

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv učitele při výběru vysoké školy a profese
A teacher's influence on student's university choices

Bc. Anna Karasová

Vedoucí práce: Mgr. Anna Frombergerová

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Vliv učitele při výběru vysoké školy a profese potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.7.2022

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala paní Mgr. Anně Frombergerové za její odborné vedení, komplexní rady a vstřícný přístup při zpracovávání této bakalářské práce. Dále bych také ráda poděkovala svým blízkým za podporu při dokončování studia.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá vlivem učitele na výběr vysoké školy a profese u studentů posledního ročníku gymnázia. Cílem práce je zjistit, jakou roli hrají učitelé při výběru dalšího směřování studentů, čím své studenty mohou v této oblasti ovlivňovat a jaké další faktory mohou mít na volbu studentů vliv. Odpovědi na tyto otázky poskytl kvalitativní výzkum, který byl pro účely této práce proveden. Pro výběr respondentů k rozhovoru bylo provedeno dotazníkové šetření. Z následně provedených rozhovorů byly pomocí tematické analýzy vytvořeny kategorie, které jsou prezentovány mezi výsledky této práce spolu s doplňujícími informacemi z dotazníků. Hlavním zjištěním práce je, že učitelé hrají poměrně významnou roli při výběru vysoké školy studentů i přes to, že jejich vliv je studenty do jisté míry neuvědomovaný. Význam pro volbu vysoké školy a profese má zejména zájem studentů, který může být ovlivněn vlastnostmi učitele a způsobem výuky, který daný učitel zvolí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Interakce učitel – student, výběr vysoké školy, profesní směřování, vzdělávací styl, vliv učitele

ABSTRACT

This bachelor's thesis focuses on the influence of the teachers on the choice of university and profession among students in the last year of grammar school. The goal of this thesis is to find out what role teachers play in students' choices about the right university, how they can influence their students in this area and what other factors can influence the choice of students. The answers to these questions were provided by the qualitative research that was carried out for the purpose of this thesis. A questionnaire survey was conducted to select respondents for the interview. From the subsequent interviews, categories were created using thematic analysis. These categories are among the results of this thesis together with additional information from the questionnaire. The main finding of the research is that teachers play a relatively large role in student's choice of universities, despite the fact that their influence is to some extent unconscious among students. The importance for the choice of university and profession is mainly the student's interest, which can be influenced by the characteristics of the teacher and the education style that the given teacher chooses.

KEYWORDS

Teacher – student interaction, university choices, career path, education style, teacher's influence

Obsah

Úvod	7
1 Učitel	9
1.1 Osobnost a autorita učitele.....	9
1.1.1 Ideální učitel	9
1.2 Interakce učitel–student	10
2 Student.....	12
2.1 Profesní sebepojetí.....	13
2.2 Seberegulace a self-efficacy	13
3 Výběr vysoké školy a profese.....	16
3.1 Proces profesního rozhodování.....	16
3.1.1 Způsoby rozhodování	16
3.1.2 Typologie volby povolání.....	17
3.2 Faktory ovlivňující výběr vysoké školy a profese	18
3.2.1 Vnitřní faktory	18
3.2.2 Vnější faktory	22
4 Vliv učitele na výběr vysoké školy u studentů	25
5 Metodologie výzkumu.....	27
5.1 Cíl a výzkumné otázky	27
5.2 Výzkumný soubor.....	27
5.3 Metoda sběru dat.....	29
5.4 Etické otázky výzkumu.....	30
5.5 Metoda zpracování dat.....	30
6 Prezentace a analýza dat	31
6.1 Dotazníkové šetření	31

6.2	Rozhovory.....	36
7	Zodpovězení výzkumných otázek	46
8	Diskuze	50
	Závěr.....	53
	Seznam použitých informačních zdrojů	55
	Seznam příloh.....	58

Úvod

Tato bakalářská práce se věnuje vlivům na výběr vysoké školy a profese u studentů posledního ročníku šestiletého gymnázia. Výběr vysoké školy a profese je důležitým obdobím v životě, kdy se studenti rozhodují o tom, čemu by se rádi v průběhu svého života věnovali. Ve vývojovém období adolescence a během období vynořující se dospělosti probíhá mnoho změn a dospívající mohou v závislosti na změnách zažívat také nesnáze v rozhodování. Toto období je samo o sobě náročné a uvažování o budoucnosti a nutnost učinit rozhodnutí může adolescentům celý proces značně komplikovat.

Rozhodování adolescentů může značně ztěžovat množství informací a měnící se pracovní trh – tedy nově vznikající profese, a naopak profese zanikající. Na celkový proces rozhodování o budoucnosti má také vliv zralost jedince a jeho kognitivní schopnosti. V nejistém období, kdy se adolescent stává dospělým, je důležité, aby se měl na koho obrátit a spolehnout. Důležité je to zejména ve chvíli rozhodování o své kariéře. Jedinci v této situaci potřebují, aby měli ve svém okolí podporu a věděli, že jim okolí pomůže. Vliv, který na ně okolí má je nepopíratelný, ať už si tento vliv uvědomují nebo ne, a velkou mírou přispívá k jejich rozhodování. Mezi nejdůležitější sociální oporu patří rodiče a vrstevníci. Výzkumy v oblasti výběru povolání zaměřené na střední školy se méně často zabývají vlivem učitele při výběru povolání, i přes to, že učitelé patří mezi osoby, které do celého procesu neodmyslitelně patří. I v případech, že si studenti jejich váhu plně neuvědomují, učitelé mohou ovlivnit přístup studentů ke vzdělávání či konkrétním oborům.

Tento výzkum může pomoci učitelům vyšších ročníků střední školy v přístupu ke svým studentům. Jejich pozitivní působení na studenty nejen při rozhodování o jejich dalším směřování by mohlo ve větším měřítku snížit takzvaný vysokoškolský drop out, tedy odliv studentů prvních ročníků vysokých škol po prvním roce jejich studií. Studenti VŠ často své studium předčasně ukončí. Ve velkém množství případů to může být způsobeno právě nerozhodností či špatnou volbou oboru. Přístup učitelů může studentům pomoci lépe si zvolit svou cestu, což by mohlo vést k méně předčasným ukončením studií na vysoké škole a snížit tak i náklady státu spojené s těmito výdaji.

Kvalitativní výzkum zjišťující vlivy na výběr vysoké školy a směřování u studentů posledního ročníku gymnázia, který byl pro účely této práce proveden se na téma zaměřuje

právě z pohledu studentů, kteří se v období, kdy byl výzkum prováděn, nacházeli v situaci, kdy se o svém dalším směřování museli rozhodnout.

1 Učitel

Učitel a jeho osobnost je pro tuto práci nejdůležitější. Jeho působení na studenty může ovlivnit to, jak studenti budou nahlížet na daný předmět i jak oblíbený, či naopak neoblíbený u nich bude. Učitelé jsou zároveň osobami, které se výrazně podílejí na výchově a jsou zodpovědné za vzdělávání studentů. Jejich úloha v životech studentů je tedy neodmyslitelná, a právě z toho důvodu je zajímavé zkoumat, jakou roli hrají při rozhodování svých studentů o jejich dalším směřování.

1.1 Osobnost a autorita učitele

Kromě odborných kompetencí učitele v dané oblasti hraje v pedagogické praxi velice důležitou roli učitelova osobnost a autorita, kterou vůči svým studentům má. Dle Jedličky et al. (2018) bývá autorita dělena na formální (poziční) a neformální (autentickou). Formální autorita je založena na jmenování do funkce, čímž daný jedinec získá postavení v rámci dané skupiny. Autentická autorita se projevuje především znalostmi a dovednostmi, ale i morálními vlastnostmi, kterými jedinec disponuje. Důležitý je v neformální autoritě také prosociální postoj a orientace na potřeby druhých lidí. Tyto aspekty neformální autority velice úzce souvisí s osobností jedince.

1.1.1 Ideální učitel

Jedlička et al. (2018) popsali několik obecných psychologických charakteristik, kterými by měl učitel ideálně ve své praxi disponovat. Patří mezi ně komunikační zdatnost, otevřenost, emoční stabilita, empatie či autenticita. Je velice důležité, aby byl učitel pro žáky pochopitelný a srozumitelný. Prosociálními charakteristikami ideálního učitele by pak dle autorů byla tolerance a respekt k žákům, tedy jejich zkušenostem, názorům, hodnotám. Žáci si u učitelů dále cení spravedlivosti, kompetentnosti a smyslu pro humor. Důležitá bývá i schopnost uznat svou vlastní chybu. Žáci se také učitelem chtějí cítit akceptováni, a to bez předsudků takoví, jací jsou (Jedlička et al., 2018, s. 299).

Podobné charakteristiky učitele, které mají vliv na studenty během výuky byly popsány také ve výzkumu Siegle et al. (2014). Autoři v této studii zkoumali, co motivovalo nadané studenty prvních ročníků vysoké školy ke studiu. Z rozsáhlé literatury dali tito autoři

dohromady tři kategorie charakteristik učitelů, které pozitivně ovlivňují motivaci studentů. Patří mezi ně kognitivní charakteristiky, sociální charakteristiky a pedagogické postupy.

Kognitivní charakteristiky jsou v práci autorů definovány jako mentální schopnosti učitele a jeho chápání světa. Zahrnují obsahově specifické i obecné znalosti a celkovou inteligenci. Podle několika autorů (Csikszentmihalyi et al., 1993 in Siegle et al., 2014) je také důležité celoživotní vzdělávání se. *Sociální charakteristiky* učitele jsou dalšími důležitými aspekty pedagogické praxe. Odkazují na interakce učitele se studenty a rodiči, zahrnují respekt vůči nápadům studentů a celkový zájem o jejich život. *Pedagogické postupy* pak zahrnují třídní očekávání učitelů, kreativitu, zápal pro svůj předmět i popis toho, jak se učitelé chovají v třídním prostředí.

Tyto faktory ovlivňují studenty během výuky, mohou ovlivnit oblíbenost/neoblíbenost předmětu, což následně může ovlivnit také výběr zaměření na vysoké škole.

1.2 Interakce učitel–student

Interakce mezi učitelem a studentem je hlavním aspektem vzdělávacího a výchovného procesu v prostředí školy. Holeček (2014, s. 111) rozděluje tuto interakci do tří skupin:

1. Interakce *kooperativní* – tato interakce funguje na základě spolupráce. Účastníci mají jeden společný cíl. Učitel mu podřizuje svou činnost a studenti se tohoto cíle snaží dosáhnout. Této formě interakce dle autora neprospívá přehnaná autoritativnost či bezohlednost. Autor uvádí, že právě tento typ interakce je ideálem ve výchovně-vzdělávacím procesu.
2. Interakce *kompetitivní* – účastníci mezi sebou soutěží. Mají sice společný cíl, ale nedosahují ho společně.
3. Interakce *konfliktní* – účastníci sledují odlišné cíle a úspěch jednoho vylučuje úspěch druhého.

Na průběh interakce mezi studenty a učitelem má vliv role učitele v celém procesu. Holeček (2014) popisuje několik dimenzí učitelství, mezi které patří dimenze instruktora, kdy učitel látku vysvětluje a studenty informuje. Role stratéga, kdy učitel žáky vede ke spolupráci a dobrým vztahům. Dimenze terapeuta, kdy se učitel snaží o upevňování dobrého duševního zdraví svých studentů a uspokojování jejich potřeb a poslední dimenzí je dimenze

vychovatele, která vyplývá z vlivu učitele na žáka a jeho vývoj. Tato poslední dimenze zdůrazňuje, že učitel jde svým studentům příkladem a svým chováním a činnostmi je ovlivňuje.

Pro to, aby bylo možné realizovat kooperativní interakce mezi učitelem a studenty je potřeba, aby byla přítomná podporující forma komunikace a celé interakce. Tu je možné charakterizovat těmito znaky:

1. Všechny osoby mohou vyjádřit svůj názor, zkušenost, připomínku či postřeh, aniž by se obávali reakce druhého.
2. Účastníci interakce si naslouchají a nepřekřikují se.
3. Každý z účastníků se snaží porozumět druhému a zároveň se vzájemně nesoudí (Holeček, 2014).

Podporující forma interakce podporuje rozvoj pozitivního sebepojetí jejích účastníků a zároveň rozvíjí a upevňuje důvěru ve vlastní schopnosti. Pokud tato forma komunikace mezi účastníky, tedy v našem případě studenty a učitelem, neexistuje, může to vést naopak ke vzniku pochybností či nechuti plnit úkoly a dále studovat (Holeček, 2014).

2 Student

Studenti posledního ročníku střední školy se nachází v poměrně složitém období života na jeho přesné definování. Věk kolem 18 až 19 let je obdobím, kdy se z dospívajícího stává dospělý. Americký vývojový psycholog Jeffrey Jensen Arnett popsal období od 18 do 25 let jako období vynořující se dospělosti. Podle něj se toto období vyznačuje pěti základními rysy, mezi které patří (1) hledání identity, (2) nestabilita, (3) orientace na vlastní osobu, (4) pocity na půli cesty a (5) období možností (Thorová, 2015).

Významným tématem adolescence, která trvá dle Thorové (2015) od 12-13 let do 19 let je právě hledání své vlastní identity. Adolescent v tomto období zjišťuje a hledá kdo je a kam směřuje. Budováním vztahu k sobě si buduje také vztah ke společnosti a okolnímu prostředí a naopak. Z toho důvodu mají v tomto období významnou roli vrstevníci. Pozice rodičů v životě dospívajícího se mění, stále však zůstává velice důležitá.

Ruthellen Josselsonová, americká klinická psycholožka, popsala čtyři základní stádia vývoje identity v procesu individuace. První fází je fáze diferenciacce (12-13 let), následuje fáze získávání zkušeností a experimentování (14-15 let), fáze sblížení s přáteli (16-17 let) a fáze konsolidace vztahu k sobě, do které spadá skupina studentů maturitních ročníků. V této poslední fázi konsolidace vztahu k sobě dochází k ustálení a upevnění nároků vztažených k vlastní osobě, okolnímu světu i budoucnosti. Toto období by tedy mělo být již stabilnějším obdobím oproti ostatním fázím dospívání. Dle J. J. Arnetta (2000 in Thorová 2015) je, jak bylo zmíněno výše, toto období zároveň obdobím vynořující se dospělosti a nese s sebou velké množství neznámých a nejistot.

Období vynořující se dospělosti je tedy tranzitním stádiem (Levison et al., 1978 in Thorová, 2015), ve kterém dochází k mnoha proměnám. Jedinec musí provést několik rozhodnutí vedoucích k vytvoření plánu o své budoucnosti. Rozhodování je tedy v tomto období důležitým aspektem, při kterém hraje významnou roli celkový proces sebevymezení a sjednocení osobnosti.

Utvářením vlastní identity a postupným zjišťováním vlastních hodnot, zájmů a vlastností si jedinec v tomto období může začít vytvářet také představu o tom, co by v budoucnu rád dělal, jakým způsobem by se rád realizoval a jak těchto cílů dosáhnout.

V následujících dvou podkapitolách bych ráda blíže představila pojmy profesní sebepojetí, seberegulace a self-efficacy, které patří mezi osobnostní konstrukty silně ovlivňující školní úspěšnost (Kubíková et al., 2021) a úzce souvisí s vytvářením vlastní identity, hodnot a sjednocováním osobnosti.

2.1 Profesní sebepojetí

Sebepojetím v kontextu výběru profese a směřování se do značné míry zabýval americký psycholog Donald Super (1957; 1990). Superův kariérní model je založen na přesvědčení, že sebepojetí (self-concept) se v průběhu času mění a vyvíjí se v závislosti na životních zkušenostech. Kariérní vývoj tedy dle něj probíhá po celý život.

Super (1990) poupravil a rozvinul práci svého kolegy Eliho Ginzberga (1951 in Super, 1990) a definoval pět základních kariérních období. Jedinci od 15 do 24 let spadají v této teorii do období objevování (Stage 2: Exploration), které je charakteristické zkoušením nových koníčků, prací a kurzů a jedinci v něm podle autora vytvářejí předběžná rozhodnutí a rozvíjejí své dovednosti. Až v následujícím období (Stage 3: Establishment) začínajícím ve 25 letech se u jedinců stabilizují dovednosti a jejich rozhodnutí skrz pracovní zkušenosti.

2.2 Seberegulace a self-efficacy

V období přechodu z dospívání do dospělosti, kam spadají také maturanti a studenti prvních ročníků vysokých škol, je v oblasti podávání výkonů a směřování důležitá jejich seberegulace, která se stává součástí jejich osobnosti. Právě seberegulace je jednou z oblastí, která umožňuje studentům učinit výběr svých životních cílů, ať už se jedná o pracovní specializaci či výběr partnera. Díky seberegulaci jsou následně studenti schopni rozšiřovat své schopnosti směrem, který si zvolili, tak, aby daného cíle mohli dosáhnout.

Finská psycholožka Katariina Salmela-Aro (2009, in Blatný, 2016) vytvořila čtyřdimenzionální model regulace kritických životních změn, který můžeme aplikovat také na výběr vysoké školy a dalšího profesního směřování studentů:

1. *Nasměřování*, které probíhá prostřednictvím prostředí, ve kterém člověk vyrůstá. V případě výběru vysoké školy by mohlo jít o hodnoty rodiny, požadavky rodičů, školní prostředí či vliv vrstevníků.

2. *Volby*. Volba dle autorky představuje aktivní ovlivnění vývoje prostřednictvím stanovení cílů. Student si v našem případě vybere oblast, do které by rád směřoval a aktivně k dosažení cíle směřuje.
3. *Spoluregulace*. Na vývoji, volbách, se podílejí i další osoby kromě daného jedince, tedy jeho blízcí či další významné osoby. Při profesním rozhodování se zřídka kdy rozhoduje student úplně samostatně. Oporou a rádci mu mohou být rodiče, přátelé, ale právě také učitel či psycholog.
4. *Kompenzace*, tedy proces přizpůsobení svých plánů či cílů změněným podmínkám. Velmi často se stává, že je třeba se přizpůsobit aktuální situaci, či v případě vysoké školy svým schopnostem, motivaci a možnostem.

Pro seberegulaci je dle Blatného (2016) velice důležité to, zda daný jedinec vnímá své schopnosti jako dostačující. Vědomí vlastní účinnosti, tedy *self-efficacy*, je pojem, který zavedl Albert Bandura (1977). *Self-efficacy* jedince je jeho přesvědčení o schopnosti uspět v konkrétní situaci. Představuje důvěru jedince v jeho vlastní schopnost dosáhnout konkrétního výkonu. Jedinec sám sobě důvěřuje ve své schopnosti kontrolovat svou motivaci a chování v oblasti dosahování cíle, který si zvolí. Bandura (1977) ve své teorii o *self-efficacy* definoval také čtyři hlavní zdroje díky kterým jedinec svou vlastní účinnost vnímá.

Nejúčinnějším způsobem, jak rozvíjet své *self-efficacy* je skrze zážitek, který je v teorii označován jako *mastery experience*. Pozitivní zkušenost z překonání překážek či dosažení úspěchu buduje v člověku víru ve vlastní schopnosti prostřednictvím vytrvalého úsilí. Druhým způsobem je zkušenost zprostředkovaná skrz sociální modely (*vicarious experience*). Jestliže vidíme úspěch, či neúspěch, člověka, který je nám v něčem podobný, pak předpokládáme úspěch, či neúspěch, také u nás samotných. Tento zdroj je ve velké míře závislý na subjektivním hodnocení podobnosti s daným sociálním modelem. Třetí způsob představuje slovní sociální přesvědčení (*verbal persuasion*), kdy povzbuzení z okolí dodává jedinci větší snahu a úsilí překážky překonat a dosáhnout úspěchu. V případě, že se však jedná o negativní slovní přesvědčování, vyvíjí se také negativní obraz o vlastní účinnosti. Posledním způsobem je emoční nabuzení (*emotional arousal*) v podobě snížení stresu, budování fyzické síly a učení se interpretaci svých pocitů. Při posuzování svých schopností

lidé vycházejí ze svých pocitů. Úzkost a negativní pocity v člověku evokují pocit nedostačivosti (Bandura, 1977).

Dle Koutsolise a Campbella (2001 in Adragna 2009) má způsob, kterým studenti vnímají své schopnosti vliv na jejich chování a postoje. Stejně tak to, jak studenti vnímají své učitele a školu ovlivňuje jejich studijní výsledky. Pokud studenti vnímají své učitele a jejich vyučovací styl jako dobrý, jejich studijní výsledky jsou také na lepší úrovni. (Musthofa & Sujadi, 2020).

Učitelé tedy mohou značnou mírou ovlivnit self-efficacy studentů, a to zejména svým přístupem k vyučování a studentům samotným (Musthofa & Sujadi, 2020).

3 Výběr vysoké školy a profese

Téma výběru vysoké školy a profese provází studenty středních škol, a především gymnázií, po celou dobu jejich studia. Nejintenzivnější je však právě v posledním ročníku střední školy, kdy jsou studenti nuceni o své volbě rozhodnout.

Výběr vysoké školy a profese je možné popsat také jako proces rozhodování o volbě studia nebo přípravě na budoucí povolání či profesi. Tato definice se pojí s termínem *volba povolání* (Průcha et al., 2003, s. 274). Volba povolání sama o sobě je chápána jako jeden z vývojových úkolů období adolescence (Poledňová, 2009). Volbu povolání definuje Poledňová (2009, s. 97) jako „specifický proces, v němž člověk zvažuje postup ve své profesní kariéře, na jehož konci dospívá k rozhodnutí“.

3.1 Proces profesního rozhodování

Proces profesního rozhodování zahrnuje výběr jedné z více přijatelných možností. Na rozhodování má vliv mnoho faktorů, jelikož se jedná o komplexní proces, který má či bude mít vliv na budoucnost jedince. Jeden z významných psychologů, kteří se zabývali volbou povolání byl Super (1957; 1990). Super et al. (1957, in Phillips & Blustein, 1994) uvedli dva faktory rozhodování o volbě povolání. Prvním faktorem je faktor *subjektivní*, kam patří například plánování a zkoumání. Druhým faktorem jsou faktory *kognitivní*, jako je například získávání informací. Právě důraz na kognitivní aspekt profesního rozhodování tento proces odlišuje od termínu volba povolání.

Aby byl jedinec schopný proces rozhodování zahrnující zmíněné faktory realizovat, je třeba aby byl také na takové rozhodování dostatečně zralý. Zralostí jedince v souvislosti s rozhodováním o své kariéře se zabýval Super (1960) i dále. Dle něj je kvalita profesního rozhodování závislá na rozvinutých zájmech, schopnostech a osobnostních vlastnostech člověka, jako je znalost sebe sama a rozvinutost osobnostních postojů a názorů.

3.1.1 Způsoby rozhodování

Každý jedinec může k procesu rozhodování o své budoucnosti přistupovat naprosto rozdílnými způsoby. V této části bych ráda představila osm způsobů rozhodování a nerozhodování, které definovala Dinklage (1968, in Vendel, 2008):

1. *Intuitivní rozhodování* – tento způsob rozhodování autor popisuje jako založené na pocitech spíše než na rozumu.
2. *Impulzivní rozhodování* – takové rozhodování je impulzivní a často nebývá více promyšlené.
3. *Mučivé rozhodování* – jedinec u tohoto způsobu rozhodování nashromáždil dostatek informací o různých možnostech volby, ale není schopen se rozhodnout, která je nejlepší.
4. *Plánovité rozhodování* – student si rozhodnutí plánuje, zjišťuje si informace a zároveň při rozhodování zohledňuje i své pocity, poznatky o svých schopnostech a dalších faktorech, které by volbu měly ovlivnit.
5. *Odklad rozhodnutí* – jedinec své rozhodnutí odkládá. Jak píše autor, jedinec se „rozhodne tak, že se nerozhodne“ (Vendel, 2008, s. 112).
6. *Spoléhání se na osud* – u tohoto způsobu rozhodování nechává finální rozhodnutí na někom jiném, případně na osudu. Rozhodnutí se spíše vyhýbá.
7. *Poslušnost* – jedinec nechává rozhodnout někoho jiného, nejčastěji rodiče.
8. *Ochromení* – jedinec je přemožen pocitem úzkosti, jelikož není schopen se rozhodnout a cítí velký tlak z okolí na to, aby dané rozhodnutí udělal.

3.1.2 Typologie volby povolání

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) jsou při volbě povolání důležitá dvě hlediska – prvním je *hledisko jedince*, který si má zvolit takové povolání, které by ho nejvíce uspokojovalo a mohl v něm využít veškeré své schopnosti, osobnostní rysy a zájmy a *hledisko společnosti*, které se zaměřuje spíše na nalezení pracovníka, který bude přispívat ke správnému chodu společnosti. Hledisko společnosti tedy představuje vnější tlak na jedince.

V návaznosti na tyto aspekty volby povolání je vhodné zmínit tři typy volby povolání, které definoval Jaide (1961 in Langmeier & Krejčířová, 2006):

Typ A dle autora nebere větší ohled na své vlastní zájmy, řídí se přáním rodičů či jiných významných dospělých. Jedná se spíše o podřízení se rozhodnutí ostatních než o volbu povolání.

Typ B je volba povolání u jedince, který má určitá přání týkající se jeho budoucího povolání. Představy o tomto povolání jsou ale velmi často nejasné a určují dle autora spíše obecnou

širokou orientací a nejsou zaměřené na jedno konkrétní povolání. Takový jedinec si pak vybírá pod vlivem tlaku z okolí, který může být různě silný.

Typ C je krajním typem, který řídí svou volbu výhradně dle osobního plánu založeného na vlastních životních cílech, které jsou často dlouho předem promyšlené. Takový jedinec bývá rozhodný, cílevědomý a iniciativní se silnou tendencí k seberealizaci.

Nejčastěji zastoupeným typem je typ B, který představuje asi 50 %. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) toto číslo poukazuje na důležitost poradenské pomoci při výběru povolání. V nerozhodnosti o své volbě a směřování by také mohli pomoci svým studentům učitelé, kteří je v dané oblasti vyučují a znají jejich silné a slabé stránky.

3.2 Faktory ovlivňující výběr vysoké školy a profese

Teoretické poznatky o volbě vysoké školy a profese, tedy povolání člověka, poukazují na to, že se jedná o souvislý proces závislý na několika faktorech (Super, 1953). Některé z faktorů, které mohou volbu dalšího směřování studentů ovlivnit budou představeny v této části. Faktory ovlivňující volbu povolání můžeme v základním rozdělení členit na vnitřní a vnější.

3.2.1 Vnitřní faktory

Jako vnitřní faktory neboli intrapersonální faktory bychom dle Hlad'a (2012) mohli zařadit například pohlaví, schopnosti, hodnoty a zájmy či motivaci. Tyto oblasti přímo působí na rozhodovací proces studenta.

Osobnostní faktory

Pojem osobnost je velice rozsáhlý. Většina autorů se však shoduje na tom, že „osobnost představuje souhrn, souvislost či propojení charakteru, temperamentu, schopností a také konstitučních vlastností člověka“ (Cakirpaloglu, 2012, s. 37). Osobnost jako kombinaci vlastností, hodnot, motivů a chování charakteristickou pro každého jedince definovala Carol K. Sigelmanová (2003 in Cakirpaloglu, 2012). Mezera (2005, s. 6) píše, že „osobnost člověka je částečně možné definovat na základě spektra jeho zájmů, podle toho, kterým činnostem se rád věnuje, co má či naopak nemá rád“.

Vztahu mezi osobnostními rysy jedince a profesním zájmem se věnoval John L. Holland, jehož teorie je v současné době využívána k měření shody osobnosti se zvoleným

povoláním. Holland (1959, in Mezera, 2005) vychází z obecných principů profesního vývoje Donalda Supera (1953) a domnívá se, že proces volby profese se rozvíjí společně s rozvojem zájmové a osobností diferenciací. Pod vzájemným působením dědičnosti a prostředí dochází k rozvoji osobnostních vlastností, které jsou hierarchicky seřazeny a jedinec si své povolání volí v souladu s touto hierarchickou strukturou osobnostních vlastností či faktorů. Holland (1959, in Mezera, 2005) zformuloval na základě svých deseti tezí o volbě povolání typologii osobnosti, která představuje šest typů lidí orientovaných na určitý životní styl.

Mezi typy *Hollandova hexagonálního modelu osobnosti a pracovních prostředí* patří:

- 1. Realistický typ:** Tito jedinci jsou aktivní, obratní, sportovně založení, spíše introvertní a v sociální oblasti méně aktivní a obratní. Dávají přednost fyzickým a manuálním aktivitám a materiálním hodnotám. Tomuto typu jedinců Holland přiřadil manuální a technické profese.
- 2. Investigativní typ:** Jedinci spadající do této skupiny preferují analytické, investigativní aktivity, preferují logický způsob myšlení. V sociální oblasti jsou opatrní, uvážliví a spíše introvertní. Nemají tendenci vyhledávat vedoucí pozice. Tomuto typu jsou přiřazeny vědecké a technologické profese a náročné mentální činnosti.
- 3. Umělecký typ:** Typické pro tyto jedince je intuitivní, imaginativní myšlení a tvořivost. Tito lidé jsou flexibilní a dynamičtí, ale také nepořádní a impulzivní. Orientovaní jsou na estetické hodnoty. Pracovní využití najdou v uměleckých profesích, kde mohou využít svou kreativitu v nestrukturovaných podmínkách.
- 4. Sociální typ:** Společenská, laskavá lidé se sklony k altruismu, kteří rádi komunikují s ostatními a pracují ve skupinkách. Tomuto typu osobnosti přiřadil Holland využití v sociálních a zdravotních službách či vzdělávání.
- 5. Podnikavý typ:** Tento typ osobnosti je ambiciózní, sebevědomý, orientovaný na zisk a společenskou úspěšnost. Mají rádi činnosti s vysokou mírou organizace a dominance. Orientovaní jsou spíše na ekonomické cíle než na lidi. Občas mohou být impulzivní či méně taktičtí. Využití najdou ve správních a obchodních profesích, kde budou moci využít své přesvědčovací schopnosti a zaměřit se na výkon.

6. Konvenční typ: Tito jedinci jsou dle teorie vysoce výkonní a pečliví. Názorově jsou ale přizpůsobiví a často konformní. Jsou méně společenští a často mohou být defenzivní. Jsou vysoce zodpovědní a nepostrádají organizační schopnosti. Uplatnění najdou v administrativních a obchodních operacích, typickým povoláním tohoto typu jsou například účetní, sekretářky či archiváři (Holland, 1966, in Mezera, 2005).

Dle teorie však jedinci nemusejí patřit pouze do jednoho z uvedených typů, a zároveň různé typy mohou najít uplatnění ve stejném povolání (Mezera, 2005). Typologie tedy slouží spíše k orientačnímu určení vhodného profesního zařazení daného jedince.

Zájmy

Zájem je z psychologického hlediska možné charakterizovat jako vnitřní hnací sílu a tendenci jedince věnovat se určité konkrétní činnosti (Hrabal, 1988) a jako motivační faktor, jehož orientace a intenzita jsou ovlivňovány sociálně psychologickými aspekty prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Většina individuálních zájmů člověka, stejně jako jeho hodnotová orientace a aspirace, jsou tímto sociálním prostředím významně ovlivněny (Mezera, 2005).

Žebříček zájmů může být v období adolescence stále proměnlivý. S utvářením si své vlastní identity jedinci v tomto období mohou stále experimentovat s tím, co je baví. Naopak někteří studenti mají ve svých zájmech jasno. Variabilita vývoje se projevuje i v této oblasti a „seznam potenciálních zájmů je v podstatě neomezený“ (Mezera, 2005, s. 6). Výběr těchto zájmů je však ovlivněn nejen sociálním prostředím, ale především osobnostními charakteristikami studenta.

Mezera (2005, s. 9) píše, že Holland „zájmy považuje za jeden z nejvýznamnějších manifestních projevů osobnosti“, jelikož jsou podle něj schopny svým motivačním vlivem ovlivnit profesní vývoj jedince významnějším způsobem než například inteligence.

Motivace

Podle Čápa (1997 in Krejčová, 2009) je motivace souhrnem hybných činitelů v činnostech, učení i osobnosti, kdy hybným činitelem je skutečnost, která jedince buď podněcuje k činnosti, nebo jeho aktivitu tlumí. Co se týče školního prostředí, které je v této práci důležité, jde o *individuální dispozice* ve smyslu motivačních cílů a *vnější determinanty*

v podobě učitelů a vrstevnické skupiny. Motivace je dle Krejčové (2009) výsledkem sociálních interakcí a škola kontinuálně vytváří motivační prostředí. Během školní docházky se také motivace vyvíjí a diferencuje (Krejčová, 2009). Podle Čápa (1997 in Krejčová, 2009) se počáteční epizodická a situační motivace přesouvá k motivaci hlubší a trvalejší.

V souvislosti se sebezpojetím žáků, které je pro motivaci ve škole důležité, je možné zmínit ofenzivní a defenzivní životní strategie prezentace svých schopností a dovedností (Poledňová, 2006). Tyto strategie ovlivňují způsob, kterým se žáci ve škole prezentují i představu o tom, odkud pramení jejich školní úspěšnost. Vliv má dle těchto strategií sociální skupina, které je výkon předváděn, tedy například vrstevníci a učitelé. Ta také ovlivňuje intenzitu motivace k práci studentů (Krejčová, 2009).

C. Ames (1992 in Krejčová, 2009) definoval 3 klíčové proměnné, které mohou ovlivnit motivaci žáků. Z hlediska vlivu učitele na motivaci považují tyto proměnné za důležité. Jako první proměnnou zmiňuje pestré, proměnlivé *úkoly*, které mají smysl a význam, žáci je chápou a je jim vysvětlen. Klíčová je u úkolů také jejich souvislost a propojení s ostatními aktivitami a látkou. Druhou proměnnou je *hodnocení učitele*. V případě, že je vyžadováno splnění všech norem úkolu a úkoly jsou známkami hodnoceny dle počtu chyb, motivace studentů je orientovaná na podání výkonu. Zdůraznění individuality, pokroku a snahy vede naopak k pochopení a osvojení látky (Auger & Boucharlat, 2005 in Krejčová, 2009). Poslední proměnnou je *edukační styl učitelů*. Žáci v době dospívání potřebují učitele, který je dokáže podpořit a pomáhá jim nalézt zdroje vnitřní motivace. Ve třídách, kde není chyba trestána, ale je jedním z kroků k tomu nalézt řešení je motivace studentů vyšší než v opačném případě. Zájem žáků o to ve škole uspět také souvisí s tím, jaký vztah mezi žákem a učitelem vznikl. Podle Wentzela (1997 in Krejčová, 2009) kladný emocionální vztah a jasně strukturované požadavky vůči žákům vedou k pozitivnímu ovlivnění jejich motivace.

V rámci výběru vysoké školy a profese je důležité zmínit *perspektivní orientaci* studentů, kterou můžeme chápat jako předpoklad k aktivní strukturaci své budoucnosti (Pavelková, 2002). Perspektivní orientace se u jedinců projevuje přijímáním vzdálenějších cílů a snahou o jejich dosažení, pojí se se schopností oddálit uspokojení a uvažovat o budoucnosti. Tito studenti mívají dle Pavelkové (2002) větší výdrž při realizaci dlouhodobějších úkolů a cílů a utvářejí si náhled na svou životní cestu, kterou následně aktivně vytvářejí. Perspektivní

orientace je také důležitou kognitivně motivační charakteristikou studenta a významným způsobem může facilitovat školní výkon, a to zejména v případě, že si student vytyčí cíl, kterého musí dosáhnout skrz pozitivní výkon ve škole. Perspektivní orientace tedy souvisí také s instrumentální motivací, díky které je možné plnit postupné krůčky ke vzdálenějším cílům. Zda a v jaké míře se tento druh motivace u studenta rozvine souvisí mimo jiné i s jeho individuálním žebříčkem hodnot (Pavelková, 2002).

3.2.2 Vnější faktory

Vnější faktory jsou další významnou součástí volby povolání studentů. Tyto faktory mohou určitým způsobem formovat faktory vnitřní a na základě toho upravovat směřování studentů. Jedná se o sociální podmínky a podmínky prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje.

Rodina

Jako první z vnějších faktorů zmíním právě rodinu. Rodinné prostředí úzce souvisí se školní úspěšností středoškoláka. Důležité jsou pro studenty v tomto věku nejen hodnoty rodičů, které dospívající přebírají, ale také rodičovská očekávání či výchovný styl (Blatný, 2016, s. 110).

Vztah rodičů a jejich dítěte a způsob výchovy značně ovlivňuje rozvoj identity jedince v období dospívání (Adragna, 2009).

Již v předškolním věku si dítě na základě prvotních zkušeností s rodiči, tvorbě sociální pozice v rodině a sociálních interakcí vytváří svůj osobitý životní styl, který obsahuje základní sebepojetí jedince, jeho pohled na druhé lidi a okolní svět a zejména pak životní cíl a zacházení s konkrétními životními situacemi (Jedlička et al., 2018). Tyto schémata si jedinec následně přenáší do dospělého života.

Dle Jedličky et al. (2018) je možné odlišit jedince na základě výchovného stylu, který má vliv na jeho pozdější rozvoj. Rozlišujeme tyto výchovné styly:

1. **Hyperprotektivní styl** – takové výchovné působení rodičů se snaží dítěti vše co nejvíce ulehčit. Takoví jedinci bývají ve škole, ale i v dospělém životě, více pasivní a nesamostatní. Mívají vyšší sebevědomí, které ale nemusí korespondovat s jejich schopnostmi. Očekávají od učitele i spolužáků stálou podporu a pomoc. Při výběru

vysoké školy mohou mít tito jedinci z důvodu nesamostatnosti a pasivity problémy s výběrem.

2. **Autoritářský styl** – tento způsob výchovného působení vyžaduje bezmeznou poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů. Dítě se má podřídit dospělému a jeho očekávání. Tito jedinci v důsledku trpí podvědomými obavami z trestů a jsou orientováni na potřebu dosáhnout co nejlepších výsledků. Strach z neúspěchu může způsobovat pocity neklidu, který vede k duševnímu napětí.
3. **Libertinský styl** – tato výchova ponechává dítěti možnost volit si svou vlastní cestu při řešení životních úkolů. Tito jedinci bývají více soběstační než ti, jejichž výchova je hyperprotektivní. Bývají svérázní a mají menší potřebu přizpůsobovat se očekávanému chování ze strany společnosti.
4. **Demokratický styl** – tato výchova má stanovená srozumitelná pravidla, rodiče jsou k dětem empatičtí a dokáží je adekvátně podpořit. Dospívající a dospělí jedinci, kteří byli vychováni tímto stylem jsou schopni uskutečňovat své zájmy a kooperovat s druhými, je schopen akceptovat své nedostatky (Jedlička et al., 2018).

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že výchovný styl a působení rodičů ovlivňuje vývoj osobnosti jedince související se schopností rozhodování a schopností následovat své zájmy, které jsou důležité kromě jiného také při výběru vysoké školy a dalšího směřování.

Vrstevníci

Vrstevníci jsou pro jedince v tomto věku další skupinou, ke které se velmi často vztahují. Prochází si ve většině případů stejným obdobím rozhodování a výběru, případně někteří přátelé již na vysoké škole studují a mohou poskytnout informace o studiu. V době adolescence a procesu osamostatňování se představují vrstevníci důležitou skupinu, která jedincům poskytuje možnost poznat sám sebe a vymezit se ve společnosti ostatních (Thorová, 2018). Jelikož úloha a význam rodičů v tomto období dospívání může klesat, mohou na jejich místo nastoupit právě vrstevníci, kteří ovlivní názory a postoje svých přátel. Z výzkumu Felsmanové a Blusteina (1999) také vyplývá, že podporující přátelství s vrstevníky může být jedním z facilitačních faktorů při zvažování kariérního vývoje v pozdní adolescenci.

Škola

Důležitými aspekty prostředí školy jsou psychosociální činitele, které ovlivňují celkovou kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Tito činitelé mohou být buď trvalejší – klima, nebo proměnlivé – atmosféra. Klima třídy je možné popsat jako ustálené postupy vnímání, hodnocení prožívání i reagování nejen žáků, ale i učitelů na to, co se ve třídě děje, dělo či dít bude (Jedlička et al., 2018).

V ideálním případě ve škole či třídě panuje pozitivní psychosociální klima, kdy vztahy mezi žáky vyvolávají a posilují úsilí vynaložené při vzdělávání. Žáci v tomto případě cítí, že je jejich zázemí ve třídě podporující, a to velmi pozitivně působí na jejich motivaci při učení, výkon i osobnostní rozvoj (Helus, 2007). V opačném případě může psychosociální klima motivaci a výkon studentů ovlivnit negativně.

Jak bylo zmíněno v předešlé kapitole, škola kontinuálně vytváří motivační prostředí (Krejčová, 2009). Důležitým elementem tohoto procesu jsou učitelé, kteří vzdělávání vedou a svým působením se velkou mírou podílejí na vytváření školního klimatu. Studenti s učiteli tráví nejvíce času a jsou ovlivněni vzdělávacími styly, ale i osobností učitele.

4 Vliv učitele na výběr vysoké školy u studentů

V této části bych ráda uvedla výsledky výzkumů zabývajících se volbou vysoké školy a profese u studentů, jejich motivací k dalšímu studiu či vlivu učitele na studenty a jejich výběr nebo motivaci.

Autorkou prvního výzkumu zaměřeného na téma vlivu učitele a školního prostředí na motivaci studentů při studiu na středních školách je Lenka Krejčová, která provedla tento výzkum v roce 2009. Z výzkumu vychází také Jedlička et al. (2018). Autorka zjišťuje, že studenti preferují učitele, se kterými mají kladný vztah, ale zároveň na ně kladou dostatečné požadavky. Mezi všechny vlivy, které působí na motivaci žáků řadí zejména edukační styl učitele. „Pokud edukační styl učitelů kombinuje pozitivní vztah s důsledností a vyžadováním znalostí, dodržování pravidel a plnění úkolů, determinuje tak v určitém ohledu intenzitu motivace žáků“ (Krejčová, 2009, s. 98–99).

Zahraniční výzkum Siegla et al. z roku 2014 nám může poskytnout informace, které dále rozvádějí výše uvedená tvrzení. Studenti podle výzkumu připisují svůj zájem a motivaci zejména zkušenostem s jejich vyučujícími. Edukační styl učitele můžeme popsat jako vlastnosti a charakteristiky, které studenty motivují a je možné je provázat s Achievement Orientation Modelem, který představil McCoach a Siegle (2003 in Siegle et al., 2014). Navržený model předpokládá, že studenti jsou motivováni k tomu, aby si ve škole vedli dobře, když věří, že (1) *disponují potřebnými dovednostmi k provedení úkolu (self-efficacy)*, že je (2) *úkol smysluplný (hodnota cíle/úkolu)* a když (3) *nahlíží na své prostředí jako na podporující (vnímání prostředí)*. Pokud jsou tyto faktory přítomny, studenti regulují sami sebe k tomu, aby dokončili úkol (Siegle, 2013; Siegle & McCoach, 2005 in Siegle et al., 2014). Důležitými schopnostmi učitele motivujícího své studenty ke studiu je tedy adekvátní rozvoj jejich dovedností související s podporujícím prostředím, ve kterém se studenti cítí, že jsou schopni úkol splnit, a zároveň samotná volba a smysluplnost úkolů, které učitel studentům předkládá.

Jednotlivé aspekty zmíněného modelu můžeme dále rozvést a podrobněji popsat. Jako podporující vnímají studenti prostředí v případě, že mají dostatečně rozvinutý vztah s učitelem a pocit, že jejich učitelé jsou dostatečně vzdělaní na to, aby je učili.

Hodnota úkolů, které učitelé volí je velice důležitým aspektem. Dle výzkumu dokonce nejdůležitějším z těchto tří. Studenti musejí být přesvědčeni, že je daný úkol smysluplný a stojí za to, aby mu věnovali svůj čas. Pokud bychom hodnotnost úkolu a učiva chtěli více rozebrat, mohli bychom zmínit následující tři faktory: *náročnost obsahu*, kdy hodnotu mají zejména úkoly, jejichž splnění představuje pro studenty výzvu, *smysluplnost obsahu* a *známky*. Jestliže nebyl úkol pro studenty výzvou ani jeho obsah nebyl smysluplný, motivovalo studenty alespoň dosažení dobré známky.

Zbývajícím faktorem modelu je self-efficacy. Nejpřínosnější hodiny jsou pro studenty zejména ty, ve kterých mohou rozvíjet své self-efficacy. To je možné rozvíjet skrz vlastní rozpoznání osobního růstu a spokojenosti a díky rozvoji kompetencí tvrdou prací. Učitelé tento rozvoj mohou facilitovat tím, že studenty budou buď vyzývat ke splnění náročného úkolu nebo jim pomáhat nalézt spojitosti mezi informacemi, které se učili. Self-efficacy přináší studentům pozitivní pocity ze svého výkonu a hrdost s tím spojenou (Siegle et al., 2014). Přirozeně tyto příjemné pocity a hrdost chceme zažívat častěji, a tak budeme situace, ve kterých tyto pocity zažíváme, vyhledávat co nejvíce. Self-efficacy v dané oblasti tedy může určovat aspirace a cíle, které si studenti určí.

Významný vliv na aspirace studentů má také to, jak vnímají své učitele a to, jak sami učitelé vnímají své schopnosti. Existuje významná korelace mezi tím, co si učitelé myslí, že ví, a co následně vyučují. To vede také k tomu, že studenti následně vnímají i tuto vlastní apercpci učitele, která může ovlivnit vzdělávací proces. Jestliže studenti vnímají svého učitele pozitivně, jsou i jejich studijní výsledky lepší (Musthofa & Sujadi, 2020).

Dle výzkumu Leeho (2018) také učitelé s vysokou úrovní vzdělání, zkušenostmi a učitelé s vysokou efektivitou zvyšují pravděpodobnost, že jejich studenti budou mít nejen lepší výsledky, ale také úspěšně dokončí alespoň bakalářský stupeň studií.

Je tedy možné říci, že pozitivní přístup studentů k sobě samým a k učitelům, případně školnímu prostředí, je spojen s vysokoškolskými aspiracemi, protože čím schopnější se studenti v konkrétním předmětu cítí, tím lepší je jejich vztah k tomuto oboru, případně tématu, a tím větší je pravděpodobnost, že v něm budou chtít pokračovat i nadále. Většinou si tedy studenti budou vybírat takové úkoly, směřování a obory, ve kterých jsou dobří, které jim jdou a z kterých mají pozitivní pocity.

5 Metodologie výzkumu

Tato práce je tvořena kvalitativním výzkumem založeným na polostrukturovaných rozhovorech, které byly následně zpracovány na základě tematické analýzy. Jako doplnění této metody slouží také dotazníky, které byly zadány většímu souboru respondentů a na základě kterých se mohli respondenti se zájmem o rozhovor přihlásit.

5.1 Cíl a výzkumné otázky

Výběr dalšího studia či profese ovlivňuje mnoho faktorů. Zajímá nás, kde mezi nimi stojí učitel jako osobnost výrazně se podílející na vzdělávání. Cílem práce je tedy zjistit, jaký mají učitelé vliv na studenty při výběru jejich dalšího směřování a čím konkrétně mohou učitelé studenty ovlivňovat.

Pro účely práce byly formulovány tyto výzkumné otázky:

VO1: Jak si studenti vybírají své profesní směřování?

Tato výzkumná otázka byla formulována za účelem zjištění, jaké faktory mohou ovlivňovat výběr vysoké školy respondentů a jakým způsobem probíhá jejich rozhodování.

VO2: Jakou roli hraje učitel při výběru vysoké školy a profese u studentů posledního ročníku střední školy?

Je zřejmé, že učitel hraje v procesu vzdělávání studentů velkou roli. Touto otázkou se snažíme zjistit, zda jejich role ve vzdělávání také ovlivňuje další směřování studentů a v jaké míře.

VO3: Čím učitelé ovlivňují další směřování studentů?

Poslední výzkumná otázka je zaměřena na zjištění konkrétních faktorů, kterými učitelé mohou své studenty ve výběru dalšího směřování ovlivnit. Pokud by byly zjištěny konkrétní faktory, bylo by možné je u učitelů cíleně rozvíjet a zlepšit tak zároveň rozhodování studentů při výběru vysoké školy.

5.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří studenti posledního ročníku šestiletého gymnázia v Praze. Na gymnáziu je možné studovat ve dvou zaměřeních, a to všeobecném a dvojjazyčném česko-

francouzském. Ve všeobecné sekci jsou předměty vyučovány v českém jazyce, v česko-francouzské sekci studenti studují v českém jazyce první dva roky, ale mají zvýšenou hodinovou dotaci francouzského jazyka. Třetí rok jsou v těchto třídách již některé předměty, jako například zeměpis, dějepis, chemie, fyzika a matematika, vyučovány pouze ve francouzském jazyce. Studenti z česko-francouzské sekce mají omezený výběr předmětů, ze kterých mohou maturovat. Tento výběr je dle výpovědí studentů zúžen na dějepis, zeměpis, chemii a fyziku a z těchto předmětů si studenti musejí vybrat 2. Všeobecná sekce gymnázia byla dříve rozdělena dle zaměření na humanitní a přírodovědné, avšak toto rozdělení již dnes neplatí.

Výzkumný soubor studentů gymnázia byl vybrán z toho důvodu, jelikož u studentů gymnázií je pravděpodobnost pokračování studia na vysoké škole vyšší než v jiných typech středních škol. Celkem se výzkumu zúčastnilo 96 respondentů, 59 žen a 37 mužů, ve věku 18 až 19 let. Respondenti jsou studenti ze čtyř různých tříd, dvě třídy z česko-francouzské sekce a dvě třídy ze všeobecné.

Respondenti v prvním kole vyplnili dotazníky. Někteří respondenti, konkrétně 28 z celkového počtu 96 studentů, se přihlásili pro polostrukturovaný rozhovor. Dva z těchto studentů nevedli kontakt. Z přihlášených respondentů bylo na základě kritérií, mezi které patří souhlas s rozhovorem, šíře spektra podávaných přihlášek, rozhodnost či nerozhodnost o volbě VŠ a originalita voleb vybráno 6 respondentů, se kterými byl následně rozhovor proveden. Rozhovory byly provedeny v poměru 4 studenti ze všeobecné sekce a 2 studenti ze sekce česko-francouzské. Zaměření třídy nebylo kritériem pro výběr studentů.

Pro přehled studentů vybraných pro rozhovor je přiložena následující tabulka.

Jméno a identifikační číslo dotazníku	Sekce gymnázia	Zaměření
Filip – ID 96	Česko – francouzská sekce	Rozhodnutý – právo, případně politologie
Adéla – ID 71	Česko – francouzská sekce	Nerozhodnutá – filozofie, produkce na DAMU
Alice – ID 24	Všeobecná sekce	Nerozhodnutá – textilní fakulta či zeměpisné zaměření
Šárka – ID 14	Všeobecná sekce	Rozhodnutá – MatFyz – teoretická fyzika
Eva – ID 2	Všeobecná sekce	Nerozhodnutá – právo, koreanistika či operní zpěv
Matěj – ID 53	Všeobecná sekce	Rozhodnutý – filozofie, případně latinská a řecká studia

Zdroj: Vlastní zpracování

5.3 Metoda sběru dat

Pro zodpovězení výzkumných otázek, které byly pro tento výzkum formulovány, a hlubší poznání v této oblasti byla zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů. Díky rozhovorům získáváme od respondentů více informací o tématu, na které pak můžeme nahlédnout komplexněji (Ferjenčík, 2010). Respondenti vyplnili dotazník, který sloužil nejen pro užší výběr respondentů k rozhovoru, ale také k získání doplňujících informací a dat od většího počtu studentů. Sběr rozhovorů proběhl v listopadu 2021, následné rozhovory pak během prosince 2021.

V první fázi výzkumu tedy proběhlo dotazníkové šetření ve čtyřech třídách maturitního ročníku šestiletého gymnázia (viz příloha 1 – Položky dotazníku). Dotazník má 14 položek s více možnými odpověďmi či otevřenými odpověďmi. Dotazník byl vytvořen v programu Microsoft Word a následně vytištěný rozdán respondentům ve třídě.

V druhé fázi výzkumu bylo dle kritérií vybráno 6 respondentů, kteří byli následně kontaktováni a byl s nimi proveden rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor vycházel z témat týkajících se výběru vysoké školy a vlivu učitele, jak je možné vidět v příloze 2 – Otázky k rozhovoru. Každý rozhovor proběhl kvůli epidemiologické situaci přes program Microsoft Teams a trval v rozmezí 45 až 60 minut.

Hlavní kritéria pro výběr respondentů byla tato:

- souhlas s rozhovorem,
- širší spektra podávaných přihlášek,

- rozhodnost či nerozhodnost o volbě VŠ,
- originalita voleb.

5.4 Etické otázky výzkumu

V první fázi výzkumu studenti vyplňovali dotazníky zcela dobrovolně a byla zachována anonymita studentů. Své kontaktní údaje poskytli pouze studenti se zájmem o rozhovor. Tyto informace nebyly dále nijak využity a jména studentů byla v rámci výzkumu změněna a zvolena zcela náhodně. Každý respondent byl před zahájením rozhovoru obeznámen s účelem rozhovoru a jeho následném zpracování pro bakalářskou práci. Každý z respondentů také udělil souhlas s nahráváním rozhovoru. Rozhovory byly následně přepsány. Takto přepsané rozhovory sloužily jako hlavní materiál k analýze dat. Data respondentů byla anonymizována.

5.5 Metoda zpracování dat

Data z dotazníků byla přepsána do tabulky v programu Microsoft Excel. Každému dotazníku bylo přiděleno identifikační číslo, aby bylo možné následně konkrétní dotazníky propojit s rozhovory a byla zachována anonymita respondentů. Data v tabulce byla upravena tak, aby mohla být převedena do grafů. Následně byly v programu Microsoft Excel vytvořeny grafy a provedena deskriptivní analýza dat. Tyto grafy jsou přiloženy v následující kapitole 6.1 a stručně popsány.

Hlavní část výzkumu vychází z kvalitativní analýzy provedených rozhovorů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány (viz příloha 3). V tištěné podobě byla metodou papír-tužka provedena tematická analýza těchto dat. Během čtení rozhovorů byly jednotlivé úseky textu označeny kódy, které odpovídaly tématu, o kterém daný respondent hovořil. Odpovídající kódy byly následně spojeny do obecnějších kategorií (Švaříček & Šedřová, 2007). Přehled kódů spadajících do jednotlivých kategorií je uveden v kapitole 6.2, kde budou tyto kategorie blíže popsány a porovnány dle jejich výskytu u jednotlivých respondentů.

6 Presentace a analýza dat

V následujících dvou podkapitolách budou prezentovány a interpretovány výsledky výzkumu. První podkapitola prezentuje výsledky dotazníkového šetření. Následující podkapitola se pak zabývá interpretací rozhovorů a je rozdělena do hlavních kategorií kódování.

6.1 Dotazníkové šetření

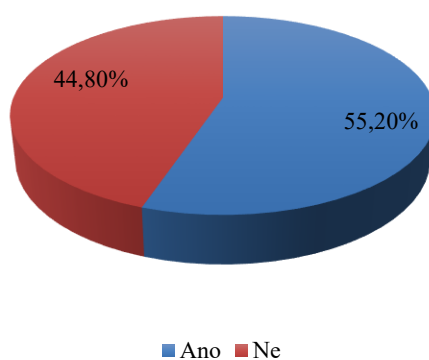
Z dotazníkového šetření bylo získáno celkem 96 dotazníků. Z celkového počtu 96 respondentů představovalo 61,5 % ženy a 38,5 % muže. Ze všech dotázaných respondentů uvedl pouze jeden, že neplánuje v následujícím roce pokračovat ve studiu na vysoké škole.

Informace získané dotazníky slouží spíše pro prezentaci doplňujících, zajímavých informací o naší skupině respondentů. Hlavní poznatky tohoto výzkumu vyplývají z rozhovorů.

Studenti v dotazníkovém šetření mohli zvolit více odpovědí, případně také odpovědi dle svého zájmu doplnit.

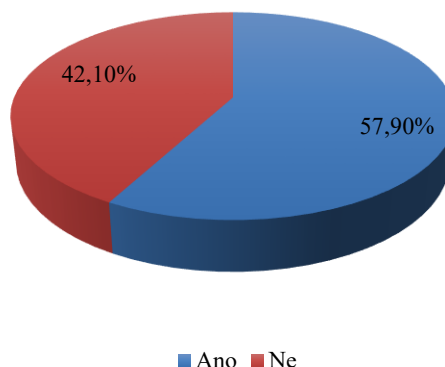
V době, kdy byly dotazníky sbírány, tedy v listopadu 2021, bylo dle prvního grafu 55 % respondentů již plně rozhodnuto, na jakou vysokou školu se budou hlásit.

Graf 1: *Jste již plně rozhodnutí, kam se budete hlásit na VŠ?*



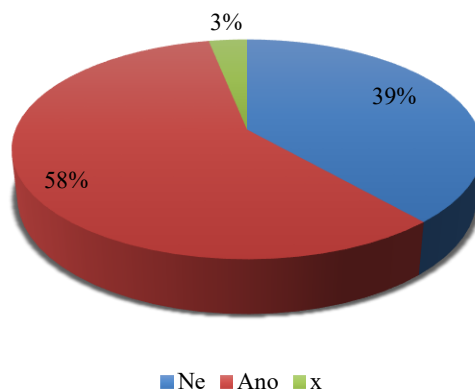
Graf číslo 2 ukazuje poměr studentů, kteří se o výběru vysoké školy radili s okolím. Více než polovina studentů, konkrétně 58 % z nich uvedlo, že s volbou vysoké školy potřebovalo pomoci.

Graf 2: *Potřebovali jste s volbou VŠ poradit?*



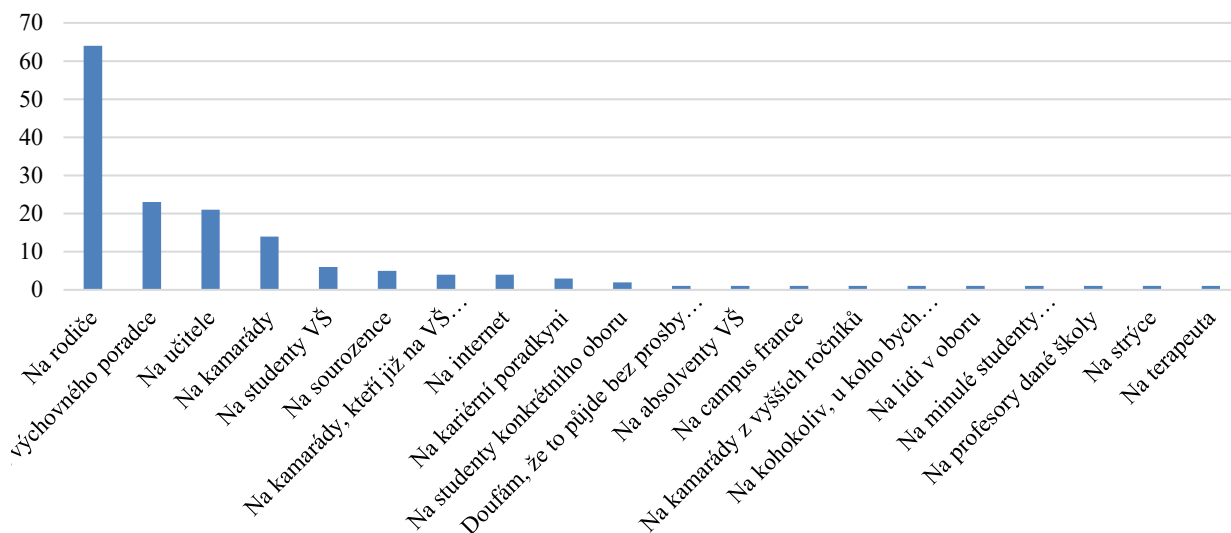
Stejné množství studentů se s někým o své volbě v listopadu 2021 ještě plánovalo poradit. Mezi těmito studenty jsou jak studenti nerozhodnutí, tak studenti, kteří již byli pro určitý obor rozhodnutí.

Graf 3: *Plánujete se s někým o své volbě VŠ poradit?*



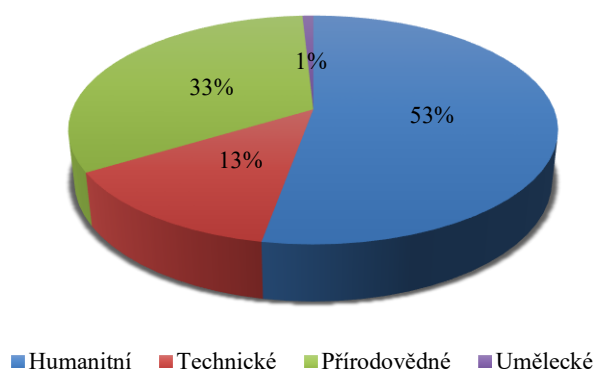
Graf číslo 4 zobrazuje možnosti, které studenti v dotazníku uvedli na otázku „Na koho jste se/byste se obrátili s prosbou o pomoc při výběru VŠ?“. Většina maturantů uvedla jako zdroj informací a podpory své rodiče. Na druhém místě pak studenti volili výchovného poradce a jako třetí nejčastější odpověď se umístil učitel. Až po těchto třech možnostech následovali kamarádi či jiní vrstevníci. Tato informace poukazuje na důležitost učitelů při zvažování oblastí povolání.

Graf 4: Na koho jste se/byste se obrátili s prosbou o pomoc při výběru VŠ?



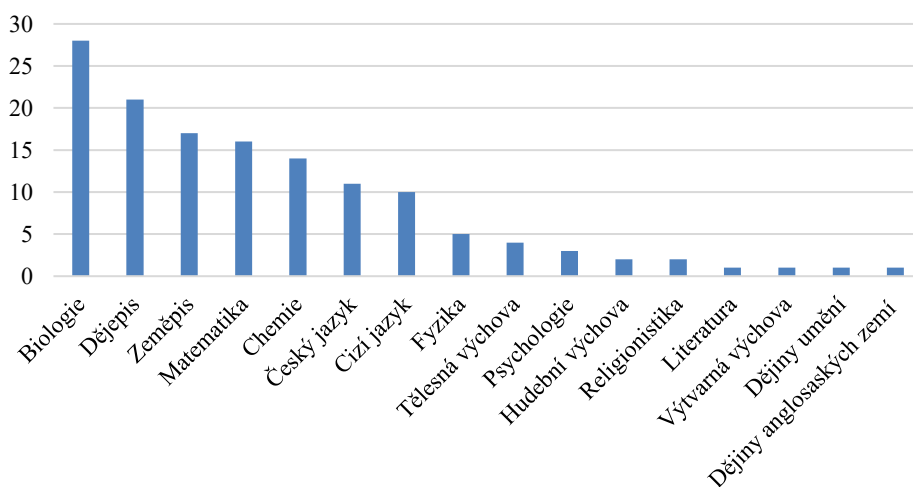
Zajímavou informací může být také porovnání preferovaného zaměření studentů gymnázia. Více než polovina studentů (53 %) preferuje humanitní zaměření. Zbytek studentů je rozdělen mezi přírodovědné (33 %), technické (13 %) a umělecké, které tvoří pouze 1 % respondentů.

Graf 5: Jaký typ studia /jaké zaměření je vám nejbližší?



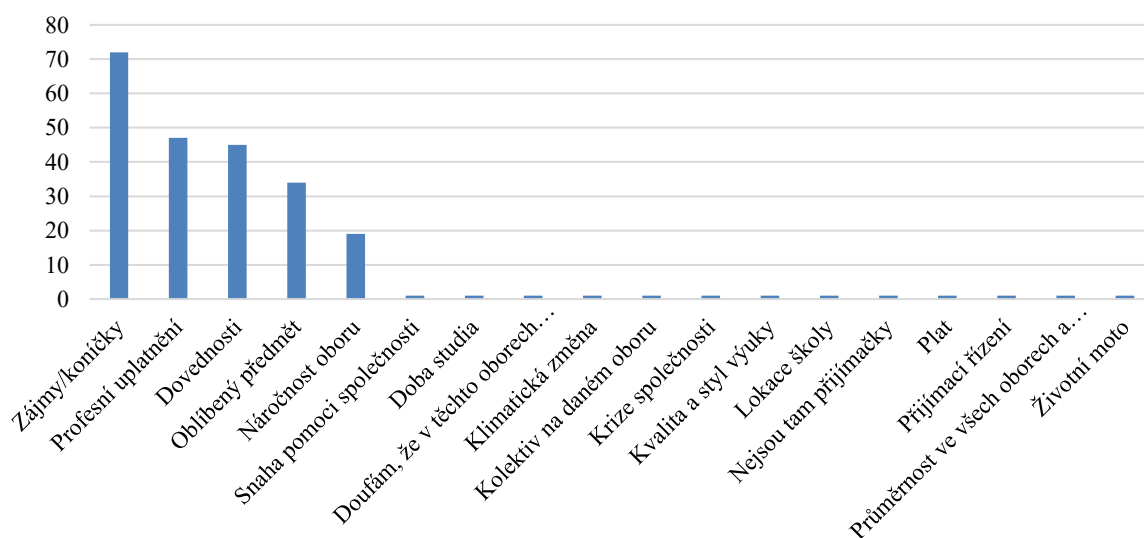
Většina studentů však uvedla, že jejich nejoblíbenějším předmětem je biologie, spadající do přírodovědného zaměření. Následoval dějepis a zeměpis (graf číslo 6).

Graf 6: Jaký je váš nejoblíbenější předmět?



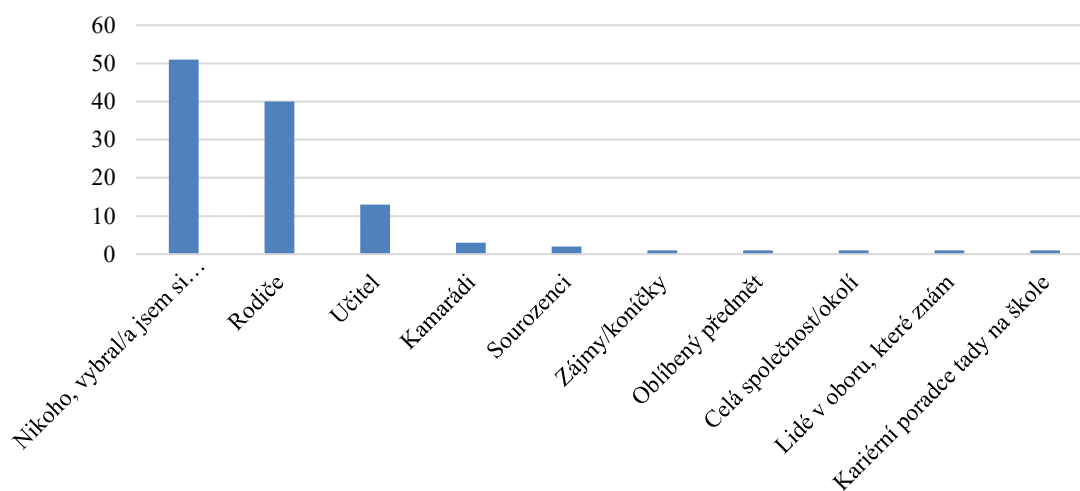
Informace obsažené v grafu číslo 7 mohou sloužit k potvrzení Hollandova tvrzení (1959 in Mezera, 2005), že jednou z nejvíce určujících charakteristik při volbě povolání jsou zájmy daných jedinců. Velice důležité je pro studenty také profesní uplatnění, které poukazuje na jejich perspektivní orientaci. Také tvrzení týkající se Bandurova self-efficacy (1977) může korespondovat s umístěním dovedností jako určujícího faktoru pro volbu povolání na poměrně vysoké úrovni.

Graf 7: Je něco, co ovlivnilo vaši volbu?



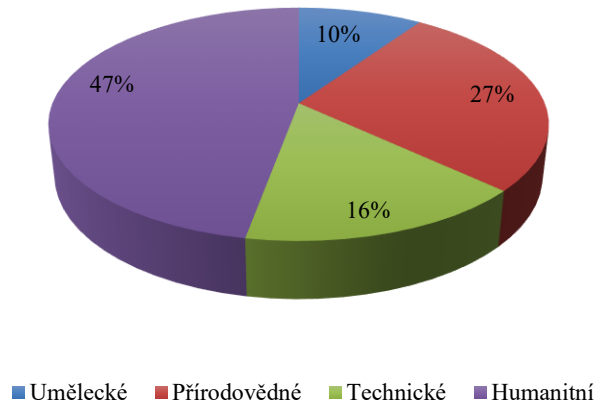
Graf číslo 8 zobrazuje skutečnost, že studenti v posledním ročníku vnímají při rozhodování o vysoké škole jako hlavní sami sebe a svá rozhodnutí. Fakt, že studenti uvedli, že je nikdo neovlivnil však nemusí znamenat, že opravdu nebyli ničím ani nikým ovlivněni. Vliv mohl být také studenty zcela neuvědomovaný. Nejvíce dle grafu jejich volbu ovlivňují rodiče a následně pak učitelé. Z tohoto grafu vyplývá, že učitelé hrají pro většinu studentů důležitou roli ve vzdělávacím procesu a rozhodování.

Graf 8: Je někdo, kdo vaši volbu ovlivnil?



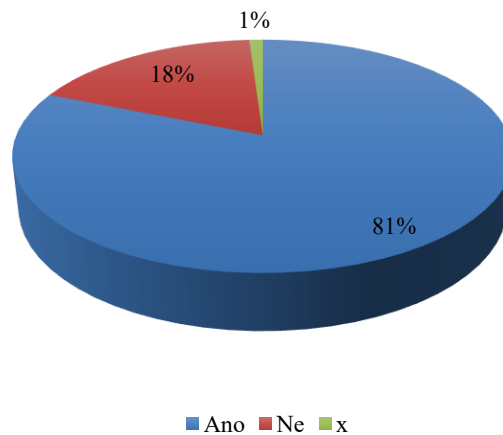
V grafu číslo 9 je možné vidět rozložení přihlášek dle zaměření dané vysoké školy. Nejvíce jedinců se hlásí na humanitní obory. Tento výsledek odpovídá informacím v grafu číslo 5, kdy 53 % studentů odpovědělo, že nejbližší jim je humanitní zaměření. Mezi obory, které studenti v rámci této skupiny volili patří například právo a právní věda, kterou si zvolilo 11 studentů, následně například studium cizích jazyků včetně překladatelství, sociologie, psychologie či mezinárodní vztahy. Druhou nejobsáhlejší skupinou je v grafu číslo 9 skupina přírodovědných oborů, kam patří zejména všeobecné a zubní lékařství, kam se dle dotazníků hlásí 13 studentů. Velký počet maturantů se také hlásí na VŠCHT. Technické obory mají u studentů také poměrně velký úspěch, tato skupina zahrnuje studenty, kteří se hlásí na Matematicko-fyzikální fakultu, ČVUT či VŠE. Poslední skupinu tvoří studenti usilující o studium uměleckých oborů, jako jsou hudební a filmová studia.

Graf 9: Kam se budete hlásit na VŠ?



Graf číslo 10 nám ukazuje, že 81 % respondentů uvedlo, že mají svého oblíbeného učitele. Jedno procento respondentů na otázku neodpovědělo. Otázky z dotazníku týkající se učitelů sloužily pro výběr respondentů k rozhovorům. Někteří z těchto 81 % respondentů následně v rozhovoru uvedli, že mají více než jednoho oblíbeného učitele.

Graf 10: Máte oblíbeného učitele?



6.2 Rozhovory

V této části práce budou prezentovány výsledky, které vzešly z analýzy provedených rozhovorů. Během analýzy bylo identifikováno 5 kategorií s kódy, které jsou uvedeny v následující tabulce. Výsledky jsou prezentovány ke každé kategorii zvlášť a jsou doplněny citacemi studentů, jejichž názor a pohled na problematiku je v této práci zkoumán.

Kategorie	Kódy
Self-efficacy	Schopnost informace využít; známky; schopnost debaty s učitelem o tématu, zpětná vazba učitele
Styl/způsob výuky	Systematicčnost vs. chaotičnost; autoritativní vs. uvolněnější atmosféra; debatování a interaktivní výuka; tempo výuky; zábavný, srozumitelný a zajímavý výklad; nároky a požadavky, osnovy
Charakteristika učitele	Otevřenost; způsob komunikace se studenty; lidskost; respekt ke studentům; nadšení pro obor, odbornost; přirozená autorita; věk
Ovlivňující faktory	Kariérní poradenství; změna učitele v průběhu výuky; zájmy a změna zájmů; vliv vrstevníků; vliv rodiny; angažovanost a přístup učitele; vztah k učiteli; oblíbený předmět; využitelnost/profesní uplatnění
Online výuka	Změny stylu výuky; přístup učitelů

Zdroj: Vlastní zpracování

Self-efficacy

Dle výpovědí studentů se zdá být velice významným faktorem pro to, zda jedince předmět baví to, jak vnímá své schopnosti v dané oblasti. Pocit vlastní účinnosti a víra ve vlastní schopnosti se v rámci výuky odvíjí od několika faktorů. Jedním z nich jsou známky, které jsou konkrétně pro Šárku velice důležité: „já jak nemám jedničky, tak jsem přesvědčená o tom, že mi to nejde“. Jiný názor na známky ale uvádí Eva: „já asi úplně na známky nehledím v tomhle, protože mi to nepřijde úplně vypovídající ve všem“. Důležitější je pro ni pochopení látky a dostatek informací: „když vidím na hodinách, že tohle znám, tohle mi dává smysl, tohle chápou, tak podle toho se spíš řídím. Když se o něčem bavíme a já už k tomu tématu třeba něco vím, tak mi to dává pocit, že mi to jde“. Také schopnost debaty s učitelem během hodiny se ukázala být důležitá pro všechny respondenty: „já vím, že se nebojím mluvit při hodinách, že v těch debatách se umím vyjádřit... a zároveň to mám potvrzené i od rodičů i od učitelů“ zmiňuje Alice. Díky tomu, že jsou studenti schopni o tématu v hodině mluvit mají pocit, že o něm mají dostatek informací, které jsou schopni využít. „Když se (v dějepise) probírá něco, tak rozhodně vím, že ty moje znalosti jsou rozsáhlejší než oproti

ostatním oblastem v té škole. Že o tom buď prostě něco vím, nebo tomu rozumím, chápu to a takhle“ uvádí Filip. Šárka také uvádí, jak důležité pro ni je být v předmětu dobrá: „na to, aby mě předmět bavil, tak v něm musím excelovat“.

Víra ve vlastní schopnosti, či naopak pochybnosti a nejistota v dané oblasti určuje, zda se student bude oblasti věnovat hlouběji či se pustí do něčeho jiného. V některých případech to může být i více určujícím faktorem než zájem studenta: „mě to jakoby zajímá (přírodní vědy), jenom mi to vlastně moc nejde, a docela mě to jako baví, ale nejsem si v tom jako moc jistá“ uvádí Adéla, která z tohoto důvodu vyloučila přírodní vědy a zvolila spíše humanitní zaměření.

Styl/způsob výuky

Styl, případně způsob výuky se dle rozhovorů zdá být významným faktorem určujícím kvalitu osvojené látky a to, zda studenti budou mít předmět rádi a bude je bavit. Často zmiňovanými protiklady se zdá být žádoucí systematičnost výkladu a nežádoucí chaotičnost. Pro Alici je systematičnost velice důležitá, objevuje se i v jejím vlastním rozhodování o výběru vysoké školy, kdy si vytváří vlastní tabulku v Microsoft Excel pro přehlednost vybraných vysokých škol. Není divu, že systematičnost se v rozhovoru objevuje několikrát. Kvůli změně učitele a s tím i změně stylu výuky Alici přestala bavit chemie tolik, jako dříve: „(nový) pan profesor (chemie) je o dost míň systematický, takže jsem si vždycky jenom dělala zápisky z těch hodin, ale hrozně jsem v tom plavala, protože tam naopak dochází k tomu, že se jakoby skáče, protože sice probíráme nějaké téma, ale vlastně, u nějaké skupiny třeba látek si potom vlastně vzpomene na nějakou důležitou věc k něčemu trochu jinému a já pak vůbec nevím, kam si to zapsat. A mně se ta organizace na tom začátku (s jinou paní učitelkou) právě líbila“. Nesystematičnost a chaos zmiňují i ostatní respondenti, například u Šárky tomu bylo stejně jako u Alice. Šárka zvažovala studium chemie, po změně učitele a stylu výuky se však přeorientovala na fyziku: „vysvětloval to hodně chaoticky, já jsem se v tom vůbec neorientovala...dostali jsme toho nového profesora v pátáku a já jsem zjistila, že si s tím absolutně nevím rady, a že nevím, co se v těch hodinách děje“ i přes to, že v chemii dříve excelovala.

Respondenti také zmiňovali, že jim vyhovuje, když je při výuce klid a pořádek, zároveň ale i uvolněná atmosféra. Filip uvedl, že je důležité „že to není ani nějaká flákárna, ale prostě

něco mezi tím“. Všichni respondenti zmínili debatování a interakci během výuky, které dávají přednost před striktně frontální výukou: „podle mě je nejhorší způsob výuky prostě jednostranné tlačení informací“ myslí si Matěj, který se často vyjadřuje i k osnovám, dle kterých učitelé učí, a které jsou nejen podle něj zastaralé: „vadilo mi taková ta jednosměrnost, že tady je nějaký korpus, který já jako kantor mám za úkol nacpat vám do hlavy a za to jsem placen od hodiny“. Dle Matěje by mělo dojít ke změně způsobu, jakým se některé, například přírodní, vědy vyučují: „aby to ve mně jako neuhasilo ten zájem o třeba biologii, který jsem měl dlouho, mě tohle hrozně fascinovalo a chtěl jsem se tím zabývat, ale prostě způsob, jakým se vyučovala, jako systém biologický a co všechno jsem si musel pamatovat. A co všechno mě hrozně nezajímalo, tak jenom díky tomuhle jsem si prostě nevybral tu biologii jako svůj další předmět, další směřování“.

Tempo výuky je dalším, s osnovami souvisejícím, faktorem, který se objevuje ve výpovědích respondentů. Pro Evu je tempo, kterým jsou některé předměty vyučované překážkou: „matematika je pro mě velký problém, kde vlastně je problém s tím tempem té výuky, kdy to nestíhám prostě“. K tomuto tvrzení se přiklání i Alice: „třeba u matematiky je trochu problém, že je to na spoustu lidí moc rychlé, ale zároveň je třeba toho hodně probrat, takže se vlastně jako nepodařilo nikdy ten čas na probrání jednoho příkladu jako nějak prodloužit tak, aby to stihli všichni, protože je toho moc zřejmě v těch osnovách“.

Zároveň jsou pro studenty ale určité nároky a požadavky žádoucí. Šárka uvádí, že pokud učitel nemá v rámci výuky žádné požadavky, nemá motivaci se v daném předmětu snažit a přestává ji tak bavit. Je ale třeba, aby požadavky a nároky učitelů byly splnitelné, jinak jsou studenti přehlčeni: „během online výuky jsme měli úkolů nad hlavu a žádný jsme nestihli dělat pořádně a nic jsme se nenaučili“ uvedl Matěj.

Nejčastěji zmiňovanými faktory v rámci způsobu výuky byla mezi respondenty forma výkladu. Všichni respondenti se shodují, že je pro ně důležité, aby výklad byl zajímavý, výrazný, zábavný a aby byly informace při výuce propojovány. Spojitost mezi fakty je pro studenty jedním z nejdůležitějších faktorů, díky kterým se jim informace lépe učí. Opakem tohoto způsobu výuky je dle studentů nežádoucí monotónnost. „Paní profesorka (dějepisu) zachází hodně do detailů, vysvětluje jako nějaký spojitosti mezi tím, nebere to prostě úplně

jako lineárně, nudně, ale nějak to mezi sebou propojuje a tak, tak to mi přijde jako dobrý, takový, že se to snaží vysvětlit, že všechno spolu nějak souvisí“ oceňuje při výkladu Filip.

Charakteristika učitele

V rámci rozhovorů byl jedním z nejdůležitějších probíraných témat učitel a to, jaké vlastnosti by dobrý učitel dle studentů měl a neměl mít. Právě vlastnosti učitele mohou značnou mírou ovlivnit proces a styl výuky, který určuje, zda studenty daný předmět baví nebo nebaví.

Nejdůležitějším faktorem, který respondenti považují za zásadní je otevřenost učitele vůči studentům. Otevřenost učitele oceňují studenti ve smyslu možnosti otevřeně diskutovat o probírané látce beze strachu, že řeknou něco špatně, a také možnosti za učitelem kdykoliv přijít a poprosit ho o radu. S otevřeností se pojí další zmiňovaný faktor, kterým je způsob komunikace. Filip zmiňuje, že ho hodně fascinovalo a přišlo mu skvělé, když učitelka hledala zpětnou vazbu od studentů na způsob výuky a jejich názor. Co se komunikace týče, Adéla říká, že je důležitý i celkový projev učitele a to „jakým způsobem jsou schopný ty věci podat, dejme tomu třeba, když (učitel) napíše co si máme do Teamsu zpracovat za úkol, tak jakým stylem to tam napíše. To jsou fakt jako drobnosti, ale vlastně to může být dosti otravný“.

Zároveň se ale shodují, že je důležité, když má učitel přirozenou autoritu: „Musí mít prostě přirozenou autoritu, být schopný udržet pozornost a pokud je schopnej si udržovat pozornost a klid ve třídě, tak má vyhráno podle mého názoru“ uvádí Šárka.

Eva popsala svého oblíbeného učitele jako otevřeného, vřelého a přátelského: „hodně komunikuje s námi jako bychom byli, že to není tak vztah jakoby autorita žák, ale spíš tak jako otevřený vztah, kdy je vlastně i schopnost spíš té diskuze hodně, že se můžeme zapojovat“.

Na otázku, co by učitel neměl mít za vlastnosti odpověděl Filip: „klasicky takový to elitářský chování. Profesori, co strašně rádi dávaj najevo, že jako já jsem profesor, já mám tu autoritu, já jsem tu ten důležitější, zajímavější a jako strašně to všude protlačujou. Potom prostě profesori, co naprosto nerespektujou žáky“. Respekt vůči studentům se objevuje napříč všemi

rozhovory. Z výpovědí respondentů je zřejmé, že studenti potřebují, aby je učitelé brali jako rovnocenné a neshazovali je.

Lidskost je dalším faktorem, který určuje, jak se studenti v interakci s učiteli cítí. „Nějaký prostě lidský přístup v těch hodinách jako schopnost odpustit, když člověk zapomene, schopnost prominout, když je evidentní, že ani po jako mnoha snahách prostě to toho jednoho člověka prostě nebaví, tak se z toho nezhroutit. Nepokoušet se za každou cenu ho předělat, protože to asi úplně nepůjde. Podle mě je nejdůležitější jako člověk, učitel, jako instituce, to už tu jako bylo dlouho, ale učitel, jako prostě bytost, na to se podle mě u nás klade hrozně jako malý důraz na tu osobní stránku té věci“ uvedl v rozhovoru Matěj.

Otevřenost, lidský přístup a respekt ke studentům určují, jakým způsobem budou studenti vnímat svého učitele a zda interakce mezi nimi a učiteli bude úspěšná. Někteří respondenti, kteří tyto vlastnosti u učitelů popisovali zmínili, že tito učitelé jsou spíše mladší. Filip dokonce uvedl, že „bývají spíše mladší, kolem tý 30 až 40. Pár jich bylo starších, ale převažuje spíše ten věk 30-40“.

Nepostradatelnou součástí dobrého učitele by dle respondentů měl být zájem a nadšení pro obor, který vyučuje. Šárka uvedla, že díky tomu ji začal bavit předmět, kterému se bude věnovat i v profesním životě: „teďka máme na fyziku opravdu jako hodně fajn profesora, který sice právě dostudoval, takže je velmi nadšený do toho. Nedá se říct, že jako úplně by ty hodiny byly stoprocentně účinné, že myslím, že dřív, když mě to nebavilo, tak paradoxně ty hodiny byly lépe organizované třeba, ale rozhodně jako ta jiskra, to nadšení, to člověka chytne“. „Oceňuju zapálenost pro vlastní předmět, protože si myslím, že kámen úrazu českého školství je do jisté míry i v tom, že lidi často učí věci, které je samotné úplně nebaví“ zmiňuje Matěj.

Odbornost učitele považují respondenti za samozřejmost, díky tomu, že vnímají, že učitel o oboru hodně ví, k němu mohou vzhlížet, což je pro ně důležité zejména z toho důvodu, aby byli motivováni se na předmět připravovat. Zároveň když učitel není schopen odpovídat na otázky, které mu studenti kladou, zabíjí to jejich zájem v předmětu pracovat. Vnímaný nezájem učitele o předmět, který vyučuje, působí negativně i na studenty, kteří pak nemají chuť se o předmět zajímat.

Ovlivňující faktory

Tématem, kterému je věnována tato práce je výběr vysoké školy a dalšího směřování studentů. Zkoumaný je zejména vliv učitele, avšak v rámci rozhovorů se vyskytly také další faktory, které volbu studentů mohou ovlivnit.

Někteří studenti během rozhovoru zmínili, že navštívili kariérní poradkyni, která je jim ve škole k dispozici, a která jim poskytla základní informace a rady. Alice, která byla v době realizace rozhovoru velice nerozhodná a zvažovala studium několika velice rozdílných oborů zmínila, že ji kariérní poradkyně poradila zúžit své zaměření pouze na jeden typ – tedy buď přírodovědné, nebo humanitní. Respondentům byly kariérní poradkyní poskytnuty také informace o přihláškách, přijímacím řízení a podobně. Další rozhodování je ale podle Alice i Evy, která za kariérní poradkyní také zašla, pouze na nich.

Zmiňovanými tématy byl také vliv rodiny a vrstevníků. U většiny respondentů nebyl ale vnímaný vliv rodiny i vrstevníků nijak velký. Eva, Alice a Matěj uvedli, že rodiče jim nechávají volnou ruku ve výběru svého dalšího směřování. Filip, Šárka i Adéla zmínili, že rodiče jsou orientováni úplně jiným směrem než oni sami, ale že jim ve výběru nijak nebrání. U Filipa jeho výběr práv dle jeho slov vezmou hůře spíše prarodiče, jelikož v rodině již několik generací převažuje přírodověda a chemie: „ti by mohli mít závažnější připomínky k tomu, ale co se týče rodičů, tak ti určitě ne“. Jeho rozhodnutí to ale nijak nezmění. Také vrstevníci působí na respondenty jako podpora. Jejich výběr žádný z vrstevníků nesoudí, někteří naopak slouží jako potvrzení o správnosti výběru, například právě u Filipa: „říkaj, že je super, že to chci studovat, že je to fakt jako zajímavý, a tak no“. U Šárky výběr ovlivnil její přítel a sestřenice, kteří se oba fyzikou zabývají a ona se s nimi o předmětu může bavit. V dalších rozhovorech nehráli vrstevníci nijak zvlášť důležitou roli.

Co se zdá být při výběru nejdůležitější je zájem studenta o daný obor, případně oblast. Vlastní preference a zájmy studentů jsou dle rozhovorů určujícím faktorem pro výběr dalšího směřování. Zajímavým zjištěním je ale fakt, že zájem studentů se může měnit v závislosti na učiteli a stylu výuky. Ve všech rozhovorech se velice často objevovalo téma změny učitele v průběhu studia na gymnáziu, tedy šesti let. Velice často se právě změna učitele pojí se změnou zájmu o danou oblast, která je spojena právě s přístupem učitele a následně

vytvořeným vztahem mezi učitelem a studentem. Tato změna může být jak negativní, tak pozitivní.

„Dřív mě chemie tak jako docela brala a když jsem byl ještě v prváku, ve druháku, když jsem byl ještě menší, tak na mě rodiče vyvíjeli, ne nátlak, ale že se mi ji spíš snažili ukázat, že je fajn, protože jí oba mají rádi, jak jí studovali. A musím říct, že z velké části mi ten předmět znechutil právě ten vztah, co mám s profesorkou, a to, jak moc mi nevyhovuje ta komunikace s ní. Když jsem si uvědomil, že to je prostě člověk, se kterým si na tolika různých úrovních jako nesednu, tak jsem hodně hodně výrazně ztratil motivaci se v tom předmětu cokoliv učit“ uvedl Filip.

U Šárky se výběr zaměření měnil v rámci přírodovědných předmětů. První oblastí zájmu byla biologie, následně chemie a poslední fyzika. I tyto změny mají souvislost s učiteli: „my jsme měli výbornou profesorku biologie, takže ten čas mě ta biologie hodně bavila, pak nám ji změnili a začala mě bavit chemie. A pak nám změnili profesorku chemie. Neměli jsme stejnou profesorku, měli jsme profesora a s tím mě to nebavilo. Nerozuměla jsem tomu a dospěla jsem k závěru, že fyzika je to pro mě“.

„Já jsem do té doby vlastně vůbec neuvažovala o tom, že by mě právo mohlo zajímat. Já jsem vždycky byla, jakože to není nic pro mě určitě. A pak, když jsem vlastně na těch hodinách na to narazila, tak od té doby jakoby, vlastně až od těch hodin jsem se o to začala víc zajímat“ popisuje Eva, která měla na základy společenských věd oblíbenou profesorku, která v ní vzbudila zájem o obor.

Vztah k učiteli může také určit, jaký seminář si studenti zvolí. Jelikož (dle rozhovorů) mají v posledních dvou ročnících většinou již jen semináře, které si studenti volí sami, může i volba semináře ovlivnit volbu vysoké školy. „Je samozřejmě pravda, že když si člověk vybírá ty semináře, tak pokud vidí, že to má s nějakým profesorem ten předmět, kterého on nemá rád, tak je pochopitelné, že by si to třeba nevybral. A tím pádem by mu potom scházely i nějaké znalosti, které by potřeboval třeba k přijímačkám. A potom vlastně, když se bude rozhodovat pár měsíců na to, že vlastně zjistí, že by toho musel hrozně moc dostudovat a vlastně neví, o čem by ten obor třeba byl. Takže potom by si podle toho mohl nevybrat ten konkrétní obor“ vysvětluje Alice svůj pohled na výběr vysoké školy ke vztahu k učiteli.

Zřejmé je z rozhovorů také propojení dalšího směřování a vybraného oboru, případně několika potenciálních oborů a oblíbeného předmětu. Kromě oborů, které souvisí se školou si studenti vybírají i obory, které nemají v rámci školního vyučování zastoupení v předmětech. Takové obory odpovídají spíše osobním zájmům mimo školu a studenti mají pocit, že jim tyto zájmy jdou.

Dalším bodem, který respondenti zmiňují je angažovanost učitele, pod kterou je možné představit si například zprostředkování kontaktů na danou vysokou školu, organizace a upozorňování na akce spojené s výběrem vysoké školy či rozšiřující podklady k přijímacím zkouškám. Eva zmínila, že „paní profesorka vždycky sdílí, když má něco od naší kariérní poradkyně, a právě tak vždycky sdílí ty možnosti, máme skupinu i s kariérní poradkyní, kde jsou jakoby třeba rozhovory s bývalými studenty, kteří chodí teď na nějakou výšku. A právě nám povídají o tom, jak tam to studium je, abychom se mohli vlastně zjistit, jak to tam vlastně funguje a jestli to je něco pro nás, to je třeba zajímavé, co nás škola a profesori motivují takhle“.

Šárka také zmiňuje učitelku, která je ochotna studentům poradit: „ta (oblíbená učitelka) jako zprostředkovává kontakty spouště různým lidem a kdokoliv jako prostě potřebuje nějaké tipy, jak se rozhodnout studovat a jakým způsobem prostě si zvolit případně jak studovat dvě školy naráz, tak chodí jako za ní právě“.

Kromě těchto faktorů respondenti zmiňovali také využitelnost a profesní uplatnění v daném oboru. I v případě, že mají velice rozvinutý zájem v některé oblasti, zvažují, zda je možné se v dané oblasti dobře uplatnit. Zmínila to například Adéla, která zvažuje studium filozofie a produkci na DAMU, ke které se přiklání spíše, jelikož je to praktičtější obor. Pro Alici je profesní uplatnění velice důležitým aspektem volby, protože zmiňuje, že „kdybych dala ten obor jenom podle toho, co mě baví, tak by to asi nebylo moc k ničemu“. Kvůli využitelnosti a uplatnění vylučuje studium angličtiny, i když jí angličtina velice baví a je v ní dobrá.

Všichni studenti, se kterými byl proveden rozhovor explicitně řekli, že zaznamenávají vliv učitele na výběr vysoké školy. „Spousta lidí si tu vysokou školu vybírá podle toho, jak je baví ten předmět, a když je ten předmět nebaví, tak si ho třeba nevybere do těch seminářů, takže na něj potom třeba poslední 2, 3 roky té školy vůbec nechodí. Tudíž jako určitě je to důležité, aby to jako bavilo, což je právě ovlivněno těmi vlastnostmi učitele, které jsme

probíraly předtím“ uvedla Alice. Eva přiznává, že „ten vliv ani jako tolik nepozoruju, když bych se na to nezaměřila, ale když se nad tím takhle jako zpětně uvažuji při tom rozhovoru, tak asi tam nějaký je a vůbec by mě to nenapadlo v tom, až do teď. Tak jenom, že když se nad tím člověk zamyslí, že to vlastně může být větší vliv, než si myslel původně“.

Online výuka

Během analýzy rozhovorů respondenti často zmiňovali vliv přechodu na distanční výuku a dobu, kdy probíhala výuka pouze online. Z rozhovorů vyplývá, že online výuka často zcela proměnila způsob výuky a kvůli nedostatku hodin během doby, kdy probíhala výuka tímto způsobem, nebyl čas věnovat se jiným věcem než výkladu látky, například tomu probírat směřování studentů po maturitě.

Například Alice zmínila, že ji před přechodem na distanční výuku velice bavila chemie s konkrétní paní profesorkou. Po přechodu do online prostředí se to však změnilo a její zájem lehce upadl: „jak byla, začala karanténa, tak s paní učitelkou se stalo to, že nám jenom posílala materiály emailem, což je rozhodně míň záživné, i když to třeba byl jen výklad, tak nám posílala jenom takové rozmazané scany, takže to bylo poměrně nezáživné“.

Šárka ale oceňuje vstřícnost některých učitelů, kteří naopak s výukou online nemají problém ani v současné době a pokud je student nemocný, například je v karanténě kvůli onemocnění Covid-19, jako byla v době rozhovoru Šárka, tak jsou ochotní ho připojit online a on tak nepřijde o výklad. Tato vstřícnost a přístup učitelů značně ovlivňuje přístup studentů v dané oblasti. Šárka uvedla, že ji daný předmět baví hlavně právě kvůli této paní učitelce, která je moc milá, vstřícná, připojuje ji online a je s ní zábava.

7 Zodpovězení výzkumných otázek

V rámci této bakalářské práce byly vytvořeny tři výzkumné otázky. V této části je každá výzkumná otázka zodpovězena a výsledky vysvětleny zvlášť.

VO1: Jak si studenti vybírají své profesní směřování?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že studenti si vybírají své profesní zaměření na základě dvou hlavních faktorů. Prvním faktorem, který ovlivňuje výběr vysoké školy, je zájem studenta. Studenti si vybírají své profesní zaměření na základě toho, co je baví. Tyto zájmy mohou být oblíbené předměty ve škole, ale i mimoškolní záliby. Zájem a libost či nelibost daného předmětu ve škole je určen nejen obsahem oboru, ale zejména způsobem, kterým je předmět vyučován a vlastnostmi daného učitele. Díky, nebo také kvůli, učitelům se zájmy v rámci školních předmětů mohou měnit a ovlivnit tak výběr vysoké školy.

Druhým z těchto faktorů je self-efficacy studentů. Pro studenty je velice důležité to, zda si v dané oblasti věří a zda cítí, že jsou jejich schopnosti a znalosti dostatečné pro to, aby se jí dále věnovali. Jestliže o sobě student v dané oblasti pochybuje, je i přes jeho zájem o obor pravděpodobné, že si jej nevybere pro své profesní směřování. Opět může být self-efficacy výrazně ovlivněno učiteli.

Jestliže je student v oblasti, která ho baví a zajímá dobrý a cítí se, že mu jde, zvažuje, zda v této oblasti také najde uplatnění a bude mu budoucí povolání vydělávat peníze. Studenty tedy ve výběru ovlivňuje také profesní uplatnění v daném oboru, které poukazuje na perspektivní orientaci studentů, jak bylo zmíněno již při popisu dat z dotazníků.

V neposlední řadě je vhodné zmínit také vliv vrstevníků a rodičů a kariérní poradenství. Z výsledků výzkumu vyplývá, že tyto faktory mají spíše facilitující vliv. Studenti, se kterými byly rozhovory vedeny ale neuváděli žádný rozhodující vliv rodičů nebo vrstevníků. Kariérní poradkyně studentům poskytla informace, které jim mohly pomoci s rozhodováním, avšak zásadní vliv na výběr to nemělo.

VO2: Jakou roli hraje učitel při výběru vysoké školy a profese u studentů posledního ročníku střední školy?

Studenti si během rozhovoru začali vliv učitele více uvědomovat, jak bylo uvedeno v prezentovaných výsledcích, někteří dokonce uvedli, že vliv učitele může být větší, než by je kdy napadlo.

Dle výsledků je možné říci, že učitel má vliv na výběr vysoké školy studenta. Tento vliv není přímý a mnohdy je neuvědomovaný, pravděpodobně nejen ze strany studentů, ale i učitelů. I přes to se zdá, že vliv učitele je výrazný. Soudit tak můžeme díky výroky studentů, kteří v rozhovorech velice často zmiňovali to, jak způsob, styl a vlastnosti učitele ovlivňují to, zda je předmět baví nebo nebaví. Významná pro toto tvrzení je také skutečnost, že se změnou učitele v průběhu studií se změnil i zájem studentů o daný předmět. Respondenti uváděli, že je předmět bavil s daným učitelem, ale poté, co jim učitele na tento předmět změnili, se změnil i jejich zájem a motivace v předmětu. Nebo naopak, nejdříve s určitým učitelem studenti neviděli na předmětu nic moc zajímavého, připadal jim nudný a po změně učitele, který dokázal látku podat jiným, zábavným a smysluplným způsobem, studenty předmět začal bavit, některé dokonce takovým způsobem, že ho chtějí dále studovat, jako například Matěj, který uvedl, že dlouhou dobu nevěděl, jakým směrem se vydat. Po změně učitele ho začala zajímat a bavit filozofie a v době vedení rozhovoru byl plně rozhodnut, že se na ni bude hlásit.

VO3: Čím učitelé ovlivňují další směřování studentů?

Jak je zřejmé z již uvedených informací, učitelé ovlivňují směřování svých studentů zejména způsobem výuky, přístupem ke studentům a svými vlastnostmi.

Studenti velice oceňují systematičnost. Pro to, jestli a jak si osvojí látku je pro ně důležité, když je učitel organizovaný a systematický. Chaotičnost je naopak velice demotivuje a zabíjí zájem studentů o to, dávat v hodinách pozor, jelikož se stejně neorientují v tom, co se děje. Atmosféra při výuce je dalším opravdu důležitým a určujícím faktorem. Autoritativní styl, kdy učitel nedává studentům žádný prostor je demotivující ve snaze projevit se. Respondenti preferují uvolněnější atmosféru, avšak oceňují přirozenou autoritu učitele. Z výpovědí je

možné říci, že je velice důležité, aby byl učitel schopen najít optimální míru mezi těmito dvěma protiklady.

S uvolněnější atmosférou při výuce se pojí možnost diskuze, kterou oceňují všichni respondenti. Oceňují také interaktivní výuku, a ne pouze frontální přednes informací bez přidané hodnoty. Tu vidí ve formě výkladu. Jako ideální studenti popisují, když je výklad srozumitelný, zajímavý a učitel jej podává vtipným způsobem a propojuje fakta mezi sebou.

Zajímavost výkladu souvisí také s tím, že se učitel nutně nedrží pouze daných osnov, které studenti označují za zastaralé. Na striktní dodržování učebního plánu si stěžovali nejen kvůli tomu, že jim některé věci nepřijdou důležité a nevyužitelné, ale i kvůli tempu výuky. Pokud je tempo moc rychlé, spousta studentů látku nestíhá, a to je pro ně pak bariérou se danému předmětu věnovat. Měla to tak například Adéla, která uvedla, že ji bavila matematika a chvíli přemýšlela, že by se jí dál věnovala, ale při změně učitele a tempu výuky se ztratila a už informace nedokázala dohnat.

V rámci výuky studenti také zmiňují, že je třeba, aby na ně učitelé kladli splnitelné nároky a požadavky. Když pro předmět nemusejí nic dělat, ztratí zájem, když ale naopak mají nesplnitelný počet úkolů, je to demotivující, jelikož nevěří, že je zvládnou.

Vlastnosti učitele jsou faktorem, který ovlivňuje nejen to, jak studenti učitele vnímají, ale i způsob výuky, který si učitelé volí. Studenti oceňují zejména vlastnosti zmíněné při popisu kategorie *Charakteristika učitele*. Patří sem již zmiňovaná otevřenost učitele, způsob komunikace se studenty, lidskost a respekt ke studentům, nadšení pro obor, odbornost, přirozená autorita a věk. Studenti preferují mladší učitele, možná právě z toho důvodu, že na ně nahlízejí jako na otevřenější a tolerantnější.

Co studenti při výběru vysoké školy ocení je angažovanost učitele ve smyslu zájmu o studenty a jejich výběr a snaze jim výběr ulehčit možným zprostředkováním kontaktů, informací či tvorbě akcí, kde si studenti mohou popovídat s lidmi v oboru. Stěžejní je však to, jak k nim a k výuce přistupují během delší doby, kdy mohou ovlivnit zájem o danou oblast.

Výsledky týkající se vlivů na výběr vysoké školy se dle informací z dotazníků a rozhovorů lehce liší. Z dat z dotazníků vyplývá, že hlavní vliv na výběr má zájem studenta, což bylo

potvrzeno i v rozhovorech. Liší se však pořadí profesního uplatnění a dovedností. Z výsledků rozhovorů vyplývá, že dovednosti, a tedy self-efficacy, je pro studenty důležitým faktorem pro to, zda je bude předmět bavit, a tedy zda se mu budou věnovat. Další rozdíl můžeme vidět v uvedeném vlivu rodičů a učitelů. Podle dat z dotazníků dle studentů ovlivňují výběr více rodiče než učitelé. Podle analýzy rozhovorů se však zdá vliv učitelů být větší, jelikož již zmíněný způsob a vlastnosti učitele ovlivňují oblibu a zájem studenta o daný obor. Tyto rozdíly v nahlížení na vlivy na výběr vysoké školy mohou být způsobeny tím, že vliv učitele, i vliv vlastní účinnosti v oboru, nejsou studenty jednoznačně uvědomované.

8 Diskuze

V této kapitole jsou porovnány výsledky provedeného výzkumu s odbornou literaturou a výzkumy zmíněnými v teoretické části této práce.

Cílem práce bylo zjistit, jakou roli hrají učitelé při výběru dalšího směřování studentů, čím mohou studenty v této oblasti ovlivňovat, a jaké další faktory na studenty při výběru vysoké školy mohou působit. Některé výsledky výzkumu uvedené v předešlé kapitole korespondují s informacemi z literatury a výzkumů popsány v teoretické části práce.

Vzniklá kategorie charakterizující žádoucí a nežádoucí vlastnosti učitelů zmiňuje vlastnosti, které se prolínají s informacemi, které uvádí Jedlička et al. (2018). Patří mezi ně zejména otevřenost učitelů, komunikační schopnosti a empatie, kterou studenti zmiňují jako lidskost učitele. Dále pak srozumitelnost výkladu a respekt k žákům. Tito autoři také zmiňují autentickou neboli neformální autoritu, kterou popisují jako prosociální postoj a orientaci na potřeby druhých. Studenti v rozhovorech tyto vlastnosti učitelů vnímají jako žádoucí a zmiňují je ve velké míře. Dále studenti zmiňovali odbornost a zábavný výklad, stejně jako Jedlička et al. (2018). Všechny tyto zmíněné vlastnosti je možné rozdělit do skupin tak, jak je pojmenovali Siegle et al. (2014) na kognitivní, kam bychom mohli zařadit právě odbornost a znalosti učitele, sociální, které představují například právě žádoucí respekt ke studentům a pedagogické, kterými by mohla být celá kategorie způsob a styl výuky.

Způsob výuky, který studenti v rozhovorech popisují je možné přirovnat ke kooperativní interakci mezi žákem a učitelem tak, jak ji definoval Holeček (2014). Kooperativní interakci dle autora neprospívá ani přehnaná autoritativnost, kterou respondenti považovali za nežádoucí, ani bezohlednost. Jak uvedl v rozhovoru Filip, neměla by to být „ani žádná flákárna, prostě něco mezi tím“. Edukační styl učitele dle výzkumu Krejčové (2009) velice silně ovlivňuje motivaci studentů v předmětu. Výsledky výzkumu nás vedou ke stejnému závěru.

Dále dle Supera (1990) a jeho teorie definující kariérní období se studenti ve věku 15–24 let nacházejí v období objevování, kdy rozvíjejí své dovednosti a vytváří předběžná rozhodnutí. Podle výpovědí studentů, ale i doplňujících dat z dotazníků, by bylo možné s tímto tvrzením souhlasit, jelikož poměrně velké množství studentů, konkrétně 44, 8 %, ještě přibližně tři

měsíce před podáváním přihlášek na vysokou školu nebylo rozhodnuto o svém směřování, a zároveň ti, kteří rozhodnutí byli, svou volbu do té doby velice často měnili na základě svých dovedností, jako například Šárka, které se volba proměnila v rámci několika měsíců čtyřikrát.

Bandurův termín self-efficacy, nebo také vědomí vlastní účinnosti, vyplynul z rozhovorů jako samostatná kategorie, jelikož studenti o svých schopnostech dosáhnout úspěchu v daném oboru hovořili poměrně často v různých kontextech. I Bandurovo rozdělení zdrojů, skrz které jedinec své self-efficacy vnímá by bylo možné ve výpovědích studentů najít. Například rozvoj skrze zážitek překonání překážky (mastery experience) studenti zmiňují v souvislosti dobrého pocitu, když jim vycházejí příklady. Alice uvedla: „mně se líbí jako, jak to, když něco prostě vychází, tak jak když v tom je nějaký systém a potom to nějak funguje, tak to je pro mě taková, že mi to prostě dává hezky molekuly dopaminu, když to vychází“.

Tvrzení Musthafa a Sujadi (2020) že to, jak studenti vnímají své učitele a školu ovlivňuje jejich studijní výsledky, výzkum také potvrzuje. Učitelé a jejich způsob výkladu dle respondentů velmi ovlivňují to, zda je bude předmět bavit, nebo ne. Tento zájem silně ovlivňuje motivaci studenta v předmětu pracovat a věnovat se mu. Pokud se student předmětu nevěnuje a nezajímá ho, má to negativní důsledky na jeho výsledky i další chuť se předmětu věnovat. Je možné tedy říci, že způsob výuky a přístup (včetně vlastností) učitele ovlivňuje self-efficacy studentů.

Z výsledků také vyplývá, že právě zájem studentů o danou oblast je určující pro výběr vysoké školy a dalšího směřování. Tento výsledek koresponduje s tvrzením Hollanda (1959, in Mezera, 2005), který zájmy považuje za jeden z nejvýznamnějších manifestních projevů osobnosti. Dle něj jsou právě zájmy schopny ovlivnit profesní vývoj jedince, a to i významnějším způsobem než například inteligence.

Zjištění, že učitelé mají velký vliv na výběr vysoké školy u studentů se zdá být zajímavým z hlediska jeho míry, která je dle informací z dotazníků, ale i rozhovorů větší, než odpovídá informacím z publikací a výzkumů (Thorová, 2015; Felsman & Blustein, 1999) kde jsou jako nejvýznamnější vliv na dospívající uváděni vrstevníci a rodiče. Tento výsledek však

může být způsoben tím, že učitelé byli v tomto výzkumu středem pozornosti a vlivu vrstevníků či rodičů byla věnována menší pozornost než učitelům.

Dle výzkumu je vliv učitele na studenty v oblasti výběru vysoké školy také mnohdy neuvědomovaný. I přes to, že studenti uváděli učitele jako zdroj informací a pomoci v této oblasti, při rozhovorech zmiňovali, že si mnohdy neuvědomili, jak velký vliv učitelé na jejich výběr mohou mít. Tento vliv na studenty se také dle jeho povahy zdá být spíše dlouhodobý a z velké části sestává ze stylu výuky. Edukační styl tedy neovlivňuje pouze motivaci studentů k práci při hodině tak, jak uvedla Krejčová (2009), ale také jejich výběr oboru, kterému se budou věnovat v dalším studiu, nebo profesním životě.

Výsledky výzkumu bylo možné použít pro zodpovězení otázek a je možné říci, že přinesly zajímavá zjištění, která je možné v praxi učitele využít. Osobní rozvoj učitele, jeho způsob výuky a přístup ke studentům může značnou mírou ovlivnit budoucí směřování studentů a přispět tak k jejich výběru vysoké školy a profesního života.

Avšak i přes uvedené výsledky s sebou výzkum nese značná omezení, zejména v možnosti tyto informace aplikovat na širší populaci, a to zejména kvůli nižšímu počtu respondentů, se kterými byl proveden rozhovor. Dalším limitem může být také dobrovolnost účasti na výzkumu, kdy byly rozhovory vedeny pouze se studenty, kteří se sami k rozhovoru přihlásili. Zajímavé a užitečné by také bylo výzkum rozšířit o rozhovory s učiteli, kteří by poskytli jiný pohled na tuto problematiku a na téma by tak bylo možné nahlížet komplexněji z obou zúčastněných stran. V neposlední řadě je nutné zmínit také možné zkreslení výsledků kvůli subjektivním předpokladům ze strany výzkumníka a nepřesné interpretaci dat, kterému je však vystaven každý kvalitativní výzkum.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala vlivem učitele na studenty při výběru vysoké školy a profese. Práce zjišťovala, jakou roli hrají učitelé při výběru dalšího směřování studentů posledního ročníku šestiletého gymnázia, čím své studenty mohou ovlivnit a jaké další faktory mohou mít při výběru vysoké školy vliv. Tyto vlivy byly v provedeném výzkumu zkoumány z pohledu studentů, kteří se v době výzkumu nacházeli v období, kdy o své volbě museli rozhodnout.

V rámci kvalitativního výzkumu doplněného o dotazníkové šetření bylo zjištěno, že hlavním faktorem ovlivňujícím výběr oboru na vysoké škole, a tedy profesní směřování, je zájem studentů. Učitelé, jejichž vliv byl hlavním zkoumaným tématem této práce, mají na oblíbenost či neoblíbenost, a tedy na zájem o danou oblast, u studentů poměrně velký vliv. To, zda se student bude o oblast, a tedy odpovídající obor a vysokou školu, zajímat, je určeno z velké míry přístupem učitele, který předmět vyučuje, jeho vlastnostmi a stylem a způsobem výuky. Pokud tedy učitel ve velké míře ovlivňuje zájem studenta o předmět a obor, ovlivňuje také jeho výběr vysoké školy a další profesní směřování.

Často zmiňovanými charakteristikami učitelů, kteří pozitivně ovlivňují své studenty a jejich zájem o předmět je jejich otevřenost vůči studentům spolu s adekvátním způsobem komunikace, respekt ke studentům, odbornost a lidský přístup. Styl a způsob výuky studenti preferují liberálnější, avšak s přirozenou autoritou učitele a odpovídajícími, splnitelnými požadavky. Důležitá je pro studenty systematická a smysluplná, zábavná a srozumitelná výklad doplněný o možnost diskuze.

Kromě zájmu studentů se ukázalo jako důležité také to, jak studenti nahlíží na své schopnosti v dané oblasti. Jestliže si studenti v dané oblasti věří a mají pocit, že jsou schopni dosahovat požadovaných výsledků, obor je baví a jsou motivováni v něm pokračovat i dále. Dalším důležitým faktorem se dle výsledků výzkumu zdá být profesní uplatnění.

Výsledky výzkumu poukazují na důležitost role učitele při dlouhodobém působení na studenty. Informace vyplývající z výzkumu je možné využít pro práci se studenty nejen v době, kdy zrovna rozhodují o své budoucnosti a dalším směřování, ale hlavně

v dlouhodobém přístupu k výuce a vztahování se ke studentům. Jak se zdá, právě to jsou ovlivňující faktory pro následný výběr vysoké školy.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Adragna, D. (2009). Influences on Career Choice during Adolescence. *Psi chi journal of undergraduate research*, 14 (1), 3–7. https://cdn.ymaws.com/www.psichi.org/resource/resmgr/journal_2009/Spring09JNAdragna.pdf.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review* 84(2), 191–215. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>.
- Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Karolinum.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada. <https://www.bookport.cz/e-kniha/uvod-do-psychologie-osobnosti-908276/>
- Dinklage, L. B. (1968). *Decision Strategies of Adolescent Students*. Harvard Graduate School of Education.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Portál.
- Fleisman, D. E., & Blustein, D. L. (1999). The Role of Peer Relatedness in Late Adolescent Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279–295. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1664>
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Hlad'o, P. (2012). *Profesní orientace adolescentů: Poznatky z teorií a výzkumů*. Konvoj.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel? Metody získání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Jedlička, R., Koř'a, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Krejčová, L. (2009). Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia Paedagogica*, 14(2), 85-106.

- Kubíková, K., Boháčová, A., Pavelková, I., & Štech, S. (2021). *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Grada. <https://www.bookport.cz/e-kniha/priciny-ne-uspechu-na-vysoke-skole-835328/>
- Langmeier, L., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. vydání). Grada, 2006.
- Lee, S. W. (2018). Pulling Back the Curtain: Revealing the Cumulative Importance of High-Performing, Highly Qualified Teachers on Students' Educational Outcome. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 359–381. doi:10.3102/0162373718769379
- Mezera, A. (2005). *Hollandova teorie profesního vývoje (příručka)*. Praha. https://www.zsbystrice.cz/images/dokumenty/holland_typology.pdf.
- Musthofa, P. R., & Sujadi, I. (2020). The students' perception of the teacher's apperception and its influence on students' initial knowledge. *Journal of Physics: The conference series*, 146, 1–7. doi:10.1088/1742-6596/1465/1/012063
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivace*. Univerzita Karlova.
- Phillips, S. D., & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 63–73. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1994.tb00847.x>
- Poledňová, I. (2006). Výkonová motivace v prostředí školy-souvislosti se sebepojetím a utvářením sociálních vztahů. In Macek, & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání*. Barrister & Principal.
- Poledňová, I. (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Munipress.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35–50.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190. doi:10.1037/h0056046

Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers: An Introduction to Vocational Development*. Harper & Row.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development: In Brown D. & Assoc. (Eds.). *Career Choice and development: Applying Contemporary theories to practice*. San Francisco: Josey-Bass.

Super, D. E., & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth grade boys*. Columbia University.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

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

Seznam příloh

Příloha 1 – Položky dotazníku

1. Pohlaví
 - Žena
 - Muž
2. Plánujete po dokončení SŠ pokračovat ve studiu na vysoké škole?
 - Ano
 - Ne
3. Jste již plně rozhodnutí, na jakou / na jaké VŠ se budete hlásit?
 - Ano
 - Ne
4. Potřebovali jste s volbou VŠ poradit?
 - Ano
 - Ne
5. Plánujete se s někým o volbě VŠ poradit?
 - Ano
 - Ne
6. Na koho jste se / byste se obrátili s prosbou o pomoc při výběru vysoké školy?
 - Na rodiče
 - Na učitele
 - Na výchovného poradce
 - Na někoho jiného:
.....
.....
7. Jaký typ studia / jaké zaměření je vám nejbližší?
 - Technické
 - Přírodovědné
 - Humanitní
8. Jaký je váš nejoblíbenější předmět?
 - Český jazyk
 - Základy společenských věd
 - Dějepis
 - Zeměpis
 - Matematika
 - Fyzika
 - Chemie
 - Biologie
 - Jiný:
.....
.....

9. Kam se budete hlásit na VŠ? (konkrétní obor či alespoň zaměření)

.....
.....

10. Je někdo, kdo vaši volbu ovlivnil?

- Nikdo, vybral/a jsem si úplně sám/sama
- Rodiče
- Učitel
- Někdo jiný:

.....
.....

11. Je něco, co vaši volbu ovlivnilo?

- Profesní uplatnění
- Náročnost oboru
- Vaše dovednosti
- Zájmy/koníčky
- Oblíbený předmět
- Něco jiného:

.....
.....

12. Máte oblíbeného učitele?

- Ano
- Ne

13. Je/byl pro vás nějaký učitel významný? (Pokud ano, proč?)

.....
.....

14. Byl/a byste ochotný/á poskytnout rozhovor na téma výběru vysoké školy a profese?
Pokud ano, prosím, abyste níže napsali své jméno, příjmení, třídu a kontakt (ideálně e-mail).

.....
.....

Příloha 2 – Otázky k rozhovoru

- 1) Zájmy
 - a. Co vás baví, zajímá?
 - b. Máte pocit, že jste v tom dobří? / V čem máte pocit, že jste dobří, excelujete?
 - c. Co přesně vám ten pocit přináší (dobré známky, pochvala učitele)?
- 2) Podpora okolí
 - a. Jaký je přístup vašeho okolí k vašim zájmům, škole a tomu, co vám jde? (rodičů, přátel i učitelů)
 - b. Řekli byste, že vás učitelé směřují ke studiu na vysoké škole? Čím?
- 3) Popis ideálního učitele
 - a. Jaké vlastnosti na učiteli zejména oceňujete?
 - b. Jaké vlastnosti učitele vnímáte, že jsou konkrétně pro vás důležité?
 - c. A naopak, jaké vlastnosti si myslíte, že by učitel mít neměl?
- 4) Vztah učitel – student
 - a. Jaký vztah máte s učitelem předmětu, který vás nejvíce baví? A naopak u předmětu, který vás nebaví?
 - b. Vytváří podle vás vaši učitelé dobré klima ve třídě?
- 5) Výběr VŠ
 - a. Vedli vás vaši učitelé k výběru vysoké školy? Pokud ano, jak, kteří učitelé.
 - b. Myslíte si, že vás vaši učitelé nějakým způsobem ovlivnili ve výběru VŠ? Jak?
- 6) Je ještě něco, co byste rádi doplnili?

Příloha 3 – Ukázka rozhovoru s Filipem (ID 96)

Respondent byl před začátkem rozhovoru edukován o anonymitě rozhovoru a účelům, ke kterým má daný rozhovor sloužit.

Výzkumník: Ráda bych v rámci rozhovoru začala dotazníkem, který jste mi vyplnil. Vy jste v dotazníku zaškrtnul, že už jste rozhodnutý, kam se budete hlásit a pak tady máte právo a politologii na UK – co je pro vás tedy vlastně primární?

Respondent: Primární je spíše právo, ale s tím, že na tu školu je těžší se dostat, takže politologie je spíš taková záložní. S tím, že na tý Karlovce to má ještě dva obory, takže tam by neměl bejt problém jako s přijímačkama.

V: Jo, jasně. A budete se hlásit jenom na Karlovku?

R: No, jo. Vypadá to tak zatím.

V: Jako oblíbený předmět jste uvedl dějepis – hraje právě dějepis nějakou roli v tom, že jste si vybral právo a politologii?

R: To je víc faktorů, ale ten dějepis tomu tak jako přispěl no.

V: A jaké jsou ty faktory tedy?

R: Tak zajímají mě oba ty obory – politika i právo, dál by to bylo třeba zejména na tý politologii, že je to hodně založený na vzájemný debatě mezi těma lidma. Kromě toho, že se člověk něco naučí, tak musí ten svůj názor nějak prezentovat, není to jenom že řekne ten výsledek něčeho, ale musí to nějak prezentovat a interpretovat, a takhle. Takový, jak to popsat no. Takový, že krom toho, že se člověk něco naučí, tak nad tím musí pak dál v širším měřítku přemýšlet nebo tak, jestli to dává smysl.

V: A co vás ještě baví – i mimo školu klidně?

R: No, co se týče těch jako nějak oblastí, co se dají studovat, tak toho moc není – historie, dějepis a takhle, ale ne, že bych tomu volnočasově věnoval až tak hodně to, až tak hodně času. Spíš prostě občas na nějaký dokument se podívám nebo tak, ale to není nějak rozsáhlý.

V: A co vás na dějepise, nebo historii baví nejvíce?

R: No, tak kromě toho, že si teda myslím, že je to dobrý vědět a znát, ty moderní dějiny, tak je to to že vlastně každé si to do jistý míry interpretuje jinak, nebo že jsou určitý věci, na kterých se prostě shodne každé, ale když jde pak o tu interpretaci, tak mi přijde zajímavý, jak každé na to pohlíží nějak jinak, když si o tom má nějak povídat nebo tak.

V: Aha, tak to je super. Myslíte si, že třeba i ve škole vám to tedy jde, že jste v tom lepší než v ostatních předmětech?

R: Mmm, jo, řekl bych, že určitě. Už jenom proto, že to je jako momentálně na střední jeden z mála předmětů, ke kterým mám jako bližší vztah, ještě možná třeba se zeměpisem, kde poslední dobou probíráme taky nějaký jako ekologii, politologii a takovýhle ty jako globálnější aspekty. Tak s tím, to jsou dva předměty, co mě jako asi zajímají a když se na to mám něco naučit, tak to není jako, že si teď musím sednout k učebnici a nadřít se něco, k čemu nemám jako vůbec žádný vztah a je to pak takový příjemnější a toho člověka to pak asi bere víc, no.

V: A máte tedy i pocit, že jste v tom dobrý? Řekl byste třeba, že v těchto věcech excelujete?

R: No, excelujete, to je určitě trochu ... to bych přeháněl. Myslím si, že mi to jde, určitě jako, co se týče, když to vezmu ze standardu známek, což jako je teda... tím se asi určuje, že někdo ve škole exceluje, tak to nějak skvělý není. Ale když se probírá něco, tak rozhodně vím, že ty moje znalosti

jsou rozsáhlejší než oproti ostatním oblastem v té škole. Že to jako, že o tom buď prostě něco vím, nebo tomu rozumím, chápu to a takhle.

V: A například v porovnání s ostatními máte pocit, že máte větší přehled?

R: Určitě.

V: A myslíte si, že to váš učitel tohoto předmětu nějak vnímá?

R: Myslím si, že, no, ten můj zájem o předmět do jistý míry ano. Ono o mně zase dost profesorů ví, že já jsem takovej jako docela zlenivělej student, takže na jednu stranu i ti, kteří vědí, že o daný předmět mám nějaký zájem, tak je konzistentně deptám tím, že prostě jako něco neudělám včas nebo tak, ale myslím si, že do jistý míry je poznat, že mě ten dějepis nějakým způsobem baví a zajímám se o to.

V: A jaký máte přístup k učiteli, který vás dějepis učí?

R: Mně se naše profesorka dějepisu...já jí mám docela rád. Hlavně proto, že je to..takhle, já jsem vždycky... ono to může být tím, že nás učí dva roky, takže to může být tím, že ten dějepis už je na takový jako vyšší úrovni než ty první ročníky střední školy a pak ještě před tím základka, to už je teda úplně irelevantní, ale že dřív možná se to vykládá a učí víc jako obecně, ale paní profesorka zachází hodně do detailů, vysvětluje jako nějaký spojitosti mezi tím, nebere to prostě úplně jako lineárně, nudně, ale nějak to mezi sebou propojuje a tak, tak to mi přijde jako dobrý, takový že se to jako snaží vysvětlit, že všechno spolu nějak souvisí. Tak říkám, nevím, jestli to prostě není tím, že se to učíme na nějaký trošku pokročilejší úrovni, ale, ale určitě bych tohle dal jako docela velký plus. Největší plus z mojí strany k profesorce dějepisu asi je, že v momentě, kdy já mám na nějaký téma nějaký svůj názor nebo tak, tak je to profesorka se kterou se o tom můžu nějak pobavit a nebere to přístupem že jako ona teď má všechny ty znalosti a já je nemám, spíše že prostě připustí nějakou tu debatu a argumentaci a nějak si o tom popovídat, rozebrat to, vyměnit si názory. Což z mojí strany vede k tomu, že kdyby ona mě nějak vyvedla z omylu, tak si to zapamatuju mnohem líp, než kdyby ten učitel to na mě jen tak vyplynul tu informaci. Takže nějaký vysvětlení a nějaká vzájemná debata o věcech.

V: Aha, super. A jak jste říkal, že věci na základce jsou irelevantní, tak to vůbec ne. Kdyby vás napadlo cokoliv k učitelům zpětně, tak se tomu klidně můžeme také věnovat.

R: Tak jo, okej.

V: Jaký je přístup vašeho okolí – rodičů, učitelů i vrstevníků, kamarádů – k vašim zájmům? Podporují je? Podporují to, že vás to baví, a že byste rád šel na práva?

R: No, já začnu teda rodičema. Tam to je, u nás vlastně v rodině se už dost generací zpátky studuje přírodověda a chemie, takže rodiče, ne že by byly proti tomu, že bych šel studovat práva. Táta z toho má spíš takovou srandu, že prostě rodina biologů a syn jde na práva. Ale, možná jako ti starší příslušníci, babičky, dědečci, tak ty by z toho, ti o tom teda ještě ani nevědí, to nějak jako nepřišlo, od té doby, co jsem se rozhodl to studovat, tak na to nepřišla řeč. Ti by mohli mít nějaký závažnější připomínky k tomu, ale co se týče rodičů, tak ti určitě ne. A kamarádi, tak ti vlastně, no, hodně lidí se kterejma se teď bavím je právě hodně na vejšce na politologii na Karlovce, takže ti určitě k tomu oboru určitě žádný velký jako odpor nemaj a naopak jako říkaj, že je super, že to chci studovat, že je to fakt jako zajímavý a tak no.

V: A ti učitelé?

R: Učitelé, myslím že učitelů o tom vyloženě moc neví. My jsme se o tom ve škole asi ani nikdy nebavili, kdo kam chce jít studovat. Ale... no, takže tak no. Myslím, že jsme to fakt nikdy nějak dopodrobna neřešili ve třídě takhle s profesorama.

V: Ani v rámci nějakých seminářů, které si právě v pozdějších ročnících studenti volí jako nějaké profilování do dalšího studia? Máte také nějaké takové semináře?

R: Jo, takhle. No, myslím, že tam profilování do toho studia na vejšce až tolik neprobíhá, spíš je to jako kdo z čeho maturuje v rámci té školy. Že tam je prostě maturant zeměpis, maturant dějepis, chemie, fyzika. Spíš takhle no. A ten konkrétnější výběr školy už se tak moc neřeší.

V: Aha, dobře. A řekl byste alespoň, že vás ti učitelé ke studiu na vysoké škole nějak směřují?

R: Co se týče... kdybych se vrátil k tomu dějepisu, tak myslím, že určitě. Už jenom tím, že mi ta profesorka ten předmět nějak přiblíží. Díky tomu, že mi ta profesorka je sympatická tak mě ten předmět baví a takhle tak mě asi k tomu směřuje. Naopak prostě teoreticky kdybych měl zájem studovat chemii a nevycházel bych s chemikářkou tak by to asi šlo opačným směrem. Ale... ono co se týče politologie a práva, tak na střední není tolik těch předmětů, co by se s tím pojily. Jsou tam nějaký ty semináře ze základů politologie, práva možná, ale, to je spíš takový hodně z lehka braný a pak nejmíc asi ten dějepis co se týče těch humanitních oborů.

V: Máte tedy pocit, že vaše učitelka dějpisu vás nějak ovlivnila ve výběru vysoké školy a není to vyloženě jen o tom předmětu, oblasti, která vás baví?

R: Svým způsobem asi trochu jo. Zejména co se týče těch moderních dějin, tak, jak už jsem říkal, z těch předmětů, co se vyučují v nějakým větším měřítku na střední tak to má k politologii a k právům asi nejbliž. V momentě, kdy já mám k tomu předmětu dobrou vztah tak logicky mě ty obory budou asi nějak přitahovat, ale v nějakým větším měřítku si nemyslím, že ta moje volba byla založená právě hlavně, hlavně na tom, na mojich zkušenostech z toho předmětu ze střední. Spíš takovej malej bonus k tomu.

V: Já jsem se dozvěděla, že vaše třída se vyučuje ve francouzštině a dříve byla zaměřena přírodovědecky, to už neplatí?

R: Já si myslím, že ten gympl je oficiálně prezentovaný jako přírodovědně zaměřená škola s nějakýma jako jazykověma a humanitníma doplněníma dejme tomu, ale, no, je to gymnázium, takže je to něco mezi. Každý profesor si to vyloží, jak chce, podle toho, co zrovna jako učí bych řekl, ale je tam vlastně ta, my máme tu francouzskou sekci, na který jsme my a učíme se pak vlastně ve francouzštině v pozdějších ročnících, a pak je tam vlastně česká sekce, ta je určitě víc přírodovědně zaměřená, protože ta francouzština tam zase až tolik nefiguruje. Ale jinak bych řekl, že nějak víc přírodovědně založená není, ačkoliv by si to dost učitelů rádo myslelo.

V: Když říkáte, že by si to učitelé rádi mysleli – máte pocit, že vás více směřují do přírodovědných předmětů?

R: No, určitě, určitě jako profesori, zejména fyzika, chemie, matematika, tak ti maj... ale myslím si, že to je dost obecný, že ti zejména mívají k těm svejm oborům takovou jako největší, největší... no jak to říct. Že jsou na to docela hrdí, oproti...jako víc než ostatní, a právě přesvědčují ostatní aby do toho šli.

V: A jak tohle vnímáte?

R: No já si myslím, že je to na jednu stranu fajn, protože je vidět, že ten učitel dělá něco co ho baví, že je přesvědčený že k tomu předmětu má dobrou vztah, což je určitě základ k tomu, aby ho dobře vyučoval, a na druhou stranu, když se o tohle pokouší pořád i v maturitním ročníku, kde už je vidět, že 80 % třídy tu maturitu z fyziky fakt jako nedělá a ten předmět je zas tak nezajímá, tak možná by bylo na čase přestat ale myslím si, že v první řadě je zejména důležitý že nějaký ten zájem o předmět rozšiřuje.

V: A vy už teď tedy máte pevně dané, z jakých předmětů budete maturovat?

R: Jojojo, to se volilo hned po konci třetíáku, kdy se volily semináře na maturitní ročník, tak. My to máme tak, že pro každý maturitní předmět je tam seminář, ne že by se vyloženě nedalo maturovat bez něj, ale myslím si, že doslova nikdo to nedělá. Takže lidi to měli navolený už vlastně v rámci těch seminářů těsně po konci třetíáku.

V: A připravujete se už na maturitu nebo přijímačky?

R: Na přijímačky trošku, koupil jsem si nějaký knížky na OSPčka, ale to' z mojí strany zatím vše.

V: A na přijímačky vám stačí OSP?

R: Na právu jsou i Základy společenských věd a ta politologie jsou jen OSP a nějaký doplňující jazykový zkoušky.

V: Jasně. Já bych se teď ráda zaměřila více na ty učitele, vy jste v dotazníku uvedl, že máte oblíbeného učitele. Mě by zajímalo, jaký je? Čím to je, že váš oblíbený?

R: K tomuhle já přistupuju tím, že, celkově z mojí strany, já si o věch mnohem raději povídám a diskutuju, než abych se něco jako učil nazpaměť a pak to měl někde jako vyplivnout, napsat a takhle. To je něco, co si myslím, že na střední škole dost zásadně chybí a ti profesori mají převážně jako přístup, určitě ne všichni, ale hodně často mají přístup, že jako jak je to prostě profesor a učí studenty, tak často si nepřipouští tu možnost, že něco, co říká by mohlo být předmětem debaty. A tu argumentaci takhle ani nějak jako nevyvolává, ale doslova jako potlačuje. Z mojí strany jako profesorka, která není vyloženě proti tomu se s tím žákem na nějaký úrovni jako pobavit a jako nějak to rozebírat to téma z obou pohledů, pokud to dává smysl, tak to je něco, co hodně jako ocením.

V: Takže je pro vás důležité, když ten učitel umí být otevřený i názorům ostatních.

R: No, jojojo. Aby jako, klidně ať někoho prostě vyvede z omylu nebo tak, ale ať v první řadě není jako vyloženě proti tomu samotnému nápadu, že jako ten žák by s ním chtěl o něčem diskutovat.

V: Jasně. A jaké další vlastnosti na učitelích oceňujete?

R: No, tak, zaprvé asi výklad, jestli je ten profesor schopnej podat tu látku nějakým zajímavým a efektivním způsobem, aby to jako šlo vnímat nějak líp, než že odrecituje přednes a teď jako všichni si to napíšou, všichni se to naučí, jestli to má prostě nějakou diverzi, je to v něčem zajímavý a zároveň to k něčemu vede. Že to není ani nějaká flákárna ale prostě, něco mezi tím. Potom by to bylo asi to, že k těm studentům přistupuje s nějakým základním respektem a není to – to je další věc co je podle mě pro gymnázia dost typické – kde prostě profesori mají dost velký sebevědomí, že to bývají dost často profesori, co přednášejí na vysoký školy a takhle, a k těm středoškolákům mají dost často přístup, jakože, jako jim strašně rádi dávají najevo, jak moc nadřazený jsou a je to takový hodně zbytečný a nepříjemný.

V: A co si myslíte, že třeba oceňují ostatní na učitelích? Kdybyste to měl srovnat?

R: No, tak já bych doufal, že to bude dost podobný, co se týče toho respektu učitele vůči tomu studentovi. Pak vím, že hodně lidí má rádo naopak na rozdíl ode mě, když ten profesor – to je v rozporu s tím, co jsem říkal, protože já jsem říkal, že si s tím profesorem rád popovídám a prostě nějak debatovat o něčem, argumentovat a takhle – tak hodně lidí mi říkalo, že má rádo, když prostě má nějakou krátkou stručnou přednes, kde to jako řekne, oni si to můžou zapsat a pak to nějak pochopit, vstřebat a takhle. A právě takovej jako přednes na jednodušší úrovni, že jim vyhovuje víc. A pak asi záleží, jestli to jsou profesori, kteří mají předmět, kterej je nějak jako zajímavý, nebo kterým se spíš nechtěj zabývat no. Ale profesori, kteří jako mají nějaký předměty, který jsou v jejich zájmech, tak asi to bude dost podobný v tom, že by bylo dobrý, kdyby ten přednes byl nějakým způsobem v souladu s tím jak oni se rádi učí a takhle, aby se jim to dobře vstřebávalo.

V: A jaké vlastnosti vnímáte, že jsou pro vás vyloženě prospěšné a vyvolávají ve vás motivaci k tomu se učit a mít dobré výsledky?

R: To by mohlo být například... já se budu opakovat, ale je to zase když vidím, že ten učitel přistupuje k těm lidem s nějakým minimálním respektem, když vnímá, že ten student, je jenom člověk, když vidí, že jednou udělá něco špatně, tak mu to nedá naprosto sežrat, ale dá mu najevo, že mu to vadí, ale nějakým lidským jednáním. Co se týče té motivace, tak spíše než samotný věci, co se týkají toho předmětu a vyučování to je jak si s tím člověkem rozumím na nějaký jako lidštější úrovni asi, jestli se to tak dá říct.

V: Takže pro vás je v této oblasti důležité mít s učitelem dobrý vztah?

R: Ano, určitě.

V: Třeba mít možnost i za ním zajít, kdybyste si s něčím nevěděl rady?

R: Jo, takhle. Aby se mi s ním příjemně komunikovalo i mimo studium nebo tak. V momentě, kdyby mě ten předmět zajímal, tak tohle ve mně vyvolá nějakou motivaci k tomu v tom předmětu pracovat asi víc než cokoliv, co se vyloženě přímo týká toho předmětu.

V: A jak by tomu bylo, kdyby vás ten předmět nebavil?

R: Tak to asi do jistý míry taky, že budu mít jako tendenci udělat něco co bych asi jindy vypustil, protože vím, že když kdokoliv něco neudělá na předmět, tak ten profesor z toho jako nemá radost, takže asi bych se nezačal snažit na 100 %, ale ten předmět bych mohl jako, mohl bych vypouštět o něco méně věcí, než bych vypouštěl u předmětů profesorů, se kterými si vyloženě nerozumím.

V: Jasně. Teď bych vás poprosila, jestli byste mi řekl, jaké vlastnosti by podle vás učitel mít neměl, co by neměl dělat, případně čím podráží nějakou snahu studentů?

R: No, tak toho bude víc. Bude to klasicky takový to elitářský chování, co jsem zmiňoval. Profesori, co strašně rádi dávají najevo, že jako já jsem profesor z VŠ, já mám tu autoritu, já jsem ten důležitější, zajímavější a jako všude tohle strašně protlačují, tenhle sentiment. Potom prostě profesori, co naprosto nerespektují žáky, profesor, co vyloženě dává najevo – to je příklad z jedné naší nejmenované hodiny – kdy začne třeba test, profesorka naznačí všem ve třídě, že naprosto ostentativně ví, že všichni podvádí, takže jako ... tebe rozsadím, tebe rozsadím, takže učitelky co, no... takový to, když jako ta učitelka ještě vychází mimo svůj komfort, aby ten předmět někomu ztížila vlastně. Což je teda dost pedagogicky zvláštní z mé strany, ale... děje se to, no.

V: A co se týče známek – když dostanete dobrou známku, máte pak pocit, že jste v tom předmětu dobrý nebo že vám to jde?

R: Popravdě moc ne, co se týče známek, tak já jsem to vždycky... já si myslím, že člověk sám o sobě jako ví, jestli jako v nějakém předmětu nebo konkrétní látce je dobrý nebo není dobrý. Když člověk naprosto nic neumí tak dostane pětku, to je jasný. Ale jenom to, že nedostanu jedničku nebo dvojku tak si nezačnu myslet, že o tom tématu jako nic nevím, může se ten test nepoví, může si student nesesnout s otázkama, může to špatně interpretovat. Ale myslím si, že známky jsou do jistý míry docela přeceněný měřítko toho, jak člověk látce rozumí. Ale já jsem, jak už jsem říkal, docela zlenivělejší student, takže já jsem si na horší známky svým způsobem docela zvykl a neberu to jako že nějak – teď jsem dostal trojku z dějepisu, tak já o tom asi nic nevím. Že jako do jistý míry o sobě vím, že sám nějakým tématům rozumím, jsou věci, který, u kterých ty znalosti mám.

V: A máte ve škole i nějaký předmět, který vás vůbec nebaví?

R: Z mé strany by to byla chemie.

V: A jaký máte vztah s učitelem chemie?

R: Jo, tam to, tam to je komplikovanější. Naše chemikářka je zároveň naše třídní a je to taková velmi specifická osobnost. Ne že bych vyloženě jako k ní měl nějaký odpor, ale velmi často nesouhlasím s tím, jak něco řeší, jak se chová, ať už z hlediska profesorky chemie nebo třídní učitelky. K těm lidem přistupuje hodně s takovým dětinským přístupem, že třeba jako člověk neodevzdal cokoli, omluvenky, tak teď před celou třídou mu bude dvě minuty vynadávat. Takový, přijde mi to takový strašně základkovské přístup ke studentům. A zároveň je to profesorka, která si potrpí, aby měla u těch studentů respekt, a pak jim ho žádným způsobem neoplácí. Takže je to takový, z mojí strany je to chování takový... no.

V: Myslíte si, že právě tento přístup mohl nějak přispět k tomu, že vás ta chemie nějak nebere?

R: Rozhodně jo. Rozhodně. Protože dřív mě chemie tak jako docela brala a když jsem byl ještě v prváku, ve druháku, když jsem byl ještě menší, tak rodiče na mě vyvíjeli, ne nátlak, ale že se mi jí spíš snažili ukázat, že je fajn, protože jí oba mají rádi, jak jí studovali. A musím říct, že z velké části mi ten předmět znechutil právě ten vztah, co mám s profesorkou, a to, jak moc mi nevyhovuje ten, komunikace s ní a tak.

V: A kdy se to tedy změnilo to, že vás ta chemie přestala takhle zajímat?

R: Tak třeba ten první půl rok než jsem tu paní profesorku poznal nějak podrobněji, nebo jsem si na ní udělal takovej vyhraněnější názor, tak jsem si říkal, tak třeba je jenom přísná, třeba měla špatnej den, třeba byla nepřijemná proto, proto, proto a vlastně jsem k tý chemii ještě takovej odpor neměl, ale v momentě, kdy jsem si uvědomil, že to je prostě člověk, se kterým si na tolika různých úrovních jako nesednu, tak jsem hodně hodně výrazně ztratil motivaci se v tom předmětu cokoli učít.

V: Vy jste něco podobného uváděl i v dotazníku, že několik učitelů váš zájem o obor zabilo, je to tedy i u nějakého jiného předmětu?

R: Jo. To by bylo nejspíš u fyziky, ale to by bylo v předchozích ročnících. Fyzikáři se nám měnili několikrát. A to byla fyzika, fyzika byla taky předmět, kterej dřív, ne že by mě vyloženě bavil, ale bylo to, že jsem si říkal dobře, to je do jistý míry i zajímavý. Byl tam vlastně profesor, co vyučoval způsobem monotónního výkladu. Vzal si sešit, přečetl to, pak test provedl způsobem toho, že nám dal seznam 25 otázek, to se naučte nazpaměť a pak nám dal to stejný do testu. Takže člověk ani neměl moc důvod to pochopit, spíš si to na tu jednu hodinu zamapatovat a pak to rychle vytěsnit. A tenhle způsob výkladu nebo učení mi byl natolik cizí, že ten předmět mě přestal brát úplně. Člověk tam neviděl důvod tu látku chápat, reálně nějak jako diferencovat se od těch lidí, co se to učí jenom kvůli známce a takhle.

V: Týká se to ještě nějakého dalšího předmětu?

R: Co se týče nějakýho vyloženě budoucího odporu k tomu předmětu, tak to by bylo všechno.

V: A vnímáte to nějak i naopak? Že například nějaký učitel vás pozitivně ovlivnil k tomu, že vás ten předmět baví víc, než by vás bavil, kdyby ho daný učitel neučil?

R: Jo. To by bylo nejspíš zeměpis a krátkou chvíli i francouzština. Ve francouzštině se nám měnily profesorky každéj rok, tak tam to bylo hodně různorodý a byl jeden rok, kdy jsem se s profesorkou, kdy mi profesorka přišla dost sympatická a asi jsem se za ten rok v tom jazyce i zlepšil v důsledku toho. Zeměpis to samý, tam to vlastně bylo taky založený na tom, že to byl profesor, se kterým si mohl člověk o tý problematice nějak popovídat a vyměnit si nějak názory na to a takhle.

V: Dávali vám tito učitelé nějakou zpětnou vazbu, že si v předmětu vedete dobře?

R: Spíš takovej prostor se nějak vyjádřit. Jo, to byla jedna věc, která mě teď napadla, která mě u ní (profesorky francouzštiny) hodně, tak jako fascinovala – naopak hledala zpětnou vazbu těch studentů na věci, co dělala ona sama, což taky hodně těch profesorek vlastně vůbec nedělá. Že se nějak aktivně studentů snažila ptát na názor, jak jim to přišlo.

V: Když byste měl říct, jaký vám vyhovuje styl výuky, jak byste ho popsal? Spíš takhle nějaký jako otevřený, když jsou učitelé kreativní a dávají studentům prostor se vyjádřit?

R: Určitě no. Oproti tomu, než když si profesor stoupne před tabuli, přednese to, co má tu hodinu předříkat a odejde, určitě nějaký otevřenější styl výuky, kdy se ten student může nějak vyjádřit, nějak prosadit.

V: To zní i jako že jsou ti učitelé tímto více aktivní.

R: Jo, určitě. Docela dobře se tím prohlubuje ten vztah s tím, že pochopí člověk tu osobnost toho profesora, než když na něj hodinu kouká a poslouchá co mu jde z pusy. Tak si s ním naopak nějak promluví, on je nucen vést dialog s nima aspoň. Myslím si, že i ten student i profesor se tím navzájem nějak líp pochopí.

V: Ovlivňují svým přístupem podle vás učitelé i klima ve třídě?

R: Jo. Myslím si, že určitě. A fakt jde strašně vidět, kdy je hodina s profesorkou, která k té třídě má dobrou vztah a hodina s profesorkou, která ne.

V: A mohl byste mi popsat, jaký je ten rozdíl?

R: Tak jsou hodiny, na který vyloženě dost lidí má doslova strach chodit, že prostě teď něco nebude vědět a ta učitelka z něho udělá před všema úplnýho blbečka a podobně. Je jim nekomfortně v tom kolektivu vytvořeném s tou profesorkou pak existovat nějak, naopak když je atmosféra ve třídě dobrá, tak člověk, asi to vede k tomu, že do jistý míry má menší motivaci z toho strachu, nebo z donucení se něco naučit, ale v momentě, kdyby člověka ten předmět baví tak se to naučí tak či tak, vede to k tomu, že ty hodiny probíhají mnohem příjemněš.

V: Myslíte si, že to může ovlivnit i vztahy mezi studenty navzájem, když je ve třídě zrovna jeden z těch méně příjemných učitelů? Třeba že je to mezi nimi napjatější?

R: Napjatější asi, asi je no. Ale není ani moc způsobů, jak by to student projevil, protože jako je to prostě hodina, kde ten student proti profesorovi nebude mít nějaký připomínky poznámky nebo takhle. Ale atmosféra tam bude určitě nějak napjatá.

V: Dobře. Já bych se teď ještě zeptala na pár věcí k výběru vysoké školy. Vy jste říkal, že vás učitelé moc k výběru vysoké školy nevedli. Probrali jste výběr vysoké školy alespoň někde, něco málo vám k tomu řekli, nebo to vůbec neproběhlo?

R: Řekl bych, že v zásadě skoro vůbec no. Co se týče v rámci třídy, že by prostě profesor se nějak aktivně zajímal nebo ptal lidí na jaký se hlásí vešky, to, pokud vim, neproběhlo vůbec. Ale měli jsme ve škole nějaký, že třída měla nějaký skupinový sešlosti s kariérníma poradcema, ale to beru tak jako s nadhledem.

V: Jak to?

R: Protože v momentě, kdy to je takhle jako jedna nebo dvě třídy dohromady a jeden člověk, který se snaží prostě to nějak univerzálně vést tu hodinu nebo tu lekci, tak je to podle mě vždycky takový dost omezený. Jinak ze strany profesorů to proběhlo, mám vlastně pocit, že skoro vůbec no. Možná náhodně, když prostě se student o něčem bavil s profesorem, tak se dostali na to téma volby vysoký školy a následně se na to nějak bavili, ale nějak obecněji si myslím, že to nějak neprobíhalo.

V: Aha, a možnost kariérového poradenství máte ve škole všichni a je to dobrovolné, může se přihlásit kdo chce?

R: Je to takový dobrovolně povinný. Spíš to probíhá tak, že profesorka třídí někdy přijde, řekne, že naše třída má na tenhle a tenhle termín domluvený kariérní poradenství s nějakým odborníkem a je

to vlastně náhrada nějaký výuky, předmětu. Tímhle je to vlastně jakoby povinný, protože člověkoví by se to jinak započítávalo do absence, kdyby nepřišel.

V: A vy jako třída jste to ještě neměli?

R: Myslím, že měli, ale fakt někdy dávno. To mohlo být někdy ve druháku? Kdy člověk fakt jako netuší, pak asi něco, dost možná něco bylo v plánu udělat, ale dost možná tím, že jsme rok a půl měli dálkovou výuku tak to proběhnout nemuselo.

V: Ještě když se vrátím k těm oblíbeným učitelům, jsou třeba nějakí minulí učitelé, nebo jste měl nějakého oblíbeného, co si pamatujete i zpětně?

R: Myslíte jen v kontextu volby ty vysoký školy, nebo i mimo to?

V: Klidně i mimo to, třeba že pro vás byl něčím zajímavý, stylem výuky, osobností, čímkoliv.

R: Na základce to tolik nebylo, tam byli spíš takový neutrální a na střední vím, že jsme měli k jedný francouzštinářce kolektivně dobrej vztah. Ta nás učila první ročník, bývalý zeměpisář, jedna bývalá matematikářka, ta byla taky kolektivně oblíbená, několik jich bylo, no. Ale hodně často to byli právě profesori, který jsme měli na krátkou dobu.

V: A měli něco společného, kvůli čemu jste je měli takhle rádi?

R: Jo, myslím si, že to bylo právě to, já už se budu opakovat ale, že k těm studentům právě přistupovali nějakým základním respektem a zbytečně se na ně nepovyšovali jenom z principu, že jsou profesori a můžou.

V: Je ještě něco, co byste rád doplnil k tomuto tématu?

R: Já si myslím, že z mojí strany je tohle docela těžký posuzovat, protože právě ty předměty, co jsem si vybral já nemají se střední školou zas až takovou spojitost, ale v momentě, kdyby někdo měl v zájmu studovat cokoliv ostatního, což s tou střední spojitost má, dejme tomu třeba MatFyz, ČVUT, cokoliv, biologii, chemii, přírodovědeckou fakultu nebo tak, tak zase, v momentě, kdy ten profesor k těm studentům bude přistupovat naprosto jako neadekvátně, tak naprosto zbytečně to zabíjí zájem o předmět. A je to fakt jako častý, znám hodně lidí, kteří dřív o tyhle předměty tohohle typu zájem měli a naprosto od toho odstoupili.

V: Kvůli učiteli teda?

R: Jo. A to jsou prostě buď profesori, kteří buď učí předmět, který je očividně nezajímá, nebo profesori, kteří neumí interagovat s lidma, nebo jsou to profesori, kteří prostě mají naprosto nesnesitelný přednes, je toho víc no.

V: A že neumí interagovat s lidma, to myslíte, že jako nejsou otevření diskuzím?

R: No, jojo, narážím tím na to, že když prostě se s těma studentama baví jako že pořád jim musí dávat najevo že má navrch a teď jako k tomu studentovi přistupuje jako, tak jako s disrespektem.

V: Ještě se zeptám k těm oblíbeným učitelům – jsou spíše starší, mladší?

R: Bývají spíše mladší, kolem ty 30 až 40. Pár jich bylo starších, ale převažuje spíš ten věk 30-40.

V: A dělají s vámi tedy i nějaké interaktivní hodiny, že kromě diskuze například zahrnují i nějaké aktivity, kdy vy něco vymyslíte a podobně?

R: Jo, docela často právě nějaký aktivity, kde se ten student může projevit a vyjádřit, kdy každé má prezentovat svůj názor a takhle.

V: Ještě koukám do dotazníku a uvedl jste, že váš výběr ovlivnilo i to, jaký typ lidí navštěvuje školu, kam se hlásíte.

R: Jo, rozhodně. Z mojí strany je už takhle na první pohled strašnej rozdíl mezi kolektivem, co je někde takhle na politologii řekněme než na matfyzu, jsou to úplně jiný typy lidí a v momentě, kdy já bych se pohyboval a učil v kolektivu, kde si s těma lidma nerozumim, nějak ve větším měřítku, tak by pro mě v té škole vzniklo fakt nepříjemný prostředí a vedlo by to podle mě k tomu že bych měl zase nějakou sníženou motivaci k tomu studiu, takže z mojí strany je dost podstatný jakěj průměrnej typ člověka by se na tu školu mohl hlásit, aby se mi pak mezi těma lidma nějak dobře pohybovalo.

V: Jasně. Tak jo, super. Za mě je to takhle všechno.

R: Kdybyste ještě něco potřebovala, tak se určitě ozvěte.

V: Jo, tak moc děkuju a budu vám držet palce, ať vám to všechno dobře dopadne.

R: Není vůbec za co, hodně štěstí s bakalářkou.

V: Děkuju moc, mějte se hezky!

R: Mějte se hezky, na shledanou.