISSN 0884-1241. Dostupné z: doi:10.1080/08841241.2012.737870
43. PAJARES, Frank (ed.) a Timothy C. URDAN (ed.). Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich: IAP - Information Age Publishing, 2006, Adolescence and Education. ISBN 9781593113674
44. PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

45. PRØITZ, Tine S. a Andreas NORDIN. Learning Outcomes in Scandinavian Education through the Lens of Elliot Eisner. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. 2020, 64(5), 645-660 [cit. 2021-02-01]. ISSN 0031-3831. Dostupné z: doi:10.1080/00313831.2019.1595717
46. PRUDKÝ, Libor, Petr PABIAN a Karel ŠIMA. České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009. Praha: Grada, 2010. Sociologie. ISBN 978-80-247-3009-7.
47. SAVICKAS, Mark L. *Encyclopedia of Counseling*. 4. 2008, 1427-1429. ISBN 9781412963978.
48. SCIO, 2013 Dotazníky u Národních srovnávacích zkoušek: Ročník NSZ: 2012/13; Termín NSZ: 6. termín | 01. 06. 2013; Otázka z dotazníku: 6 CD | Vyhledal/a jste někdy pomoc nebo alespoň radu výchovného poradce během studia na SŠ? SCIO.cz [online]. Praha, 2013, 1.6.2013 [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/nsz/dotazniky/>
49. SIMÕES, Cláudia a Ana Maria SOARES. Applying to higher education: information sources and choice factors. *Studies in Higher Education* [online]. 2010, 35(4), 371-389 [cit. 2020-11-11]. ISSN 0307-5079. Dostupné z: doi:10.1080/03075070903096490
50. SLACK, K., J. MANGAN, A. HUGHES a P. DAVIES. 'Hot', 'cold' and 'warm' information and higher education decision-making. *British Journal of Sociology of Education* [online]. 2012, 35(2), 204-223 [cit. 2020-11-27]. ISSN 0142-5692. Dostupné z: doi:10.1080/01425692.2012.741803
51. SOPPE, K. F. B., T. WUBBELS, H. J. LEPLAA, I. KLUGKIST a L. D. N. V. WIJNGAARDS-DE MEIJ. Do they match? Prospective students' experiences with choosing university programmes. *European Journal of Higher Education* [online]. 2019, 9(4), 359-376 [cit. 2020-11-11]. ISSN 2156-8235. Dostupné z: doi:10.1080/21568235.2019.1650088
52. SOPPE, K. F. B., T. WUBBELS, H. J. LEPLAA, I. KLUGKIST a L. D. N. V. WIJNGAARDS-DE MEIJ. Do they match? Prospective students' experiences with choosing university programmes. *European Journal of Higher Education* [online]. 2019, 9(4), 359-376 [cit. 2020-12-09]. ISSN 2156-8235. Dostupné z: doi:10.1080/21568235.2019.1650088

53. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál (vydavatelství), 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. Začátek formuláře Konec formuláře
54. VOJTĚCH, Jiří a David KLEŇHA. Přejít absolventů středních škol do terciárního vzdělávání – 2017/18. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018.
55. VOTAVOVÁ, Barbora. Vysokoškolské studium bez titulu - fenomén drop-out v kontextu masifikace vysokoškolského vzdělání. Praha, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra sociologie. Vedoucí práce Šanderová, Jadwiga.
56. VRONTIS, Demetris, Alkis THRASSOU a Yioula MELANTHIOU. A contemporary higher education student-choice model for developed countries. Journal of Business Research [online]. 2007, 60(9), 979-989 [cit. 2020-11-10]. ISSN 01482963. Dostupné z: doi:10.1016/j.jbusres.2007.01.023
57. VULPERHORST, Jonne Pieter, Roeland Matthijs VAN DER RIJST a Sanne Floor AKKERMAN. Dynamics in higher education choice: weighing one's multiple interests in light of available programmes. Higher Education [online]. 2020, 79(6), 1001-1021 [cit. 2020-11-24]. ISSN 0018-1560. Dostupné z: doi:10.1007/s10734-019-00452-x

6.1 Web:

1. Centrum vzdělávání všem. *Rekvalifikace a kurzy v Brně a okolí - Centrum vzdělávání všem* [online]. Copyright © 2020 [cit. 07.12.2020]. Dostupné z: <https://vzdelavani vse m.cz/pro-skoly/karierove-poradenstvi>
2. Kam na vysokou školu - Vysoké školy. *Soukromé a státní vysoké školy - přijímací zkoušky, studium na VŠ a vzdělávání - Vysoké školy* [online]. Copyright © 1996 [cit. 07.12.2020]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/pruvodce-vyberem-skoly/test/>
3. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). Podpora kariérového vzdělávání na Gymnáziu Uherské Hradiště, *Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Copyright © 2001 [cit. 07.12.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-karieroveho-vzdelavani-na-gymnaziu-v-uherskem>
4. Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání), Inspirace (nejen) pro gymnázia, *Národní pedagogický institut České republiky (dříve*

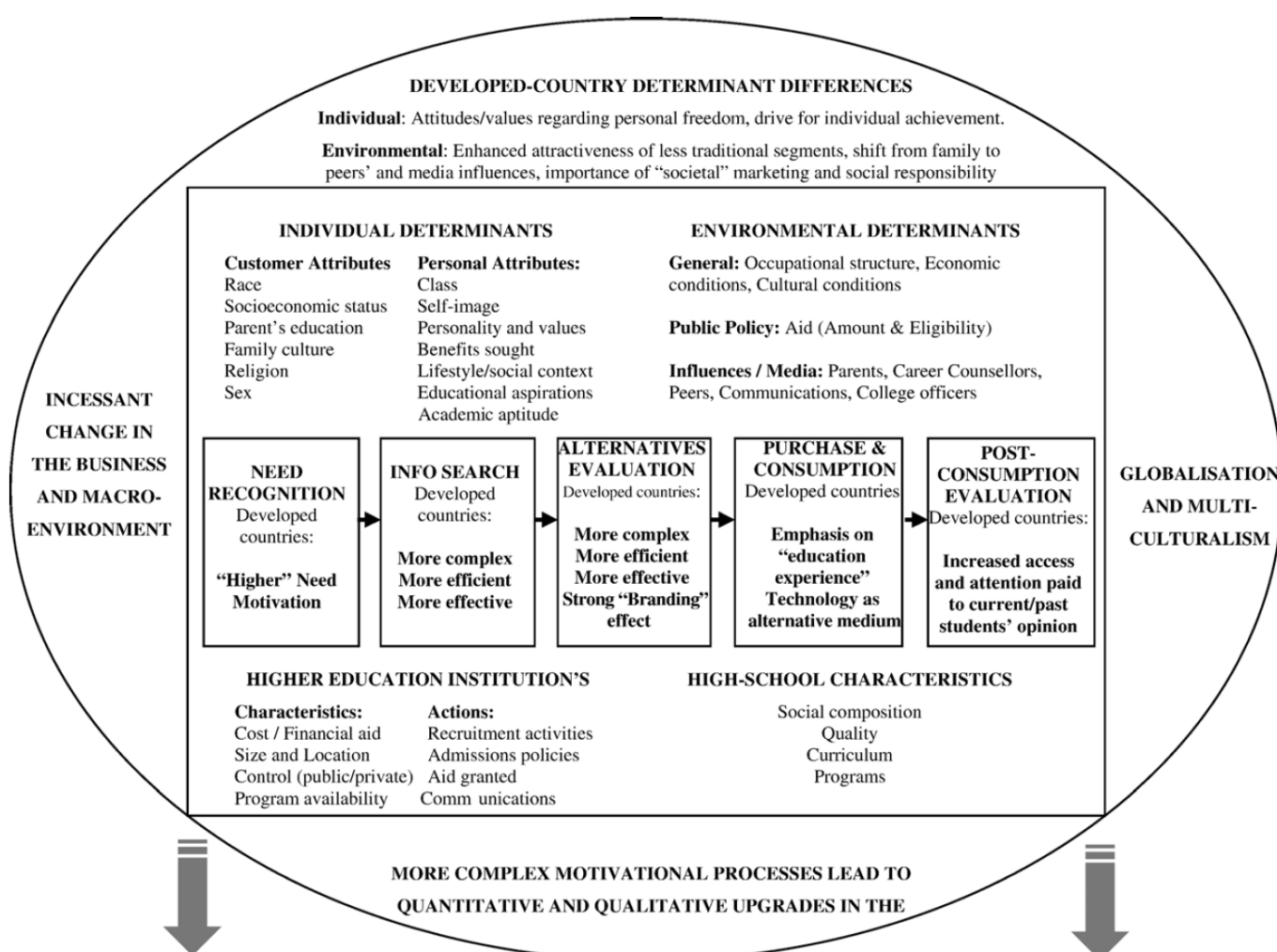
Národní ústav pro vzdělávání) [online]. Copyright © 2001 [cit. 07.12.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/inspirace-nejen-pro-gymnazia>

5. SCIO, Dotazníky u Národních srovnávacích zkoušek: Meziroční srovnání. <https://www.scio.cz/> [online]. Praha: Scio, 2019 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/nsz/dotazniky/>

7 Seznam příloh

7.1 Přílohy teoretické části

Příloha č. 1 - Vrontis, Thrassou, Melanthiou, 2007, s. 987

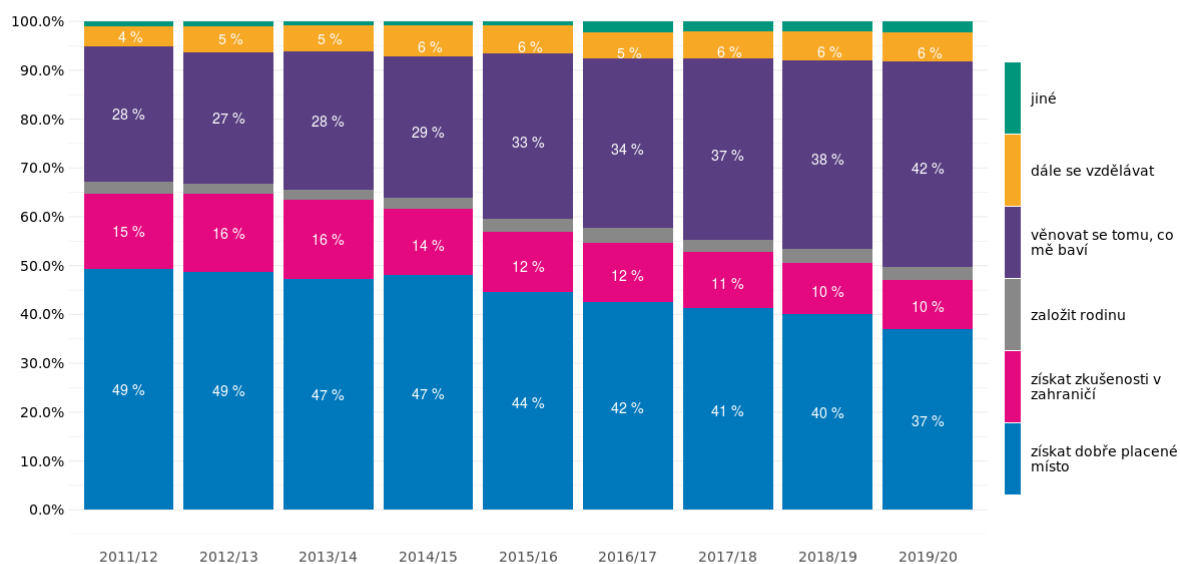


Příloha č. 2 - SCIO 2019, Dotazníky u Národních srovnávacích zkoušek: Meziroční srovnání.

Dostupné z: <https://www.scio.cz/nsz/dotazniky/>

Co bude pro uchazeče nejdůležitější po dokončení vysoké školy?

Graf zahrnuje 209 673 odpovědí účastníků Národních srovnávacích zkoušek Scio.

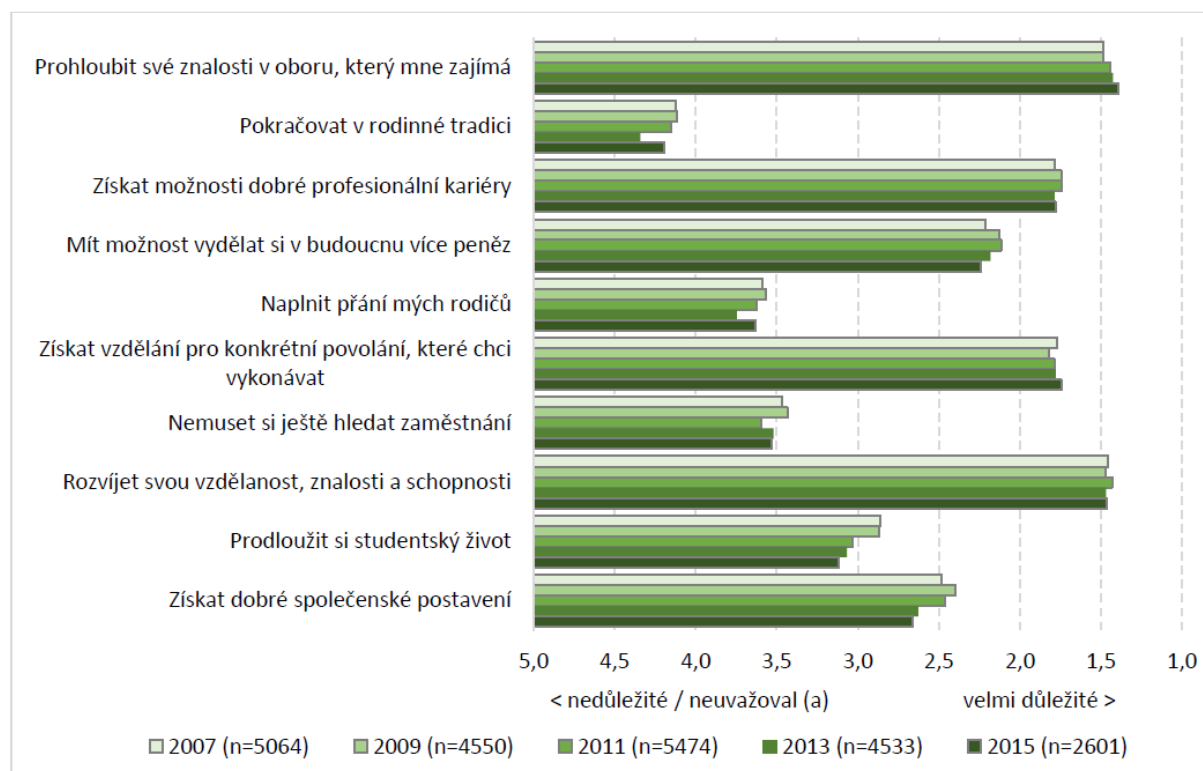


Graf obsahuje srovnání odpovědí na otázku, která je ve stejném znění opakovaně kladena každý akademický rok.

Graf zobrazuje popisky sloupců větší než 4 %.

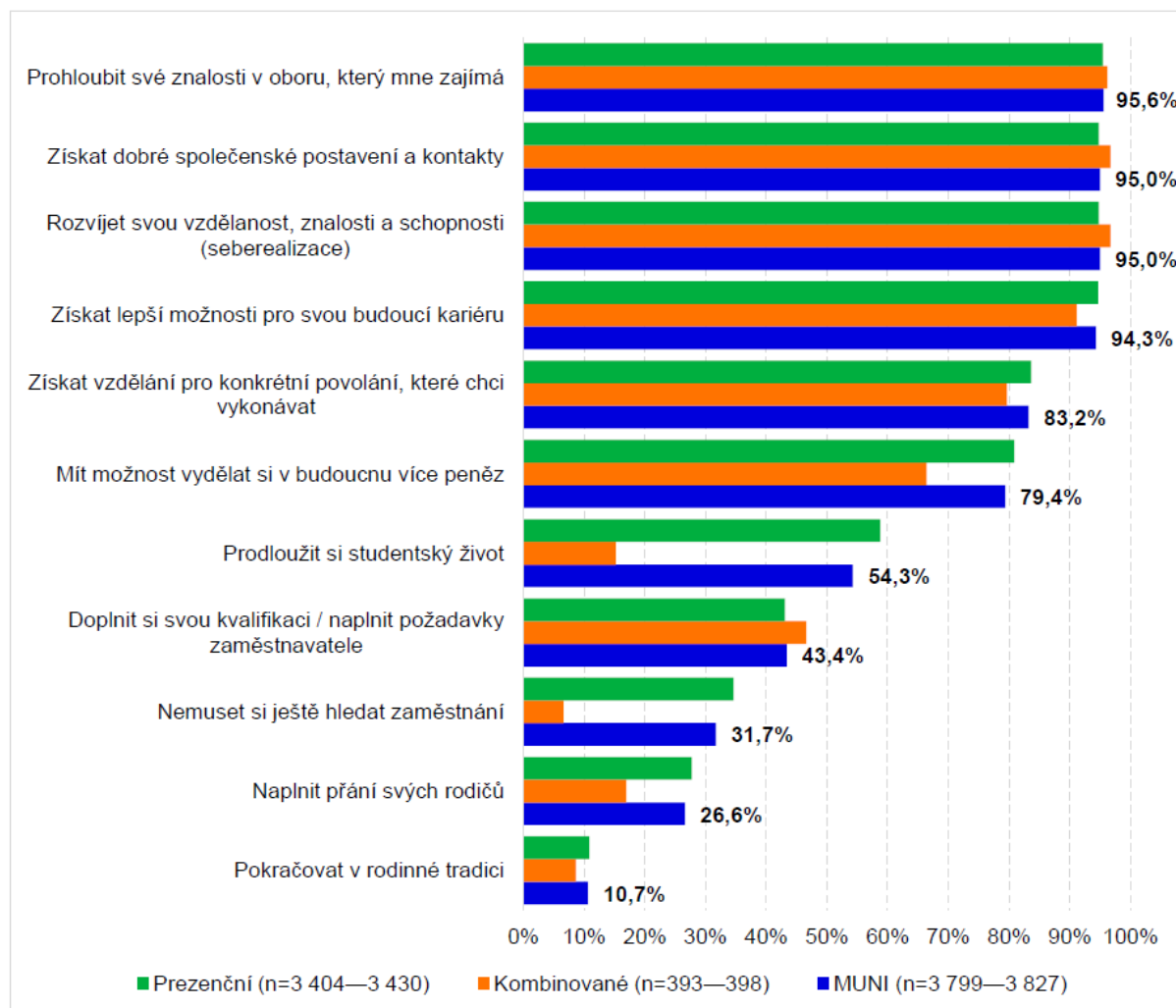
Příloha č. 3 - Motivace a očekávání studentů prvních ročníků MU: zpráva z průzkumu r. 2015
(Masarykova univerzita, 2016, s. 25)

Graf 10: Vývoj motivační struktury od roku 2007 (průměrné hodnoty, škála v obráceném pořadí tak, aby vyšší důležitost znamenala vyšší sloupec)



Příloha č. 4 - Motivace a očekávání studentů prvních ročníků MUNI 2018 (Masarykova univerzita 2019, s.29)

Graf 17: Obecné důvody ke studiu vysoké školy podle formy studia (sloučené varianty „určitě ano“ + „spíše ano“, seřazeno sestupně podle hodnot za MUNI celkem)



Příloha č. 5: Kolaříková in Kaleja a kol. 2019, s. 50-51

Tabulka 4 *Informace před nástupem na studium*

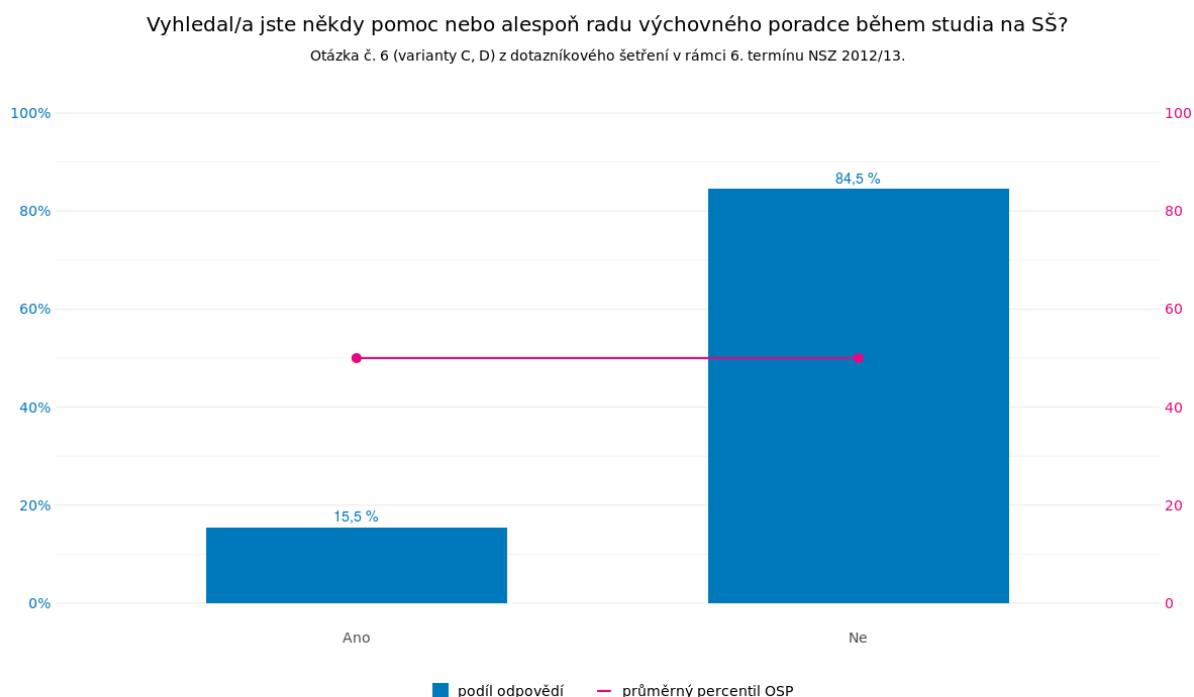
CHCI SE DOZVĚDĚT	neplatí		ani-ani		platí	
informace o oboru a pracovním uplatnění	37	5%	28	4%	656	91%
informace o učitelích	268	37%	232	32%	221	31%
informace o předmětech, které se učí	38	5%	45	6%	638	88%
způsob, jak si student může sestavit rozvrh a vybrat předměty	62	9%	99	14%	560	78%
informace o možnostech čerpání stipendií	135	19%	179	25%	407	56%
informace o zahraničních studijních pobytech	146	20%	165	23%	410	57%
jaké jsou možnosti studentského života	90	12%	158	22%	473	66%
jaké jsou možnosti ubytování a stravování	108	15%	113	16%	500	69%
o tom, co se na škole děje	95	13%	165	23%	461	64%

Příloha č. 6: Simões, Soares, 2010, s. 379

Table 1. Most used information sources.

Sources	Ranking						Total	
	1st		2nd		3rd			
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<i>Marketer controlled</i>								
University brochures and leaflets	138	8.4	134	8.2	101	6.2	373	22.7
University website	255	15.5	395	24.1	678	41.3	1328	80.9
University official guides	127	7.7	162	9.9	99	6.0	388	23.6
Promotional visits to secondary schools	58	3.5	80	4.9	58	3.5	196	11.9
<i>Sub-total</i>	578	35.10	771	47.10	936	0.57	—	—
<i>Third-party independent</i>								
Secondary school counsellors	66	4.0	61	3.7	65	4.0	192	11.7
Media/publicity	99	6.0	56	3.4	32	2.0	187	11.3
<i>Sub-total</i>	165	10.00	117	7.10	97	6.00	—	—
<i>Interpersonal</i>								
Teachers	164	10.0	161	9.8	173	10.5	498	30.3
Former/current ABC University students	280	17.1	373	22.7	309	18.8	962	58.6
<i>Sub-total</i>	444	27.10	534	32.50	482	29.30	—	—
<i>Direct inspection of the service</i>								
Organised campus visits	58	3.5	67	4.1	38	2.3	163	9.9
<i>Others</i>	46	2.8	29	1.8	36	2.2	111	6.7
Non-responses	350	21.3	123	7.5	52	3.2	525	31.9

Příloha č. 7 - SCIO, 2013 Dotazníky u Národních srovnávacích zkoušek: Ročník NSZ: 2012/13; Termín NSZ: 6. termín | 01. 06. 2013; Otázka z dotazníku: 6 CD | Vyhledal/a jste někdy pomoc nebo alespoň radu výchovného poradce během studia na SŠ? SCIO.cz [online]. Praha, 2013, 1.6.2013 [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/nsz/dotazniky/>



Na otázku odpovědělo 1 215 uchazečů o vysoké školy (38,6 % z celkového počtu 3 151 uchazečů), kteří v rámci 6. termínu Národních srovnávacích zkoušek v akademickém roce 2012/13 skládali test Obecných studijních předpokladů (OSP). Datum: 01. 06. 2013

Příloha č. 8 - Kam na vysokou školu - Vysoké školy. Soukromé a státní vysoké školy - přijímací zkoušky, studium na VŠ a vzdělávání - Vysoké školy [online]. Copyright © 1996 [cit. 07.12.2020]. Dostupné na <https://www.vysokeskoly.cz/pruvodce-vyberem-skoly/test/>

Kam na vysokou školu

3 %

Jaký předmět nebo aktivita by vás více bavila?

Práce s Excelem

nebo

Sestavení motorky

7.2 Ukázka kódování v rozhovoru: Šárka

AKTIVITA HODNOCENÍ ZÁJMŮ A OBORŮ:

- **Jak jsi v aktivitě postupoval(a) od začátku do konce?** – Já tu mám hudbu, protože hraji na hudební nástroj, ale není to nic, že bych do toho šla na 100 %. To jsem hned zamítla. Mám to ráda jako koníček. Nechtěla bych se tomu věnovat pět hodin denně (*zájmy-hodnocení*). Pak mám procházky, túry, kempování, to nemá nic společného s prací (*zájmy-hodnocení*). Pak osobní rozvoj – to se hodí u toho ekonoma. Tam se rozvíjí soft skills, komunikace, plánování cíle, a to mě hrozně baví (*propojení*). Pak tu mám sporty. To je jen jako zábava, že je to na vyčištění hlavy a tak. Neživila bych se tím (*sporty-hodnocení*). Pak tu mám finance a trading. To je skoro součástí osobního rozvoje, takže to není nic nového. A pak přátelé a rodina, ale to není úplně co by souviselo s nějakými obory (vliv rodiny, vliv přátel).
- **Jaké obory jsi napsala?** – ekonomika, biologie, cestování ruch, hudba, veterinářství, informatika. Ekonomika spadá do mých zájmů a celkově – finanční gramotnost, soft skills, prostě vše, o co se zajímám. Mám ráda matematiku, to tam využiji (*propojení, obory-plusy*). Akorát mi trochu vadí, jestli bych celý zbytek života dřepěla na zadku v kanceláři, ale to si třeba zařídím podle toho, jak budu úspěšná (*obory-mínusy*). Pak tu mám biologii. Na tu jsem dlouho jela. Myslela jsem si, že je to to pravé – mám ráda přírodu, ale že bych na to byla chytrá – věděla hodně informací o zvířatech, rostlinách – to ne (*obory-mínusy*). Cestovní ruch – mám ráda cestování, ale nejsem dobrá v cizích jazycích (*obory-mínusy*). Veterinářství – tam je ta biologie, ale nejsem na chemii (*obory-mínusy*) – To by se všechno dalo vyřešit, ale když už jsem se rozhodla, už bych to neměnila.
- **Jaká spojitost mezi zájmy a obory ti napověděla co studovat?** – Určitě ten osobní rozvoj a ekonomika. To se mi ukázalo stoprocentně (*propojení, výsledek-zájmy*). S biologii by se toho moc spojit nedalo kromě procházek, túr.

- **Co je největší plus u ekonomiky?** – Zapadá to do mých zájmů. Že by mě to fakt mohlo bavit.
- **Máš to jako konkrétní obor nebo to máš pojmenované jako ekonomika?** – Hledala jsem si fakulty v Plzni a tam se mi líbilo projektové řešení – management, rozvoj soft skills, komunikace, plánování/řízení projektů.
- **Jaký vliv měla úloha 2 na tvé rozhodování o tom co budeš studovat?** – Velký. V těch zájmech jsem si napsala to, čím trávím nejvíce času. Překvapilo mě, kolik tam toho je. Určitě mi to dost dalo, protože jsem si vypsala i vedlejší obory, které bych studovat nechtěla, ale vím, jaký je tam plus a jaký mínus, tak jsem si mohla zkonkretizovat aspoň tu ekonomku (výsledek-zájmy).

Padlet: mínusy u oborů jsou založené na obavách ze selhání, nedostatečných schopností nebo kvůli vyhodnocení oboru jako příliš náročného.

AKTIVITA HLEDÁNÍ INFORMACÍ O VYBRANÝCH VŠ

- **Jaké všechny informace jsi o oboru/oborech zjistil(a)?** – Moc jsem tam toho nevypisovala. Ubytování – nabízí studentskou kolej, termíny, kdy podat přihlášku, požadavky pro přijímací zkoušky – bodový systém pro přijímání studentů (*důležitost informací*). Tam jsem zjistila, že jsem automaticky přijatá díky průměrům. To je velký bonus, že by mě vzali hned (informace-přínos). Pak tu mám náplň možné budoucí práce. Mám tu napsané, že bych mohla začít podnikat sama, ale to až později, až budu mít zkušenosti (*kariéra*).
- **Jaké informace sis díky doporučením vyhledal(a)? Co z toho jsi použil(a)?** – Díky šabloně jsem si navíc vyhledala konkrétní termíny, protože ty bych si určitě takhle souhrnně nenapsala (*vzorový Padlet*) a určitě víc, co se naučím a snažila jsem se konkrétně vyhledat, co to znamená – ten management (*informace-přínos*). To mi určitě taky dalo... Něco nového jsem tam určitě našla, ale hodně si toho potřebuji ještě najít – náročnost (*potřeba informací*).
- **Jaké informace o škole ti pomohly s výběrem budoucí VŠ...oboru?** – Celkově mají stránky hezké – mají tam napsáno, co se naučím a jak to využiji v práci. To využití mi pomohlo (*důležitost informací, zdroje institucí*).

HODNOCENÍ KURZU

- **Jaký vliv mělo vyplnění všech cvičení na tvé rozhodnutí o výběru VŠ?** – Byla jsem předem tak napůl rozhodnutá, ale určitě mi to ukázalo moje zájmy, co dělám nejčastěji, čemu věnuji čas. A zjistila jsem, že nejlepší zájmy bych využila v ekonomce (*výsledek-zájmy, výsledek-potvrzení*). Zjistila jsem jaký vliv na mě má okolí a na čem hodně záleží (*výsledek-sebepoznání*) – třeba město. Nechci bydlet pár kilometrů od vejšky. Že bych se ráda osamostatnila bylo takové boom zjištění (*výsledek-mot. Oč*). I o sobě jsem se něco dozvěděla – na čem zapracovat, s čím mám problémy (*výsledek-sebepoznání*).
- **Co nového jsi se o sobě dozvěděl(a)?** – *otázka výše*
- **Ukázal ti kurz v rámci výběru vysoké školy něco, co jsi předtím nevěděl(a)?** – Určitě. Jsou tam pěkně udělané šablony na co se zaměřit. To se mi líbilo a využila jsem to. Je to

tam do detailu. I ty jednotlivé otázky (*kurz-hodnocení*). Fakt se nad tím zamyslet a vymyslet to, protože ty otázky jsou asi nejdůležitější. Člověk si říká, že ví, co ho ke studiu školy motivuje, ale realita je jinde (*výsledek-odhalení*).

- **Jaký jsi měl(a) pocit z výběru vysoké školy před kurzem?** – Že to bylo náhlé rozhodnutí. Různě jsem bloumala v různých oborech, jestli biologie nebo ekonomka a tohle mě utvrdilo v tom, že to bude ta ekonomka, protože jsem si ujasnila, co je důležité a na čem mi záleží a čemu jsem se věnovala v minulosti (*výsledek-potvrzení, výsledek-rozhodnutí*).
- **Absolvoval(a) jsi už nějaké podobné aktivity v rámci výběru vysoké školy? (ve škole, na internetu)** – Ne, vůbec. Leda testy na internetu – vysokeskoly.cz – ale to mi vždycky vyšlo půl napůl. (*podobné aktivity*)
- **Co bys na kurzu změnil(a) nebo zlepšil(a)?** – Myslím, že se s tím pracovalo dobře. Otázky jsou jasné a šablona byla dost nápomocná (*vzorový Padlet, kurz-hodnocení*). Jednotlivé vypsané body na začátku stránky.

7.3 Ukázka analýzy kódů v jednotlivých kategoriích

Případ	Kód(y)	Kategorie
<i>Adéla:</i> Mohla jsem si procházet jednotlivá „okénka“ a koukat se, co jsem tam napsala a vlastně jsem si takhle zpětně mohla říct, aha, tohle ještě nevím, to si ještě zjistím...	• odhalení nedostatku informací	Výsledek učení: odhalení
<i>Šárka:</i> Různě jsem bloumala v různých oborech, jestli biologie nebo ekonomka a tohle mě utvrdilo v tom, že to bude ta ekonomka, protože jsem si ujasnila, co je důležité a na čem mi záleží a čemu jsem se věnovala v minulosti...	• potvrzení; zohlednění významných kritérií; • zohlednění zájmů a zkušeností z minulosti	Výsledek učení: potvrzení
<i>Anna:</i> Moje rodina, protože táta by ze mě chtěl mít úspěšnou právničku. Tlačí mě, abych dělala něco v uvozovkách „pořádného“...	• tlak rodiny; • přání rodičů	Vliv rodičů

<i>Marie:</i> Kupodivu, i když jsem v něčem měla víc kladných bodů, tak jsem došla k tomu, že jsem jeden obor úplně vyřadila, protože by to pro mě bylo moc do hloubky, že by to studium bylo spíš trápení. Takhle jsem si vypsala dva obory a tím jsem jeden vyloučila a zůstalo mi už jen to jedno.	• rozhodnutí založené na práci s aktivitou; • redukce možností prostřednictvím hodnocení oborů	Výsledek učení: zájmy a obory
<i>Magdalena:</i> Měla jsem školu vybranou a poté, co jsem si udělal tvůj kurz, tak jsem zjistila spoustu věcí a začala jsem být zpátky nerozhodná. Protože jsem si dohledala spoustu informací, na které jsem před tím nekoukala...	• nové informace; • změna rozhodnutí; • pocity studentů	Výsledek učení: hledání informací

7.4 Plán otázek polostrukturovaného rozhovoru

ÚVOD

- Jakou školu studuješ?
 - Tvůj věk?
- Jak se ti daří vybírat vysokou školu?
 - Co ti pomáhá?
 - Co ti to komplikuje?

OVĚŘENÍ PŘÍNOSU KURZU A JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT

Očekávání od VŠ, odhalení možností. vlivy na volbu VŠ

- Co jsi o sobě dozvěděl(a) v prvním cvičení?
 - motivace, očekávání
 - silné stránky
 - minulé úspěchy
 - přístup k učení
 - Co tě ovlivňuje?
- Jak tě to ovlivnilo při výběru školy?
 - Jaké poznatky z tohoto cvičení jsi zohlednil(a) při výběru VŠ?

Provázanost zájmů a oborů

- Jak jsi postupoval(a) od začátku do konce?
- Jaká spojitost mezi zájmy a obory ti napověděla, co studovat?
- Jaký vliv měla úloha 2 na tvé rozhodování o tom, co budeš studovat?

Hledání informací o vybraných VŠ

- Jaké všechny informace jsi o oboru/oborech zjistil(a)?
- Mám tam doporučení, co si můžeš vyhledat.
 - Jaké informace sis díky doporučením vyhledal(a)?
 - Co z toho jsi použil(a)?
 - Na co jsi narazil(a) až v mém cvičení a napadlo tě si to vyhledat?
- Jaké informace o škole ti pomohly s výběrem budoucí VŠ...oboru?
- Jaké informační zdroje jsi při hledání použil(a)? (konkrétní weby, příručky...)
- Jaký vliv na tebe mělo přečtení studijního plánu? (uplatnění studenta, rozvrhu)?

Nezodpovězené otázky (ověřování informací)

- Máš něco napsané ve sloupečku Padletu „Co ještě nevím“?
 - Jak sis to zkoušel(a) dohledat?
- Jakým způsobem jsi hledal(a) / ověřoval(a) informace?
- Co jsi se dozvěděl(a)?
- Jakým způsobem ovlivnilo hledání dalších informací tvé rozhodnutí?
- Jaký jsi měl(a) pocit z člověka, kterého jsi pro ověření informací kontaktoval(a)?

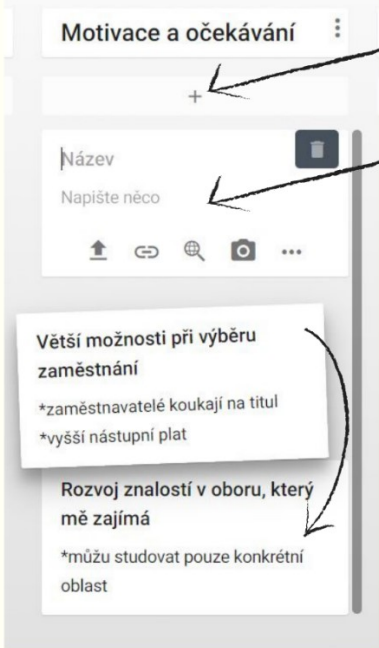
HODNOCENÍ KURZU

- Jaký vliv mělo vyplnění všech cvičení na tvé rozhodnutí o výběru VŠ?
- Co nového jsi se o sobě dozvěděl(a)?
- Ukázal ti kurz v rámci výběru vysoké školy něco, co jsi předtím nevěděl(a)?
- Jaký jsi měl(a) pocit z výběru vysoké školy před kurzem?
 - ...po kurzu?
- Absolvoval(a) jsi už nějaké podobné aktivity v rámci výběru vysoké školy? (ve škole, na internetu)
 - V čem byly stejné nebo **rozdílné**?
- Co bys na kurzu změnil(a) nebo zlepšil(a)?

- Jaké úlohy nebo informace ti přišly zbytečné a proč?
- Co ti v kurzu chybělo?

7.5 Přílohy k popisu zadání kurzu

7.5.1 MOTIVACE, OČEKÁVÁNÍ, SILNÉ STRÁNKY A VLIVY



The screenshot shows a mobile application interface with a title bar 'Motivace a očekávání'. Below the title bar is a list of items. The first item has a title 'Název' and a subtitle 'Napište něco'. Below the subtitle are icons for upload, link, search, camera, and more options. The second item has a title 'Větší možnosti při výběru zaměstnání' and a subtitle '*zaměstnavatelé koukají na titul *vyšší nástupní plat'. The third item has a title 'Rozvoj znalostí v oboru, který mě zajímá' and a subtitle '*můžu studovat pouze konkrétní oblast'. Annotations with arrows point to specific parts of the interface: one points to a plus sign below the title bar, another points to the subtitle 'Napište něco', and a third points to the subtitle '*můžu studovat pouze konkrétní oblast'.

Zde přidáš další bod.

Pojmenuj si ho a napiš odůvodnění/ vysvětlení.

Body můžeš neustále přesouvat přetažením.

MOTIVACE A OČEKÁVÁNÍ

Určitě už se ti stalo, že jsi někomu sdělil, nad jakým studiem uvažuješ, a on se tě zeptal **PROČ?** Proč chceš jít studovat? Proč zrovna tohle? Co od školy a studia čekáš?

Zamysli se:

1

- Proč chceš studovat vysokou školu? > Jaká je tvá **motivace** (co chceš díky studiu **získat**)?
- Jaká jsou tvá **očekávání** od studia na vysoké škole (co by ti to mělo **umožnit**, co by ti to **mohlo dát**)?

2

Vše, co tě napadne, si postupně **napiš** do prvního sloupečku. Nic nevynechej, i když se ti něco může zdát nepodstatné. Ke každému z bodů si napiš odůvodnění, čím je to pro tebe důležité nebo co to pro tebe znamená.

3

Všechny vypsane body **seřad'** od nejdůležitějšího. Buď upřímný a nesoustřeď se na to, co by mělo být důležité podle ostatních.

SEBEPOZNÁNÍ



Jak bys sám sebe upřímně popsal člověku, který tě nezná?



A jak myslíš, že by tě popsala rodina a přátelé?



Jaké jsou tvoje silné stránky? V jakých dovednostech vynikáš a jaké máš schopnosti? Popiš svoje malé i velké úspěchy.



Co ti naopak nejde a s čím míváš problémy? Co bys na sobě rád změnil a v čem by ses chtěl zlepšit?



Jaký je tvůj přístup k učení? Učíš se nárazově, průběžně, na poslední chvíli...? Jak se plánuješ učit na maturitu a přijímací zkoušky?

KDO NEBO CO TĚ PŘI VÝBĚRU OVLIVŇUJE?

Rodiče ti neustále radí, co bys měl(a) studovat? Je pro tebe důležité, kde budou studovat tvoji přátelé? Nechce se ti daleko dojíždět? Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují tvou volbu vysoké školy a je potřeba se nad nimi zamyslet...



Vypiš si do sloupce všechny věci, které na tebe při rozhodování mají vliv.



U jednotlivých bodů se **zamysli**, jak konkrétně tě ovlivňují, popiš jejich význam.



Seřaď všechny body podle významnosti postupně od toho, co má na tvůj výběr největší dopad.

**Je pravděpodobné, že se nějaké body shodují s motivacemi a očekáváními, to nevadí, obě kategorie spolu úzce souvisí.*

7.5.2 ZÁJMY + OBORY

ZÁJMY:

Někdo už ti možná říkal, že když nevíš, jak se rozhodnout, tak by sis měl(a) napsat výhody a nevýhody a hned budeš vědět...

Někdy to není tak jednoduché, ale zkusíme tomu dát nějaký systém.



Do jednoho sloupce napiš své zájmy. Může to být **cokoliv** - co děláš, co sleduješ, o čem máš přehled, co tě zajímá ve volném čase, čeho máš plné sociální sítě...

Do druhého sloupce napiš obory, o kterých **uvažuješ**, že bys je mohl(a) **studovat** nebo tě nějakým způsobem **lákají**. Zatím neřeš, co jsi napsal(a) k zájmům.



Až budeš mít napsané zájmy i obory, tak k nim napiš výhody a nevýhody z pohledu budoucího studia.

Inspiruj se vyplněným příkladem a otázkami níže.

#ZÁJMY_OBORY

OTÁZKY PRO ZJIŠTĚNÍ VÝHOD A NEVÝHOD

Zájmy

- Chtěl(a) by ses těmto zájmům věnovat v rámci studia? Jakým? Proč?
- Proč jsi zvolil(a) pro výběr oboru tyto zájmy? Proč ne ty ostatní?
- Vidíš v tomto zájmu příležitost pro studium na vysoké škole?
- Co konkrétně by tě v této oblasti zajímalo?
- Jaké zájmy si chceš zachovat spíše jako volnočasovou aktivitu?

Obory

- Máš víc než jeden důvod studovat tento obor?
- Můžeš do toho oboru nahlédnout i jinak než studiem na VŠ?
- Jsou výhody oboru propojené s tvým důležitým zájmem/zájmy?
- Jak překonáš nevýhody oboru, o kterém se rozhoduješ?

7.5.3 HLEDÁNÍ INFORMACÍ

INFORMACE #1

Co bych měl(a) vědět

- | | |
|----------------------------|---|
| • Obsah studia | • Náročnost studia |
| • Studijní plán | • Možnosti praxe během studia |
| • Konkrétní popis předmětů | • Jakou konkrétní práci (profesi) bych mohl(a) dělat? |
| • Požadavky pro přijetí | • Volnočasové aktivity |
| • Náročnost přijímaček | • Ubytování |

Kde můžu hledat?

LIDI

přátelé
bývalý a současný VŠ studenti
rodiče
sourozenci
učitelé

INFORMACE VYSOKÉ ŠKOLY

Webové stránky - uchazeč > obory
> studijní plány,
Stránky konkrétních oborů
(online) dny otevřených dveří

Bonus: Kariérní weby s popisy povolání,
podcasty, Youtube

INFORMACE #2

Pomocné otázky

- Kdo z mého okolí může o oboru něco vědět?
- Nemá náhodou kamarád (sourozenec) kamaráda, který by mi o tom něco řekl?
- Jaké konkrétní povolání bych mohl po škole dělat? Dovede mě k němu tento obor?
- Jaké informace jsou pro mě důležité? Souhlasí to s mojí motivací a zájmy?
- Využil(a) jsem všechny dostupné zdroje informací? (sociální sítě, diskuzní fóra, studentské spolky na VŠ)

Kde načerpat inspiraci?

Web a podcasty Aktivní studenti

Web a podcasty Kariérko.cz

Web vysokeskoly.cz

7.5.4 NEZODPOVĚZENÉ OTÁZKY + NEOFICIÁLNÍ ZDROJE

INFORMACE OD STUDENTA / ABSOLVENTA

PTEJ SE NA COKOLIV

Člověk, který ti bude ochotný odpovědět na otázky ohledně studia, ti může říct **další informace**, co mohou být **klíčové** pro tvé rozhodování o VŠ.

PTEJ SE:

Předměty? Přednášky? Erasmus?
Učitelé? Náročnost studia? Aktivita
mimo studium? Praxe? Uplatnění?...

DEJ SI POZOR:

Zkus odhadnout, s kým o škole mluvíš.
Jaký má vztah ke studiu? Je to **flákač** nebo
studijní **naděšenec**? Hodnotí školu
nezaujatě? Klidně se ho na to zeptej.

OVĚŘENÍ (A HLEDÁNÍ) INFORMACÍ



VYSTUP ZE SVÉ KOMFORTNÍ ZÓNY.

Facebook začíná být stárnoucí sociální síť, ale jednu věc umí dokonale - vytvářet skupiny lidí.

.....

Zkus vyhledat na facebooku skupinu studentů nebo fakulty, která tě zajímá a napiš do ní, jestli by ti někdo neodpověděl na tvé dotazy ohledně studia.

JAK HLEDAT:



SKUPINY ~~STRÁNKY~~

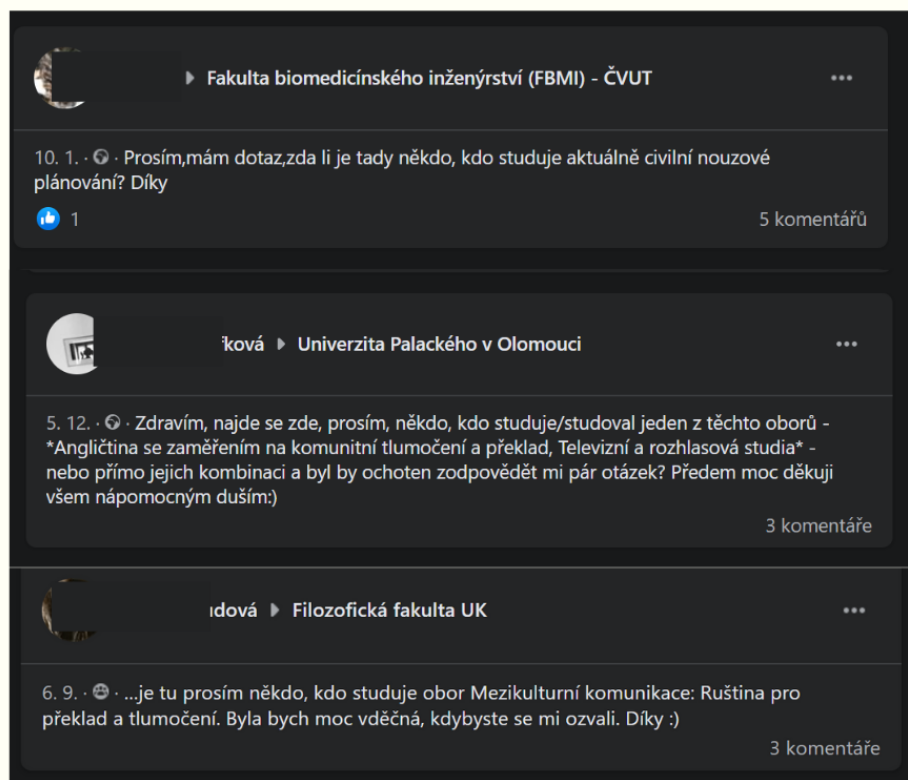
- 🔍 Podle lidí
- 🔍 Podle oboru
- 🔍 Podle školy

neboj se
kombinovat

- *Studenti psychologie FF UK*
- *Fakulta biomedicínského inženýrství ČVUT*
- *VŠE Prváci - Rady a Tipy 2020*

ZKUS TO!

JAKO MNOHO LIDÍ PŘED TEBOU



OVĚŘENÍ INFORMACÍ U ŠKOLY: **SPOLKY**

Spolky jsou **skupinky nadšených studentů**.
Jejich srdce většinou tluče pro jejich studijní obor,
včetně rozvoje studentů a katedry.

Výhoda ve vyhledávání spolků je, že jsou často
uvedeny na oficiálních stránkách VŠ nebo konkrétní
fakulty a kontaktovat se poté dají emailem nebo přes
sociální sítě.

TIP:

Spolek někdo vede a organizuje. Zkus najít
jeho osobní profil/email a napiš mu tam.

**ZKUS
HLEDAT**

"JMÉNO ŠKOLY/KATEDRY" +
"**STUDENTSKÉ SPOLKY**"

OVĚŘENÍ INFORMACÍ U ŠKOLY:

PORADENSKÉ CENTRUM

Poradenská centra nabízí širokou nabídku služeb
včetně **studijního poradenství**. Většina vysokých škol
má tuto službu někde schovanou a zase vám nezbyde
nic jiného než se **pustit do hledání** a mít **odvahu**
někam napsat

**ZKUS
HLEDAT**

"JMÉNO ŠKOLY/KATEDRY" +
"**PORADENSKÉ CENTRUM**"
nebo "**STUDIJNÍ PORADENSTVÍ**"