

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Opakovaná změna oboru vysoké školy

Repeated Change of University Major

Bc. Adéla Tauchmanová

Vedoucí práce: doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

2025

Odevzdáním této diplomové práce na téma Opakovaná změna oboru vysoké školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužil/a nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 4. 2025

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D., za její cenné rady, pomoc a vstřícnost. Díky patří také všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu a otevřenost. Zároveň bych ráda poděkovala i svým blízkým za jejich podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá opakovanou změnou oboru vysoké školy, zejména pak pohledem studentů na to, jakým způsobem k opakované změně oboru dochází a jak jsou tyto změny prožívány. Cílem práce bylo porozumění hlubším souvislostem tohoto málo prozkoumaného fenoménu. Teoretická část se věnuje nejdříve širšímu pohledu na změnu studijního oboru a důvodům, které k ní mohou vést, zároveň pak i souvisejícím konceptům, jako je drop out a studijní neúspěšnost. Dále rozebírá specifika opakované změny a faktory, které s ní souvisejí, například vývojové období mladé dospělosti, perspektivní orientaci, hodnoty, motivaci ke studiu, nevyhraněnost zájmů a nerozhodnost. Nakonec se zaměřuje na možnosti podpory studentů prostřednictvím kariérního poradenství na středních a vysokých školách. Empirická část se pak věnuje popisu kvalitativního výzkumu. V rámci výzkumu bylo uskutečněno deset rozhovorů se studenty, kteří za sebou měli minimálně dvě změny studijního oboru. Získaná data pak byla zpracována prostřednictvím reflektivní tematické analýzy. Výsledky práce ukazují, že opakovaná změna oboru vysoké školy je spojena s všestranností a nevyhraněností zájmů, orientací na přítomnost, nedostatečnou informovaností o studijních oborech a zároveň nedostatečným sebepoznáním. Roli hrají i osobní či rodinné problémy. Opakovaná změna oboru vysoké školy je spojena také s procesem postupného sebepoznání a nacházení takového studijního zaměření, které odpovídá osobnosti studenta. Ačkoli může být spojena s negativními prožitky a určitou časovou a finanční ztrátou, nabízí příležitost k osobnímu rozvoji a nabývání cenných zkušeností.

KLÍČOVÁ SLOVA

drop out, předčasné odchody ze vzdělávání, změna oboru vysoké školy, terciární vzdělávání, kariérní poradenství

ABSTRACT

This thesis examines repeated change of college major, particularly students' perspectives on how repeated change of major occurs and how these changes are experienced. The aim of the thesis was to understand the deeper implications of this under-researched phenomenon. The theoretical part focuses first on a broader view of change of field of study and the reasons that may lead to it, while also exploring related concepts such as drop out and academic failure. It then discusses the specifics of repeated change and the factors that are related to it, such as the developmental period of young adulthood, time perspective, values, motivation to study, multipotentiality and indecision. Finally, it focuses on ways to support students through career counseling in high schools and colleges. The empirical part then describes the qualitative research. Ten interviews were conducted with students who had made at least two changes of course of study. The data collected was then processed through reflective thematic analysis. The results of this thesis show that repeatedly changing college majors is associated with versatility and ambiguity of interests, present oriented time perspective and lack of awareness of the fields of study, as well as lack of self-knowledge. Personal or family problems also play a role. Repeatedly changing the field of study at university involves a process of gradual self-discovery and finding a course of study that suits the student's personality. Although it may be associated with negative experiences and some loss of time and money, it offers an opportunity for personal development and valuable experience.

KEYWORDS

university drop out, changing field of study, tertiary education, career counseling

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická část	10
1.1 Jak nahlížet na změnu oboru vysoké školy	10
1.1.1 Drop out a studijní neúspěšnost	13
1.1.2 Různorodost změn	14
1.1.3 Proč studenti mění obor	15
1.1.4 Opakovaná změna oboru vysoké školy	17
1.2 Faktory související s opakovanou změnou oboru	19
1.2.1 Vynořující se dospělost	19
1.2.2 Perspektivní orientace	21
1.2.3 Hodnoty a motivace	22
1.2.4 Nevyhraněnost zájmů	23
1.2.5 Nerozhodnost	25
1.3 Možnosti podpory – kariérní poradenství	26
1.3.1 Střední škola	26
1.3.2 Vysoká škola	27
2 Empirická část	29
2.1 Cíl a výzkumné otázky	29
2.2 Metody sběru a zpracování dat	30
2.3 Výzkumný soubor	31
2.4 Etické otázky	33
2.5 Prezentace výsledků	34
2.5.1 Postupné sebepoznání	35
2.5.2 Teror příležitostí	39

2.5.3	Od stability k seberealizaci	42
2.5.4	Studium na druhé koleji	44
2.5.5	Podléhání impulsům	46
2.5.6	Ukotvení v oboru	48
2.5.7	Příčiny, důsledky a specifika jednotlivých změn.....	51
3	Diskuse.....	55
3.1	Jaké důvody vedou studenty k opakované změně studijního oboru?	55
3.2	Jak studenti prožívají opakovanou změnu oboru?	58
3.3	Jakým způsobem si studenti vybírají studijní obory?	59
3.4	Jaké zdroje podpory studenti využívají v průběhu opakovaných změn?.....	61
3.5	Limity.....	62
	Závěr.....	65
	Seznam použitých informačních zdrojů	67
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	70
	Seznam příloh	71

Úvod

Tato práce se zabývá opakovanou změnou oboru na vysoké škole. Cílem diplomové práce je porozumění tomu, jakým způsobem k opakované změně oboru dochází z pohledu samotných studentů. Ráda bych přinesla hlubší vhled do toho, jakým způsobem si studenti volí jednotlivé obory a jaké důvody je vedou k jejich opakované změně. Zároveň je mým cílem zjistit, jakým způsobem studenti jednotlivé změny prožívají, zmapovat jejich potřeby a také to, jaké zdroje podpory v rámci celého procesu využívají.

Hlavní motivací pro zvolení tohoto tématu je skutečnost, že opakované změně oboru nebyla dosud věnována větší vědecká pozornost. Je třeba říct, že přesná data o četnosti opakovaných změn a faktorech, které k nim vedou nejsou k dispozici, přičemž se domnívám, že i tento fakt svědčí o tom, že tato problematika stále čeká na hlubší prozkoumání, zejména pak v českém kontextu.

Ti autoři, kteří se věnují problematice změny oboru na vysoké škole, se primárně zaměřují na jednu, první změnu. Autoři těchto studií však na téma opakované změny oboru vysoké školy v rámci svých výzkumů naráží a poukazují na potřebu jeho dalšího vědeckého zkoumání. Silver (2023) například uvádí, že změny oboru jsou obecně něčím, čemu nebylo na poli vědeckého výzkumu dosud věnováno více pozornosti, protože pokud je zkoumána změna oboru, je to většinou prostřednictvím kvantitativní metodologie, kdy jsou zkoumány spíše jednotlivé faktory vedoucí k zanechání studia. Problematika změn oborů celkově (například oproti drop outu) dosud nezískala dostatečnou vědeckou pozornost (Meyer et al., 2022).

Fenomén opakované změny oboru vysoké školy je jednak značně variabilní a jednak podmíněn mnoha různými faktory, jak na straně studenta, tak na straně vnějších okolností, díky čemuž může být jeho zkoumání komplikované. Každopádně jsem přesvědčena, že má smysl se tématem zabývat, protože hlubší poznání v této oblasti je podmínkou pro nastavení vhodného intervenčního přístupu. Důležitost tématu zdůrazňuje i Vendel (2008), když podotýká, že potřeba poradenství v oblasti volby studijní dráhy a povolání je značná, vzhledem k tomu, že tato volba se týká všech studentů. Zároveň však platí, že i krátkodobá intervence může mít zásadní dopad na celý život jednotlivce (Vendel, 2008).

Pokud jde o strukturu práce, v teoretické části se opakované změně oboru věnuji nejdříve v širším kontextu a vymezuji ho ve vztahu k souvisejícím pojmům. Dále se věnuji faktorům na straně osobnostního nastavení studentů, u kterých se domnívám, že souvisejí s opakovanou změnou, a poznatkům ohledně poskytování poradenské podpory při výběru oboru vysoké školy. Empirická část se pak již věnuje samotnému výzkumu, jeho metodologii, etickým aspektům a výsledkům. V diskusi se nad výsledky svého výzkumu zamýšlím ve vztahu k odborné literatuře a zjištěním jiných výzkumů, které se problematikou zabývají.

1 Teoretická část

V teoretické části práce se věnuji opakované změně oboru vysoké školy z různých perspektiv – postupuji směrem od institucionálních faktorů směrem k těm, které opakovanou změnu oboru ovlivňují na individuální úrovni. Jak již zmiňuji v úvodu, nepodařilo se mi nalézt odborné zdroje, které se věnují přímo tématu opakovaných změn oboru, vycházím tedy zejména z odborné literatury, která se věnuje předčasným odchodům ze studia a jedné změně oboru.

1.1 Jak nahlížet na změnu oboru vysoké školy

Ve chvíli, kdy jedinec v České republice dokončí maturitní obor na střední škole, s poměrně velkou pravděpodobností si podá přihlášku na vysokou školu a také na ni nastoupí (Kleňhová & Vojtěch, 2011). Zároveň je tu ale i velká pravděpodobnost, že studium daného nedokončí – poměr nedokončených studií se liší v závislosti na studovaném oboru, ale dle dat MŠMT ČR se pohybuje se zhruba kolem 50 % pro bakalářské studium (Česko v datech, 2016). Ačkoli toto číslo vypadá na první pohled poměrně dramaticky, je velmi důležité říct, že za nadpoloviční většinou neúspěšných bakalářských studií stojí jen asi 40 % studentů, často totiž dochází k tzv. odložené volbě (Kubíková et al., 2021).

Většina studentů si při nástupu na vysokou školu podává více přihlášek ke studiu a často dochází k tomu, že úspěšně absolvují přijímací řízení na více různých oborů. Studenti, kteří se rozhodnou pro výše zmíněnou odloženou volbu, se zapíší na více oborů současně a teprve později, v průběhu semestru a po zkušenosti s tím, jak studium probíhá, se rozhodnou o tom, který z oborů si definitivně zvolí (Fučík & Slepíčková, 2014).

Výběr oboru vysoké školy často není přímočarým procesem. Mnoho studentů odkládá svá rozhodnutí, jejich preference se vyvíjí postupně, teprve v průběhu studia, prostřednictvím komplexního procesu, do kterého vstupuje množství různých faktorů. Ačkoli je volba studijního oboru většinou vnímána jako jednorázové rozhodnutí, mnoho studentů změní obor alespoň jednou (Silver, 2023). Zároveň však platí, že český systém je nastaven spíše proti těmto změnám. Podobně jako například v Německu je v České republice možné provést změnu ve studijním oboru, a přesto dokončit studium bez nutnosti za něj

platit, ovšem jen v případě, že změna se odehraje na začátku studijní dráhy (Meyer et al., 2022).

Systémová nastavení tedy neumožňují větší flexibilitu, zejména pro opakované změny a zejména pro ty, kteří nemají takové finanční zázemí, aby si mohli dovolit za studium platit. Pokud student překročí standardní dobu studia o jeden rok, jsou mu vyměřeny poplatky. Cílem je to, aby se předešlo prodlužování studia či zneužívání studentských výhod. (Vlk et al., 2017). Zároveň však platí, že „...polovina všech studentů, kteří na veřejných vysokých školách v ČR posledních v 15 letech platili poplatky, tak musela činit z důvodu neúspěchu v předchozím studiu, nikoliv z důvodu skutečného překračování bezplatné doby studia v aktuálním studijním programu.“ (Vlk et al., 2017, str. 106)

Toto opatření dopadá na studenty ovšem až s odstupem času, ve chvíli, kdy studují další obor. Ukazuje se, že poplatky za nadstandardní dobu studia na českých vysokých školách jsou do značné míry efektivní jako prevence zneužívání studijních výhod, nicméně pro studenty, kteří mění obor, mohou představovat jistou komplikaci. Další skupinou studentů, pro které můžou poplatky za studium představovat překážku, jsou ti, kteří jsou znevýhodněni socioekonomicky (Vlk et al., 2017).

Z těchto zjištění vyplývá to, že skupinou studentů, jejichž úspěšné dokončení studia může být poplatky ohroženo, jsou zejména ti, kteří mění obory vysokých škol a zároveň nemají dostatečné finanční zázemí. Kvantitativní šetření u studentů českých vysokých škol přitom ukázalo, že studenti, kteří nemají předchozí zkušenost se studiem jiného oboru, uvádí, že díky podpoře rodiny mají dobré zázemí pro bydlení i studium. Studenti, kteří změnili obor, naopak uváděli dostatečnou rodinnou podporu při studiu méně často. Tito studenti zároveň častěji uvádějí, že při studiu pracují na plný úvazek (Kubíková et al., 2021).

Je důležité nad změnami oboru tedy přemýšlet i v tomto kontextu, vzhledem k tomu, že:

„V České republice má 27 % mužů a 43 % žen ve věku 25–34 let vysokoškolské vzdělání, což je stále pod průměrem zemí OECD – 41 % mužů a 54 % žen. Pokud výsledky z roku 2022 srovnáme s výsledky z roku 2015, je patrné, že počet vysokoškolsky vzdělaných lidí ve věku 25–34 let se v ČR zvyšuje, ale nepříliš výrazně. ČR se dlouhodobě potýká s

nerovností ve společnosti a nefunkčností vzdělávání jako nástroje „sociálního výtahu“. Tento fakt potvrzuje replikování dosaženého vzdělání rodičů. “ (Eduin, 2022)

Zajímavý je pohled Jocey Quinn (2004), která zdůrazňuje, že běžně přijímaný pohled na odchod z vysoké školy jako na problém, který lze vyřešit institucionálními změnami nebo lepší podporou studentů, je nedostatečný. Tvrdí, že drop out je silně propojen s kulturními narativy týkajícími se sociálního původu a identity – očekávání selhání nebo předčasného ukončení studia se stává součástí toho, jak někteří studenti nahlízejí své možnosti a místo ve vzdělávacím systému. Předčasné ukončení studia pak podle Quinn (2004) není jen důsledkem osobního selhání, ale je ovlivněno širšími sociálními souvislostmi a kulturním očekáváním.

Zároveň však platí, že pokud jde o změny oboru vysoké školy, jejich podmíněnost není taková jako u drop outu, tedy předčasného ukončení studia. Vyšší vzdělání a s ním i vyšší sociální status rodičů snižují riziko předčasného ukončení studia, ale hraje mnohem slabší roli u přestupujících studentů (Kehm et al., 2019). Jak zmiňuji výše, změna oboru vysoké školy může představovat riziko pro studenty, kteří jsou zároveň socioekonomicky znevýhodněni. Pro studenty, které mají dostatečné materiální zázemí, může být změna oboru vysoké školy naopak cestou k nalezení vhodného oboru a zároveň zdrojem osobního rozvoje.

V publikaci *Studijní neúspěšnost na vysokých školách* (Vlk et al., 2017) je vyjádřen názor, že proces zrání osobnosti zahrnuje mimo jiné i fázi experimentování, přičemž důležité je, aby jedinec reflektoval své zkušenosti a poučil se z nich. Nevhodně zvolený studijní obor proto nemusí představovat pouhou ztrátu času, ale může sloužit jako příležitost k hlubšímu sebepoznání. Tento přínos však nastává pouze tehdy, pokud si jedinec dokáže z těchto zkušeností vzít ponaučení pro budoucnost. Například zjištění, že pedagogika neodpovídá jeho očekáváním a schopnostem, je cenné, pokud jedinec původně předpokládal opak. Naopak pokud byl obor zvolen pouze z nutnosti a bez hlubšího zájmu, takové zjištění nemusí mít pozitivní dopad na jeho další směřování (Vlk et al., 2017).

Na změnu oboru vysoké školy je tedy možno nahlížet z různých perspektiv – například je možné ji vnímat prostřednictvím institucionálních dopadů s akcentem na prostředky

vynaložené za prodlouženou dobu studia, zároveň je však možné se na ni dívat i z perspektivy jiné, a to z hlediska naplnění potenciálu jedince a rozvoje osobnosti.

1.1.1 Drop out a studijní neúspěšnost

Ačkoli změnu oboru je třeba vnímat jako samostatný jev, který si zaslouží vlastní zkoumání, může být ovlivněna podobnými faktory jako předčasné ukončení studia (Meyer et al., 2022). Autoři přehledové studie, která analyzovala faktory ovlivňující předčasné odchody studentů z univerzit, uvádí, že problematika drop outu je komplexní a multidimenzionální, a v jejím rámci je tudíž třeba rozlišovat, zda se jedná o drop out ve smyslu odchodu ze vzdělávání před získáním titulu či o odchod ze studijního oboru z důvodu přechodu na jiný studijní obor. Zároveň je vhodné rozlišovat mezi různými typy drop outu – například na základě dobrovolnosti. Ve vztahu ke změně studijního oboru platí, že k ní často vede právě dobrovolný drop out. Nedobrovolný drop out pak naopak často vede k úplnému odchodu ze vzdělávacího procesu (Kehm et al., 2019).

Pokud jde o prediktory dobrovolného a nedobrovolného drop outu, ukazuje se, že dobrovolný drop out je ovlivňován podmínkami univerzity a zároveň osobními dispozicemi jedince, zejména jeho motivací ke studiu a dlouhodobým studijním cílům. Nedobrovolný drop out je oproti tomu více ovlivňován socioekonomickým zázemím jedince a jeho předchozí studijní úspěšností (Kehm et al., 2019).

Pojem studijní úspěšnost s celou problematikou samozřejmě souvisí, jeho definice je však také problematická. Studijní neúspěšnost lze definovat jednoduše jako každé ukončení studia bez absolvování bez ohledu na to, zda se jedná o ukončení ze strany univerzity z důvodu nesplnění požadavků studia nebo z důvodu rozhodnutí studenta (zde se užívá pojem zanechání studia). Studijní úspěšnost pak zase naopak jako podařenou integraci studenta na univerzitě vedoucí k získání diplomu (Vlk et al., 2017).

V odborné literatuře se však setkáváme s nejednotností definic studijní neúspěšnosti, lze na ni totiž nahlížet z různých perspektiv. „*Nejednotnost přístupů k problematice studijní úspěšnosti se projeví v okamžiku, kdy se ji pokusíme definovat a určit její znaky.*“ (Kubíková et al., 2021, str. 9) I ti studenti, kteří dosahují úspěchů ve výkonových testech, mohou během studia čelit neúspěchům, je tedy důležité zohlednit další osobnostní konstrukty, jako je self-

efficacy, perspektivní orientace, motivace, resilience a podobně. Také je nutné brát v úvahu sociální vlivy (Kubíková et al., 2021).

Kleňhová a Vojtěch (2011) se zabývali analýzou studijních drah vysokoškoláků v českém kontextu. Ve své publikaci využívají pojmy „předčasné ukončení studia“ a „přestupy mezi obory vysokých škol“. Prvním pojmem označují podíl absolventů středních škol, kteří nastoupili na vysokou školu, ale studium předčasně ukončili a ke studiu se v dalších letech nevrátili, případně se vrátili, ale opětovně studium opustili. Pojmem „přestupy mezi obory vysokých škol“ pak rozumí situaci, kdy student předčasně ukončí studium v jednom oboru a následně zahájí studium v jiném oboru, ať už ve stejné nebo jiné oborové skupině. Pokud jde o různé studijní dráhy, autoři je popisují takto: První skupinou jsou studenti, kteří nastoupí na obor, který chtěli studovat a studium úspěšně dokončí. Další skupina studentů není spokojená se svou volbou oborou a přejdou na jiný. Je tu také skupina studentů, kteří na svůj preferovaný obor nejsou přijati a z tohoto důvodu nastupují na jinou vysokou školu, přičemž přihlášku na preferovaný studijní obor často podávají podruhé. Je tu i skupina studentů, kteří po střední škole vstupují na trh práce a na vysokou školu nastupují až s určitým časovým odstupem. Pak je zde samozřejmě i nezanedbatelná část studentů, kteří ze studia odchází předčasně. Z analýzy též vyplývá, že k odchodům ze studia nejvíce dochází v prvních dvou letech studia. Studenti, kteří se dostanou do třetího ročníku, již studium obvykle úspěšně dokončí (Kleňhová & Vojtěch, 2011).

1.1.2 Různorodost změn

Pokud mluvíme o změně oboru vysoké školy, je třeba mít na paměti, že se pod tímto pojmem můžou skrývat různé změny, která se liší nejen důvody, ale i pozdějšími dopady. V odborné literatuře jsou změny oboru většinou děleny prostřednictvím dvou hlavních hledisek – prvním je načasování změny a tím druhým je to, zda se jedná o změnu v rámci jedné oborové skupiny, nebo dochází i ke změně zaměření.

Logicky se dá předpokládat, že pokud student mění obor jen lehce v rámci svého původního zaměření – například se rozhodne během prvních dvou semestrů ukončit studium všeobecného lékařství a pokračovat další rok ve studiu jiného zdravotnického oboru, bude to mít jiné dopady na individuální i širší socioekonomické rovině, než pokud by studium

medicíny ukončil po několika letech a pustil se do studia zcela odlišného oboru, například práva.

Na tomto ilustrativním příkladu se snažím ukázat oba druhy dopadů. Pokud jde o změnu zaměření, v českém prostředí platí, že studenti, kteří mění obor, si v nadpoloviční většině případů podruhé zvolí obor podobného zaměření. „*Výjimkou jsou obory matematicko-fyzikální (ke studiu stejné oborové skupiny se jich vrací 43 %), obory chemické (návraty v 34 %) a obory právní (30 % těch, kteří ze studia předčasně odchází). Nejvyšší návraty do studia oborů obdobného zaměření (více než v 80 % případů) vykazují obory stavebnictví a obory zemědělské.*“ (Kleňhová & Vojtěch, 2011, str. 8) V případě, kdy se studenti rozhodnou pro změnu zaměření, si častěji vybírají obory humanitní či ekonomické (Kleňhová & Vojtěch, 2011).

Změna oboru vysoké školy je značně heterogenním fenoménem v tom smyslu že zahrnuje jen malé změny původního zaměření, ale zároveň i zcela zásadní změny původního plánu. Zároveň se zdá, že pozdější změna je motivována jinými faktory, než ta brzká a není proto možné je zaměňovat (Meyer et al., 2022).

1.1.3 Proč studenti mění obor

V této kapitole představuji dvě různé zahraniční studie, které se věnovaly analýze příčin změn oboru. První z nich je výzkum realizovaný na státní univerzitě v Ohio. Dle autora Camerona Wrighta (2018) existují tři hlavní důvody, proč studenti mění svůj obor.

Prvním důvodem je změna zájmů a preferencí. Vysokoškolské studium je obdobím intenzivního osobnostního růstu, a tak se může stát, že zájmy, které studenti měli na konci střední školy, je už během druhého ročníku vysoké školy tolik nenaplňují. Tento důvod však nebyl uváděn příliš často. Druhým důvodem je pak objevování nových oborů a předmětů, o jejichž existenci studenti dříve ani nevěděli. Vzhledem k široké nabídce vysokoškolských programů může být obtížné od začátku systematicky projít všechny možnosti nebo si vůbec uvědomit, co jednotlivé obory obnášejí. Dle Wrighta (2018) studenti v některých případech díky vrstevníkům nebo jiným zdrojům informací objeví obor, který lépe odpovídá jejich zájmům, což je motivuje ke změně. Nejčastějším důvodem změny oboru jsou však špatné studijní výsledky. Pokud studenti neprospívají v základních předmětech, odvozují z toho, že by pravděpodobně měli potíže i s pokročilejšími předměty. To je pak často vede k rozhodnutí

pro změnu oboru, protože si chtějí vybrat směr, ve kterém budou mít větší šanci na úspěch (Wright, 2018).

Odlišné výsledky v tomto ohledu přinesl kvalitativní výzkum Silvera (2023) v rámci kterého se ukázalo, že vysokoškolské studium může vést k nárůstu sebedůvěry, v důsledku čehož se pak student může rozhodnout začít studovat obor, který předtím považoval za příliš náročný. Ke změně oboru tedy může vést nejen neúspěšnost, ale naopak i úspěšnost v předchozím studiu.

Další výzkum, který byl uskutečněn v Německu, se zaměřil na to, jak středoškolský prospěch, soulad mezi osobními zájmy a obsahem vyučovaným na vysoké škole a také očekávání rodičů a vrstevníků ovlivňuje pravděpodobnost změny oboru. Výsledky ukázaly, že studenti, jejichž zájmy nejsou v souladu s vyučovaným obsahem jejich studijního programu, mají vyšší pravděpodobnost, že obor změní. Tento efekt byl však patrný především u těch, kteří přecházeli do zcela jiné oborové skupiny (Meyer et al., 2022).

Dále se ukázalo, že studenti, kteří během studia mění obor – zejména pokud se jedná o brzké změny a přechody mezi oborovými skupinami – vnímají nižší míru podpory ze strany svých blízkých. Významným faktorem je také postoj rodičů k volbě oboru. Pokud rodiče se zvoleným oborem nesouhlasí, snižuje se pravděpodobnost, že jej student úspěšně dokončí. Tento vliv je nejvýraznější v počátečních fázích studia, ale s přibývajícím časem ztrácí na významu, pravděpodobně v důsledku navázání nových sociálních vazeb v univerzitním prostředí (Meyer et al., 2022).

Zajímavým zjištěním stejného výzkumu je, že studenti, kteří jsou první generací vysokoškoláků (ani jeden z jejich rodičů nemá dokončené terciární vzdělání), vykazovali nižší pravděpodobnost změny oboru. Tento efekt byl nejvýraznější v případě pozdějších změn a přechodů mezi odlišnými oborovými skupinami. Autoři výzkumu upozorňují, že rodinné zázemí posuzovali jinak, než tomu bylo v předchozích výzkumech (vycházeli z nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů, a ne z příjmů rodičů). Nicméně i přesto naznačují, že nižší pravděpodobnost změny oboru u těchto studentů může souviset s tím, jakým způsobem jsou Německu nastaveny poplatky za studium – pozdější změna oboru je zde totiž často spojena s vyššími náklady, a to jak přímými (poplatky spojené s dalším studiem), tak nepřímými (prodloužení celkové doby studia a opožděný vstup na trh práce). Studenti z

rodin s nižším vzděláním tak mohou být v tomto ohledu opatrnější a spíše setrvávat v původně zvoleném oboru, i když s ním nemusí být plně spokojeni (Meyer et al., 2022).

Výsledky výše popsaných výzkumů poukazují na komplexnost faktorů, které ovlivňují rozhodování o změně oboru. Nejde pouze o individuální preference, ale také o širší sociální a ekonomický kontext, v němž se student nachází.

1.1.4 Opakovaná změna oboru vysoké školy

Pokud jde o téma opakované změny oboru vysoké školy, je nutno říct, že se mi nepodařilo nalézt žádný odborný zdroj, který by se přímo zaměřoval na toto téma. Téma opakovaných změn oboru vysoké školy jsem nicméně nacházela v odborných článcích, které se zabývaly problematikou změny oborů, ačkoli se vyskytovalo spíše okrajově.

Tyto zmínky lze však zasadit do širšího rámce kariérního vývoje. Kariérní vývoj je celoživotní proces spojený s různými studijními i pracovními tranzicemi (Milsom & Coughlin, 2015). Tyto tranzice mohou přinášet nové příležitosti, ale zároveň být spojeny i s jistými negativními důsledky. Jako první možná přichází na mysl prodloužení celkové doby studia. Se změnou oboru se pojí prodloužení délky studia, avšak kvantitativní analýza dat univerzity v Ohiu naznačuje, že klíčovým faktorem pro délku studia není pouze četnost změn oboru, ale především načasování poslední změny (Wright, 2018). Pokud jde o pravděpodobnost dokončení studia, opakovaná změna oboru na ni neměla významný vliv. Jediná změna oboru byla oproti tomu spojena s vyšší pravděpodobností absolvování ve srovnání se studenty, kteří obor nikdy nezměnili (Wright, 2018).

Domnívám se, že důvody k druhé, opakované změně, by mohly být v určitém ohledu podobné těm, které jsou spojeny se změnou první. V předcházející kapitole se věnuji příčinám změny oboru a popisuji, že výzkumná zjištění ukazují, že významnou roli zde hrají postoje a podpora blízkých osob, změna zájmů a preferencí, sociokulturní prostředí či studijní výsledky. Nepředpokládám, že by tyto faktory ztrácely při opakované změně význam, spíše se mohou proměňovat, některé více vystupovat do popředí – například právě poplatky za prodlouženou dobu studia.

Jedním z mála autorů, kteří se tématu opakovaných změn oboru vysoké školy dotýkají, je Silver (2023), který v rámci výzkumu realizoval 38 rozhovorů s

vysokoškolskými studenty univerzity v USA, kteří změnili obor. Z analýzy dat získaných během rozhovorů vyplynulo šest témat. Kromě těchto témat autor definuje také tři fáze změny oboru: odchod z původního oboru, neutrální zóna a nový začátek.

První dvě témata se týkají odchodu z původního oboru – studenti, kteří se účastnili výzkumu, popisovali vlastní schopnosti jako neslučitelné s oborem a vnímání oboru jako nevhodného pro sebe sama. Nejednalo se však jen o studenty, kteří původní obor nezvládali, v některých případech studenti popisovali, jak je rostoucí sebedůvěra postupně dovedla k tomu, že se začali věnovat oboru, o němž se dříve domnívali, že v něm nemohou uspět Silver (2023). Toto zjištění je v souladu se závěry Wrighta (2018), který uvádí, že slabé studijní výsledky jsou nejčastějším důvodem změny oboru. Zjištění, že odchod z původního oboru může iniciovat i zvýšená důvěra ve vlastní schopnosti (Silver, 2023) je však nové a nepochybně zajímavé.

Strategie týkající se změny oboru se objevila ve třetím tématu, které se týká váhavého zkoumání nového oboru a posuzování proveditelnosti změny. Studenti v rozhovorech popisovali vnímání nesouladu mezi sebou – pokud jde o jejich cíle, schopnosti a potřeby – a jejich předchozím oborem studia a následný průzkum nových oborů. Zvažování nového oboru často začínalo zjištěním požadavků pro přijetí a pokračovalo, když studenti začali na zkoušku navštěvovat předměty tohoto nového oboru (Silver, 2023).

Součástí procesu zvažování přechodu na nový studijní obor bylo informování rodiny a přátel o možné změně a sledování jejich reakce. Někteří studenti popisovali, jak je jejich blízcí ve změně oboru podpořili, někteří naráželi spíše na váhavé reakce a mírné zklamání. Jakmile však studenti vnímali, že jejich rodina a přátelé podporují změnu, bylo to pro ně důležitým impulzem tuto změnu uskutečnit (Silver, 2023).

Čtvrté téma se týkalo emočního prožívání. Studenti vyjádřili, že být na pomezí mezi dvěma obory v nich vyvolávalo nepříjemné emoce, pociťovali úzkost – zejména proto, že nevěděli, co je čeká a nebyli si jistí, zda dělají dobré rozhodnutí (Silver, 2023).

Posledním tématem pak bylo přizpůsobení se novému oboru. Pro některé studenty byl nový začátek ujištěním, že udělali dobře. Pro mnoho studentů však přizpůsobení nebylo tak hladké – tito studenti popsali pochybnosti a obavy, zda se i napodruhé nerozhodli pro

obor, který pro ně není vhodný. Někteří studenti tak nevyloučili možnost další změny, tento vývoj však už nebyl předmětem výzkumu a autor tak uvádí, že by bylo užitečné, kdyby na jeho práci navázal další výzkum, který by se více věnoval tomu, jak se studentům daří na druhém oboru a zároveň věnoval pozornost i těm studentům, kteří obor mění opakovaně (Silver, 2023).

1.2 Faktory související s opakovanou změnou oboru

Když student přechází na svůj třetí studijní obor, vyvstává otázka, do jaké míry za tím stojí jeho osobnostní vlastnosti. Co způsobuje jeho opakovanou nespokojenost se zvoleným oborem? Jakou roli hraje jeho motivace a osobnostní nastavení? Je nerozhodný, nebo naopak talentovaný v tolika oblastech, že si nedokáže vybrat tu pravou? Tyto otázky lze shrnout do jediné: souvisejí opakované změny oboru s osobnostními rysy studenta, a pokud ano, jakým způsobem?

1.2.1 Vynořující se dospělost

Mladý člověk nastupuje na vysokou školu v období mladé dospělosti. Nástup na vysokou školu může být významným krokem v rámci jeho cesty k dospělosti a zároveň s sebou nést mnohé výzvy.

Klíčovým rysem vynořující se dospělosti je to, že je obdobím života, které nabízí nejvíce příležitostí k prozkoumání identity v oblasti mezilidských vztahů, profesního směřování, zájmů, ale i světonázoru a hodnotového nastavení (Arnett, 2000). Dle Arnetta (2000) si emergentní dospělost zaslouží vědeckou pozornost jako samostatné životní období. V mnoha ohledech představuje toto období věk možností – fázi života, během níž zůstává otevřeno mnoho alternativních cest.

Někteří mladí lidé se po dokončení středoškolského vzdělání rozhodnou pro tzv. gap year, jakousi přestávku ve studiu. Gap year může sloužit k osobnímu rozvoji, získání praktických zkušeností a někdy dokonce vést k hlubšímu sebepoznání. Mezi jeho možné nevýhody pak patří finanční náročnost, ztráta studijních návyků a případné související obtíže při návratu do akademického prostředí či pracovního procesu. Rovněž existuje riziko neefektivního využití času, které může vést ke stagnaci namísto osobního rozvoje. Výzkumy, které se zabývaly vlivem této pauzy ve studiu na drop out a změnu oboru ukázaly,

že odklad nástupu na vysokou školu významně zvyšuje riziko drop outu, ale zároveň snižuje riziko změny oboru (Kehm et al., 2019).

Thorová (2015) definuje přechod od dospívání k dospělosti jako období spojené s hledáním identity, nestabilitou, orientací na vlastní osobu. Shodně jako Arnett (2000) hovoří o tom, že v tomto období se mladí lidé začínají vnímat jako zodpovědní za vlastní život, ale zároveň se stále cítí připoutáni k původní rodině. Zároveň říká, že mladá dospělost je obdobím možností a optimistického nastavení. Toto období nicméně bývá spojováno i s pojmem čtvrt životní krize, ke které může docházet ve chvíli, kdy jsou optimistické představy narušeny ve střetu s realitou dospělého života, přichází zklamání a ztráta oněch optimistických představ. Mladí lidé pak mohou pociťovat frustraci a nejistotu (Thorová, 2015).

Mladí dospělí jsou na vrcholu svých fyzických i kognitivních schopností a jejich emoční prožívání se postupně více stabilizuje. Schopnost sebekontroly se stále vyvíjí a toto období může být (stejně jako adolescence) spojeno s impulzivním jednáním a riskováním. Každopádně je toto období příležitosti k intenzivnímu růstu. Hlavním vývojovým úkolem je konsolidace osobnosti, vybudování zdravé sebedůvěry, objektivní zhodnocení vlastních schopností a umění plánovat budoucnost s ohledem na dlouhodobé životní cíle – s tím souvisí rozvoj profesních dovedností, volba vhodné kariéry a dosažení finanční nezávislosti (Thorová, 2015).

Dle Arnetta (2000) slouží pracovní zkušenosti v období vynořující se dospělosti jako jakási příprava na budoucí dospělé pracovní role. Dá se předpokládat, že prostřednictvím různých pracovních zkušeností může student získávat cenné informace sám o sobě a o tom jaký typ práce ho baví a v jakém typu práce se mu daří. Profesní identita se formuje prostřednictvím zkoumání sebe sama, identifikace se vzory, získávání pracovních zkušeností a vyhodnocování výsledků těchto zkušeností, dále se pak vyvíjí a přizpůsobuje okolnostem, kdy jedinec reaguje na získané zkušenosti, společenské změny (například technologické) a nové požadavky (Super, 1972).

Období vynořující dospělosti umožňuje explorační různé alternativní cest. Toto experimentování s různými rolemi a alternativními cestami by v pozdějších životních obdobích již nemuselo být možné vzhledem k narůstajícímu množství závazků (Thorová, 2015).

1.2.2 Perspektivní orientace

Perspektivní orientace je v pojetí Pavelkové (2010) významným autoregulační činitelem, motivačně-kognitivní proměnná a zároveň relativně stabilní osobnostní charakteristika. Pokud je narušena, může to představovat problém nejen ve studijní, ale i životní cestě jedince. Život jedince bez perspektivní orientace je řízen aktuálními popudy tak, jak přichází – chybí zde schopnost integrovat minulost, přítomnost a budoucnost. „*Časové souvislosti života individua úzce souvisejí s autoregulací jedince, která se projevuje způsobilostí měnit a zdokonalovat sám sebe podle určitého plánu, utvářet sám sebe se zřetelem k určitým cílům, jichž má být dosaženo.*“ (Pavelková et al., 2010, s. 30)

Ideálním stavem je vyvážená časová perspektiva, kdy jedinec efektivně a flexibilně pracuje se svým časem tak, aby byly naplněny jeho potřeby a hodnoty. Silná orientace na přítomnost může souviset se studijním neúspěchem. Příliš silná orientace na budoucnost naopak může vést ke kratšímu času strávenému s rodinou a přáteli, volnočasovými zájmy a také neschopnosti si tyto chvíle užít (Pavelková et al., 2010).

Výzkum studijní neúspěšnosti v českém prostředí (Kubíková et al., 2021) se otázkou perspektivní orientace vysokoškoláků podrobně zabýval. Ukázalo se, že studenti, kteří se již v průběhu střední školy aktivně zaměřují na představu o své profesi a mají jasnou volbu vysokoškolského oboru, vykazují vyšší zaujetí pro studium daného oboru a větší úspěšnost na vysoké škole ve srovnání s těmi, kteří na vysokou školu přicházejí bez konkrétní představy. Jasná profesní orientace (tedy ujasněná představa o tom, co jedinci chtějí studovat a jaké povolání chtějí v budoucnu vykonávat) se ukazuje jako klíčová pro přístup ke studiu. Autoři výzkumu dále uvádí, že studenti, kteří nemají rozhodnuto o tom, jaké profesi se chtějí věnovat, se pak ve výsledku rozhodují, zda ve studiu setrvat, spíše podle toho, zda je obor baví – mají spíše pasivní přístup k budoucnosti, žijí teď a tady (Kubíková et al., 2021).

Jasná představa toho, čeho by si student přál dosáhnout v budoucnu, může být něčím, díky čemuž překoná překážky ve studiu, jeho náročnost. Domnívám se, že pokud student vnímá psaní seminárních prací, úspěšné zvládnutí zkoušek i prostou docházku na předměty jako určité kroky, které ho jeden po druhém dovedou k získání vysněného zaměstnání, bude tyto povinnosti zvládat s větší lehkostí. „*Pravděpodobnost, že dlouhodobé cíle budou zahrnuty v činnosti, je vyšší u osob s dlouhodobou časovou perspektivou než u osob*

s krátkodobou.“ (Kubíková et al., 2021, str. 27) Osoby s krátkodobou perspektivou tak mohou vnímat studium jako méně smysluplné – pokud jejich motivace ovšem nespočívá v činnosti samotné, kdy získávání nových poznatků vnímají jako něco, co je smysluplné samo o sobě, bez ohledu na přesně stanovený cíl v podobě získání diplomu a následného výkonu profese.

Ve vztahu k opakovaným změnám oboru lze z výše popsaných výzkumných zjištění odvodit, že pokud student nemá dostatečně vyjasněnou představu o své profesní orientaci a konkrétní představě o budoucí kariéře, je pro něj velmi obtížné učinit informovanou a cílenou volbu studijního oboru. V tomto kontextu je výběr oboru spíše náhodný, což může vést k opakovaným změnám zaměření během studia. Student často jedná na základě pokusů a omylů, možná, že s určitou nadějí, že v průběhu změn nějakým způsobem narazí obor, který bude ten pravý. Tento přístup však může být spojen s nejistotou a častými neúspěchy, neboť absence vyzrálé a vyvážené perspektivní orientace komplikuje nejen samotný výběr oboru, ale i následné uplatnění v pracovní oblasti.

1.2.3 Hodnoty a motivace

Úspěšnost vysokoškolského studia závisí na hodnotovém systému studenta a na jeho původních motivech, které ho vedly k výběru konkrétního studijního oboru (Kubíková et al., 2021). Zároveň však v průběhu vysokoškolského studia může docházet i k přehodnocení původních motivů spolu s tím, jak jedinec nabývá prostřednictvím studia nové zkušenosti a prostřednictvím nich zjišťuje, které hodnoty jsou pro něj ve vztahu k budoucímu povolání důležité (Milsom & Coughlin, 2015).

V rámci šetření Absolvent 2018 (Zelenka et al., 2019) se ukázalo, že v českém prostření se ukazují jako obecné hlavní deklarované důvody pro výběr oboru získání nových schopností a znalostí, rozvoj vzdělanosti. Na druhém místě je to pak atraktivita oboru společně s představou, že studium povede k získání práce, která bude naplňující.

V souladu s tím jsou i zjištění jiného výzkumu, které ukazují, že hlavní motivací při vstupu na vysokou školu je získávání nových znalostí a rozšiřování obzorů. Ukázalo se zároveň i to, že studenti s touto motivací dosahují lepších studijních výsledků. (Kubíková et al., 2021).

V motivaci pro výběr oboru však existují významné rozdíly napříč jednotlivými oborovými skupinami (Zelenka et al., 2019). Absolventi oborů zaměřujících se na umění a humanitní vědy vstupovali do studia s cílem především prohloubit své vzdělání, přičemž jejich očekávání ohledně získání zajímavé, naplňující a dobře placené práce byla poměrně nízká. Absolventi oborů v oblasti vzdělávání a výchovy se spíše, než na vysoké finanční ohodnocení zaměřovali na to, zda bude jejich práce smysluplná a naplňující, zároveň však nehodnotili svůj obor jako příliš atraktivní. Absolventi oborů informační a komunikační technologie byli nejvíce zaměřeni na získání práce, která by kombinovala jak atraktivitu, tak zajímavost i dobré finanční ohodnocení. Největší důraz na finanční zajištění kladli absolventi oborů zaměřených na obchod, administrativu a právo, kteří zároveň méně zdůrazňovali důležitost studia jako příležitosti pro rozvoj osobních znalostí a schopností, nebo jako atraktivní obor (Zelenka et al., 2019).

Ve výběru oboru a následné kariérní dráhy existují rozdíly z hlediska genderu, přičemž rozdíly mezi muži a ženami jsou často spojeny s odlišnými hodnotami, které jsou pak dané sociálními a kulturními faktory. Ženy se při výběru oboru méně soustředí na očekávané finanční výděly, důležitější je pro ně osobní uspokojení z práce nebo rovnováha mezi pracovním a osobním životem (Wright, 2018). Ve výše již zmiňovaném výzkumu v českém prostředí (Kubíková et al., 2021) se však pohlaví neukázalo jako významná proměnná, ženy i muži v dotazníkovém šetření přikládali jednotlivým motivům stejný význam. Rozdíl mezi pohlavími se ukázal pouze v případě vnímání vysokoškolského studia jako nutnosti, kde ženy tuto potřebu zdůrazňovaly o něco více než muži.

1.2.4 Nevyhraněnost zájmů

V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem multipotencialita (všestrannost). Multipotenciální jedinci mají množství různorodých zájmů a schopností, což může vyžadovat specifické intervence, které jim pomohou s volbou povolání, uvádí Vendel (2008). Rozhodování o kariéře je mnohem komplexnější, pokud si jedinec vybírá z mnoha stejně atraktivních variant a zároveň platí, že existuje pouze omezené množství takových zaměstnání, která nabízí příležitost pro uplatnění mnoha různých dovedností (Rysiew et al., 1999).

Vendel (2008) upozorňuje na to, že multipotencialita je fenomén, který se vyskytuje častěji u nadaných jedinců, kteří mají díky vynikajícím studijním výsledkům při volbě povolání k dispozici širokou škálu alternativ. Na jedné straně těmto studentům naskytá možnost rozvíjet své různorodé schopnosti, na druhé straně jsou však nuceni učinit rozhodnutí, jehož důsledkem je definitivní odmítnutí některých cest, což může být vnímáno jako omezení jejich budoucího rozvoje. „...ačkoli je v podstatě příjemné vědět, že člověk má při volbě povolání hned několik možností, někdy právě toto vědomí přináší pocity nejistoty a úzkosti, vyplývající z toho, že člověk je nucen dělat vlastně negativní rozhodnutí (v případě odmítnutí některých alternativ), jež mohou v budoucnu znemožnit další rozvoj jeho osobnostních možností.“ (Vendel, 2008, s. 119)

Prvním krokem k překonání tohoto problému je pragmatické zúžení nabízených možností. To zahrnuje uvážení reálných pracovních perspektiv, finančních nákladů spojených se studiem či pravděpodobnosti přijetí na konkrétní studijní programy (Vendel, 2008). Vendel (2008) zdůrazňuje, že čím dříve se student rozhodne, tím rychleji může začít rozvíjet odborné znalosti a dovednosti v daném oboru.

Kromě pragmatických aspektů je však důležité i to, zda je student připraven učinit volbu. Nevyhraněnost zájmů totiž často souvisí s vnitřní nejistotou a strachem z definitivního odmítnutí alternativ, které by mohly být v budoucnu prospěšné. Poradenský proces by proto měl zahrnovat i podporu při sebereflexi a uvědomění si, že některé zájmy a schopnosti lze naplňovat mimo hlavní profesní dráhu, například prostřednictvím volnočasových aktivit. Tím se snižuje tlak na nutnost učinit jediné správné rozhodnutí a umožňuje to jedinci komplexní rozvoj bez nutnosti se některých zájmů zcela vzdát (Vendel, 2008).

Výzkum změn studijních oborů v Německu (Meyer et al., 2020) ukázal, že studenti s lepšími studijními výsledky mají tendenci měnit obor častěji než jejich vrstevníci s horším prospěchem. Autoři si to vysvětlují tím, že studenti, kteří mají dobré výsledky, si mohou vybírat z mnoha různých možností a mají více příležitostí, zatímco studenti s horším prospěchem se musí držet původní volby.

Jiný výzkum však ukazuje, že i když multipotencialita může vést k větším možnostem a tím komplexnější volbě povolání, nepřináší nutně negativní důsledky, jako je

nerozhodnost či nespokojenost (Sajjadi et al., 2001). Studenti mohou svou širokou škálu dovedností vnímat jako výhodu a dobře ji využít k dosažení úspěchu v kariéře i životě.

Multipotencialita v tomto kontextu představuje jak výhodu, tak výzvu – poskytuje flexibilitu a široké profesní možnosti, ale zároveň může komplikovat rozhodování o kariérním směřování. Je třeba na ni nahlížet v kontextu doby, ve které je změna zaměstnání na trhu práce běžným jevem a zároveň narůstá nejen počet, ale i diverzita vysoce kvalifikovaných profesí (Sajjadi et al., 2001).

Celkově lze tedy shrnout, že nevyhraněnost zájmů může představovat specifický problém v procesu volby povolání, zároveň ale nemusí. Pokud studentovi působí velké množství možností potíže při rozhodování, řešení spočívá nejen v racionálním a včasném zúžení nabídky možností, ale také v podpoře individuální sebereflexe a rozvoji strategie, jak kombinovat odbornou specializaci s udržení širšího spektra zájmů.

1.2.5 Nerozhodnost

Další osobnostní charakteristikou, u které předpokládám, že by se mohla ve zvýšené míře vyskytovat u jedinců, kteří opakovaně mění obor vysoké školy, je nerozhodnost. Zároveň je třeba zdůraznit, že určitá nerozhodnost je normální – zejména v určitých vývojových obdobích. Je tedy důležité rozlišovat mezi normativní nerozhodností, která je přirozenou součástí vývoje a v určité fázi je zcela běžným jevem a trvalou nerozhodností, jež představuje dlouhodobou obtíž při rozhodování v různých oblastech. Toto rozlišení zároveň hraje klíčovou roli při navrhování účinných intervencí (Santos et al., 2014).

V odborné literatuře věnující se kariérnímu poradenství jsou nerozhodní studenti děleni i dle jiných kritérií. Jedním z nich může být důležitost, kterou student připisuje rozhodování o své studijní dráze – někteří nerozhodní žáci mohou být nerozhodní právě proto, že své volbě připisují velký význam, studium a kariéra jsou pro ně důležité. Tito žáci obvykle vybírají z několika různých alternativ, přičemž je pečlivě zvažují (Vendel, 2008).

Bacanli (2006) zkoumala souvislost některých osobnostních charakteristik s dvěma typy nerozhodnosti. Zvažující nerozhodností (Exploratory Indecisiveness) je myšlen dlouhodobý a komplikovaný proces rozhodování, kdy člověk pečlivě zkoumá všechny možnosti, analyzuje je a snaží se dojít k co nejlepšímu výsledku svého rozhodování. Takoví

jedinci často váhají, protože chtějí mít jistotu, že udělají správné rozhodnutí. Ukvapená nerozhodnost (Impetuous Indecisiveness) naopak označuje rychlé, impulzivní rozhodování bez dostatečného promyšlení. Člověk se sice rozhodne rychle, ale často se k volbě vrací, pochybuje o ní a může ji opakovaně měnit. Tento typ nerozhodnosti může vést k nepromyšleným volbám a častým změnám postojů. Výsledky výzkumu ukázaly, že externí locus of control a nízká sebedůvěra souvisí s oběma druhy nerozhodnosti, zejména však s tou, která je spojena s dlouhodobým zvažováním možností (Exploratory Indecisiveness). Autorka uvádí, že výsledky jejího výzkumu podporují myšlenku, že nerozhodnost je problémem vyžadujícím intervenci, a ne pouze běžná součástí lidského vývoje (Bacanli, 2006). Vendel (2008) v souladu s tím uvádí, chronická nerozhodnost může souviset s identitními problémy, vyšší úzkostností a externí locus of control.

Domnívám se, že k opakovaným změnám oboru vysoké školy mohou vést oba výše popsané typy nerozhodnosti.

1.3 Možnosti podpory – kariérní poradenství

Kariérní poradenství je dle Vendela (2008) odborná činnost uskutečňovaná výchovnými poradci, psychology, pracovníky úřadu práce, případně i lékaři a jinými odborníky. Jejím cílem je propojení informací o jedinci s informacemi o světě práce. Odpověď na otázku, který odborník by měl kariérní poradenství provádět, je pak dána povahou této intervence – v určitých případech je dle Vendela (2008) možné, aby ji realizoval výchovný poradce, případně i třídní učitel. V některých případech je vhodné využít testových psychologických metod (například v pedagogicko-psychologické poradně). Ve chvíli, kdy je žák při volbě vzdělávání dlouhodobě nerozhodným, je nejvhodnější spolupráce s psychologem zaměřená na hlubší související problémy (Vendel, 2008).

1.3.1 Střední škola

Přechodné období spojené se vstupem na vysokou školu začíná v průběhu středního vzdělávání, kdy se jedinec rozhoduje, zda bude ve studiu pokračovat na vysoké škole, a pokud ano, tak na jakém oboru. Současně může zvažovat i svou budoucí profesní orientaci a směřování (Kubíková et al., 2021). Studenti s volbou studijního oboru často váhají, protože ji vnímají jako rozhodnutí s celoživotním dopadem. Namísto náhlého aha momentu, kdy by

si byli svým výběrem okamžitě jisti, dochází spíše k postupnému upevňování důvěry v určitou možnost (Wright, 2018).

Kariérní poradenství by mělo začít co nejdříve, v určité formě ideálně už v předškolním věku. Jeho cílem je pomoci žákům rozpoznat své silné i slabé stránky, naučit se s nimi pracovat a orientovat se v možnostech dalšího vzdělávání a pracovního trhu. Tripartitní spolupráce mezi poradcem, žákem a rodičem pomáhá sladit vzájemná očekávání a priority, což usnadňuje podporu žáka v jeho osobním rozvoji (Hausdorfová et al., 2021).

Výzkum provedený na šestiletém gymnáziu (Frombergerová & Karasová, 2023) se zabýval vlivem učitelů na profesní směřování žáků. Ukázalo se, že hlavním faktorem ovlivňujícím výběr oboru na vysoké škole je zájem žáků. Tento zájem je však silně formován přístupem učitelů, jejich vlastnostmi a způsobem výuky – důležitou roli hraje otevřenost učitele vůči žákům, jeho odbornost a způsob komunikace. Dále je pro žáky důležité vnímat své vlastní schopnosti a mít pocit, že jsou v dané oblasti schopni dosahovat úspěchů. Mezi faktory, které motivují žáky k dalšímu studiu, patří také budoucí profesní uplatnění (Frombergerová & Karasová, 2023).

1.3.2 Vysoká škola

Jedním z témat, která popsal Silver (2023) v rámci kvalitativní studie bylo vnímání nedostatku podpory (perceiving a support gap). Pro studenty byla změna oboru výraznou emoční zátěží, čemuž ovšem neodpovídala podpora, kterou získali od univerzity. V reakci na to, že studenti měli pocit, že neexistuje forma podpory, která by byla přímo určená studentům měnícím obor, se většina z nich raději uchýlila k vyhledávání informací na internetu. Velmi podobné výsledky týkající se vnímaného nedostatku podpory přinesla i jiná studie zaměřená na prožitky spojené se změnou oboru (Halasz & Bloom, 2019).

Tato zjištění o studenty vnímaném nedostatku podpory ze strany univerzity vychází ze studií realizovaných v zahraničí. Předpokládám však, že podobná zjištění by mohl přinést i výzkum v českém prostředí. Student, který opouští obor, může mít jisté zábrany navštívit poradenské centrum, které je k dispozici v rámci studia původního oboru. Na nový obor v dané chvíli však ještě nebyl přijat, takže nemůže využít ani tamější poradenské centrum. Studenti nicméně mohou navštívit poradenské centrum na původní univerzitě ve chvíli, kdy

se objeví pochybnosti a v této fázi se poradenství může zaměřit na to, aby studentovi pomohlo zvážit důkladně své možnosti a dobře se rozhodnout.

Klíčová je zároveň i emoční podpora – poradce může studentům pomoci například zvládat zvýšenou míru stresu či negativní sebehodnocení, které může být důsledkem odchodu ze studia (Halasz & Bloom, 2019).

Pro některé nerozhodné studenty, je jejich nerozhodnost širším problémem – těžká jsou pro ně rozhodnutí téměř ve všech oblastech. Intervence u těchto žáků by měly být dlouhodobějšího charakteru než běžné kariérní poradenství, měly by se totiž zaměřovat na hlubší příčiny nerozhodnosti, kterými mohou být například identitní problémy, vysoká míra úzkosti, konflikty vnitřní i v mezilidských vztazích. (Santos et al., 2014).

Rejmanová (2024) v rámci své diplomové práce popsala zkušenosti studentů s kariérním poradenstvím. Ukázalo se, že respondenti měli obecně o kariérní poradenství zájem, avšak často nenaplněný. Ti, kteří s ním zkušenost měli, ji většinou hodnotili negativně. Studenti často nevnímali poradenství jako užitečné, setkávali se s obecnými, někdy i stereotypními doporučeními.

Wright (2018) zjistil, že účast v programu, který pomáhá studentům s volbou oboru (*major exploratory program*), vedla k menšímu počtu změn oboru ve srovnání se studenty, kteří nastoupili na univerzitu plně nerozhodnutí, ale nepodstoupili žádný průzkumný program. Tento program snižoval pravděpodobnost pozdní změny oboru ve třetím nebo čtvrtém ročníku. Wright (2018) není přesvědčen, zda by měly univerzity vyžadovat, aby studenti nastupovali bez pevně stanoveného oboru, jako to dělají Caltech či MIT, nicméně uvádí, že tento přístup by mohl studentům pomoci dělat informovanější rozhodnutí (Wright, 2018).

Dle Wrighta (2018) jsou tím, co studentům pomáhá při rozhodování o výběru oboru, praktické aktivity, stáže, exkurze a rozhovory s odborníky z praxe a proto by univerzity měly tyto aktivity co nejvíce podporovat.

2 Empirická část

V této části diplomové práce je popsán průběh samotného výzkumu. Jsou vymezeny jeho cíle a výzkumné otázky. Dále jsou představeny metody sběru a zpracování dat a popsán způsob výběru respondentů. Pozornost je věnována také etickým aspektům výzkumu. Závěrečná část se zaměřuje na prezentaci a analýzu získaných dat.

2.1 Cíl a výzkumné otázky

Ačkoli problematika neúspěšnosti vysokoškolských studentů je tématem, které je v současné době značně diskutováno, tématu opakovaných změn oboru vysoké školy nebyla na poli výzkumu dosud věnována větší pozornost. Z toho vyplývá mimo jiné skutečnost, že v současné době nejsou k dispozici informace o četnosti tohoto jevu. Vycházela jsem tedy spíše z pozorování, když jsem nabyla dojmu, že toto téma je aktuální a zajímavé z psychologického hlediska. S postupem času, spolu s tím, jak jsme postupně pronikala do terénu, získávala účastníky výzkumu a mluvila s nimi o jejich prožitcích, jsem se utvrzovala v tom, že opakované změny oboru vysoké školy jsou poměrně častým jevem s komplexními příčinami i důsledky.

Pro zkoumání tohoto jevu jsem zvolila kvalitativní přístup, který umožňuje hluboké porozumění zkoumaného jevu bez předem daných hypotéz či pevně určených proměnných. Není vázán na již existující teorie, ale spíše se snaží zachytit daný jev v jeho celistvosti a kontextu, přičemž postupně odhaluje klíčové faktory a souvislosti (Švaříček & Šedřová, 2007). Cílem výzkumu bylo zejména porozumět zkušenostem a prožitkům studentů spojeným se změnou oboru. Hlavní výzkumná otázka se tedy zaměřuje na to, jaké jsou příčiny opakované změny oboru vysoké školy z pohledu samotných studentů – zajímalo mě, jak oni samotní reflektují svou studijní cestu, svá rozhodnutí.

Další výzkumné otázky se pak zaměřují na prožitky studentů spojené s opakovanou změnou oboru, jejich strategii výběru studijního oboru a také mapují zdroje podpory, které studenti v průběhu změn využívali či potřebovali. Mým záměrem bylo získat vhled a informace, které budou mít relevanci pro poskytování poradenské podpory studentům vysokých škol.

Jaké důvody vedou studenty k opakované změně studijního oboru?

Jak studenti prožívají opakovanou změnu oboru?

Jakým způsobem si studenti vybírají studijní obory?

Jaké zdroje podpory studenti využívají v průběhu opakovaných změn?

2.2 Metody sběru a zpracování dat

Sběr dat probíhal v období od června do listopadu 2024. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů (z nichž některé proběhly online formou). Tato metoda sběru dat mi umožnila získat bohaté soubory dat díky tomu, že jsem se mohla držet předem připravené struktury otázek, která vycházela z předchozího seznámení s relevantními odbornými zdroji, ale zároveň v průběhu hovoru rozvíjet i témata, která přicházela od samotných účastníků výzkumu.

Otázka, kterou jsem původně nezařadila (proto ji nenajdete ve struktuře rozhovoru v příloze), ale která se mi jevila jako zajímavá, je ta, „jaká by byla účastníková práce snů“? Nepoložila jsem ji všem účastníkům, protože mě napadla až v pozdější fázi sběru dat během jednoho z rozhovorů, nicméně ji považuji za relevantní vzhledem k výzkumným otázkám, protože odpověď na ni může vypovídat o hodnotovém nastavení jedince a jeho zájmech, ale i vnímaných zábranách.

Analýza vychází z deseti rozhovorů. Braun a Clarke (2022) uvádí, že pojem saturace dat je problematický a doporučují se vyvarovat tvrzení o jejím dosažení. Spíše doporučují se zamyslet nad informační silou (information power), tedy na tím, jak bohatá jsou získaná data a zda jsou dostatečná pro naplnění cílů výzkumu. Domnívám se, že tento požadavek se mi podařilo naplnit.

Rozhovory jsem se souhlasem účastníků nahrávala a později provedla jejich doslovný přepis (s výjimkou rozhovoru se studentkou Elou, která mluvila slovensky, a který jsem přepsala do češtiny). Při přepisu dat jsem si stranou zaznamenávala prvotní postřehy a poznámky k jejich obsahu.

Jako metodu analýzy dat jsem zvolila reflektivní tematickou analýzu. Tuto metodu jsem zvolila mimo jiné pro její flexibilitu a proto, že nabízí nástroje pro uchopení poměrně variabilních souborů dat. Při analýze jsem vycházela především z postupů, které ve svém publikaci z roku 2022 nabízí Virginia Braun a Victoria Clarke.

Přeepsané rozhovory jsem pak opakovaně četla a začala s vytvářením kódů. Rozhodla jsem se pracovat metodou tužka – papír. Při kódování jsem používala odlišné barvy tužky, což mi umožnilo reflektovat, jak se můj pohled s postupem času vyvíjel – všímala jsem si například toho, že to, co jsem při prvním čtení nepovažovala za klíčové, se v kontextu dalších získaných dat někdy později začalo jevit jako významné.

V další fázi jsem přešla k vytváření prvotních konceptů témat vzešlých z kódů. Poměrně velké množství kódů jsem vypsala na papírové kartičky a rozložila je na podložku, kde jsem je začala spojovat a přeskupovat – pracovala jsem s kódy tímto způsobem proto, abych prozkoumala možná propojení, společné významy a vzájemné vztahy. Tvořit tyto tematické mapy doporučují Braun a Clarke (2022) ze třech důvodů – zaprvé umožňují začít přemýšlet o provizorních tématech, za druhé pomáhají prozkoumat potenciální vztahy mezi těmito tématy a za třetí jsou vhodné pro zvážení celkového vyznění a struktury analýzy. Tento postup byl tedy základem pro vytvoření témat, jakožto vzorců sdíleného významu s ústředním jednotícím prvkem (Braun & Clarke, 2022). Jednotlivým tématům se budu podrobně věnovat v jiné kapitole.

2.3 Výzkumný soubor

Výběr participantů byl pro mě v rámci celého výzkumu něčím, co pro mě představovalo asi největší otázku – kritéria pro výběr jsem opakovaně přehodnocovala. Postupovala jsem metodou záměrného výběru, cílem bylo získat jedince, kteří za sebou budou mít zkušenost s opakovanou změnou oboru vysoké školy, tedy minimálně dvě změny. Mým původním záměrem bylo uskutečnit rozhovory s lidmi, kteří v době rozhovoru studují svůj třetí bakalářský obor.

Zpočátku se mi nedařilo nacházet dostatek studentů, kteří by naplňovali toto kritérium a v jedné chvíli jsem tak v reakci na tyto komplikace uskutečnila rozhovory i se studenty, kteří za sebou sice měli dvě změny, ale i v rámci magisterského studia. Později se mi však podařilo výzvu více rozšířit v rámci sociálních sítí, díky čemuž jsem nakonec získala dostatek respondentů, kteří za sebou měli zkušenost se dvěma změnami v rámci bakalářského studia, tedy studovali tři různé bakalářské obory. Tři rozhovory, které zcela nenaplňovaly kritérium pro výběr, jsem tak mohla vyřadit. Od svých původních záměrů jsem nicméně i tak ustoupila v tom, že jsem do výzkumu zahrnula i ty studenty, kteří v době

rozhovoru již studovali magisterský obor. Rozhovor se nicméně ve všech případech zaměřoval na změny v rámci bakalářského studia.

V tabulce níže jsou informace o účastnících výzkumu a jimi studovaných oborech. Zároveň je třeba uvést, že tabulka zahrnuje studované obory, nicméně studenti kromě těchto oborů zvažovali i obory jiné – ve výsledku jsme tedy v rámci rozhovorů mluvili o mnoha různých alternativních variantách a v pozadí se toho vždy odehrávalo mnohem více, než je zachyceno v tabulce níže. Nicméně i tak je z tabulky zřetelné, že studijní dráhy účastníků výzkumu byly velmi různorodé. Někteří ze studentů se více drželi oborů v rámci jednoho zaměření, jiní měnili obory napříč oborovými skupinami. Z toho vyplývá, že zkušenosti studentů byly velmi různorodé, což by mohlo být považováno za jistý limit výzkumu. Tohoto jsem si byla vědoma, nicméně jsem vycházela z předpokladu, že ačkoli cesty jednotlivých studentů budou různorodé, v pozadí těchto cest bude možné najít jisté hlubší sdílené významy – tzv. esenci fenoménu opakovaných změn oboru vysokých škol.

Tabulka 1: Účastníci výzkumu

	Jméno	Datum rozhovoru	Věk	První obor	Druhý obor	Třetí obor
1	Johana	20. 6. 2024	24	ČJ a společenské vědy se zaměřením na vzdělávání	Psychologie	Divadelní věda + Divadelní kritika
2	Marie	3. 9. 2024	24	Sociologie	Filozofie	Jazyková a literární kultura
3	Ela	25. 9. 2024	25	Divadelní režie, dramaturgie a teatrologie	Loutková režie a dramaturgie	Divadelní studia
4	Natálie	30. 9. 2024	23	Učitelství pro první stupeň	Ošetrovatelství	Sociální práce
5	Kryštof	7. 10. 2024	25	Management sportu	Jaderná a částicová fyzika	Trenér
6	Julie	12. 10. 2024	24	Všeobecné lékařství	Biomedicinská technika	Anglická kultura a literatura

7	Klára	24. 10. 2024	26	Průvodcovství v cestovním ruchu	Český jazyk a literatura	Adiktologie
8	Helena	18. 10. 2024	29	ČJ-M se zaměřením na vzdělávání	AJ-ČJ +dálkově Humanitní studia	Psychologie
9	Zuzana	18. 10. 2024	25	Všeobecná sestra	Porodní asistence	Počítačová lingvistika
10	Nikol	22. 10. 2024	23	Anglický jazyk a literatura + Knihovnictví	Matematické inženýrství	Scénické technologie

2.4 Etické otázky

Při realizaci výzkumu jsem dbala na dodržení etických principů a ochranu účastníků. Samozřejmostí byl informovaný souhlas účastníků. Účastníkům bylo na začátku výzkumu sděleno, že mají možnost řídit průběh rozhovoru. Zdůraznila jsem, že budeme probírat pouze témata, o kterých sami chtějí mluvit, a že nejsou k ničemu nuceni. V průběhu rozhovorů jsem věnovala pozornost emocím účastníků výzkumu a snažila jsem se vést rozhovory empaticky a citlivě, aby se účastníci cítili co nejvíce komfortně. Po ukončení rozhovoru jsem se jich dotazovala na jejich pocity z průběhu rozhovoru a vyjádřila svůj vděk za jejich ochotu sdílet své zkušenosti.

Při přepisu jsem změnila jména účastníků tak, aby byl rozhovor anonymní. Jedna z účastnic si přála, abych místo toho použila její přezdívku, čemuž jsem vyhověla. Ačkoli jsem se výše zamýšlela nad otázkou vlivu jednotlivých oborů a dospěla k závěru, že výběr konkrétního oboru není v tomto kontextu nejdůležitější, považuji přesto za relevantní sdílet informace o oborech, které účastníci studovali, protože tyto údaje mohou přispět k hlubšímu pochopení souvislostí v rozhodovacím procesu studentů – uvědomuji si však, že informace o specifické kombinaci studovaných oborů by potenciálně mohla odhalit identitu účastníků. S ohledem na ochranu identity účastníků jsem tak alespoň vynechala informace o konkrétních univerzitách a nezveřejňuji kompletní přepisy rozhovorů (pouze jejich úryvky). Zvláštní důraz jsem kladla na eliminaci potenciálně citlivých údajů, které by mohly účastníky výzkumu ohrozit. Přestože by některé z těchto informací mohly být výzkumně

zajímavé, jejich zveřejnění by nepřineslo takový přínos, který by ospravedlnil možná etická rizika.

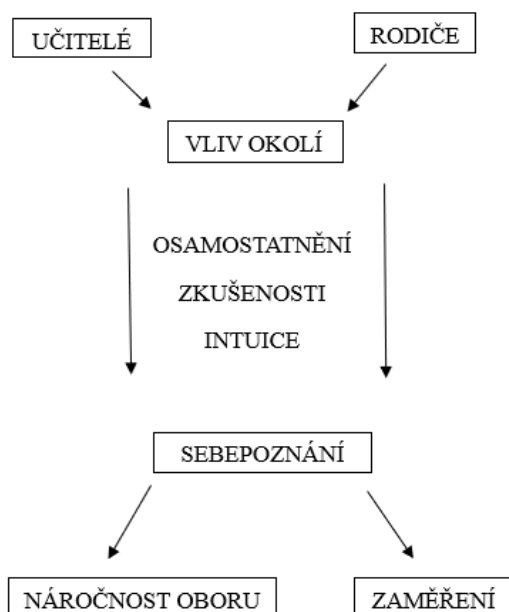
Při interpretaci a prezentaci závěrů jsem si byla vědoma toho, že problematika opakovaných změn oboru vysoké školy může být tématem vzbuzujícím společenskou diskusi a zároveň jsem opakovaně věnovala pozornost reflexi vlastních postojů ke zkoumanému tématu.

2.5 Prezentace výsledků

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumu. Věnuji se popisům jednotlivých témat, která jsem definovala v rámci tematické analýzy dat získaných z rozhovorů s účastníky výzkumu. Tato témata spolu navzájem souvisí a v určitých aspektech se prolínají, zároveň jsou však vystavěna tak, že každé téma má svou vnitřní strukturu, která je vedle popisu tématu zároveň znázorněná prostřednictvím myšlenkové mapy. Témata jsou základem reflektivní tematické analýzy a jejich další strukturace může přidat interpretativní hloubku nebo dopomoci pro větší přehlednost (Braun & Clarke, 2022).

Popis témat zároveň doplňuji přímými citacemi z rozhovorů s účastníky. Poslední podkapitola se pak souhrnně věnuje příčinám opakovaných změn oboru vysoké školy, pojmenovává možná rizika, která jsou s ní spojena a zároveň ukazuje příležitosti a přínosy, které může přinášet. Dále se pak věnuje také specifikům první a druhé změny.

2.5.1 Postupné sebepoznání



Obrázek 1: Grafické znázornění tématu postupné sebepoznání

Tématem, které je možné v určité podobě zaznamenat u všech studentů, kteří se účastnili výzkumu, bylo postupné sebepoznání. Ukázalo se, že proces volby a změny oboru na vysoké škole je spjat s osobním vývojem jedince, jeho sebepoznáním a postupným osamostatněním. Prostřednictvím změn oborů docházelo u účastníků výzkumu k postupnému objevování vlastních schopností a preferencí. Experimentování se změnami oborů a zkoušení různých cest se tak stalo nástrojem pro sebepoznání.

Zuzana například uvádí, že si dříve nebyla vědoma svého logického myšlení a analytických schopností, které jí umožnily úspěšně se věnovat programování. Až skrze zkušenost s různými obory zjistila, že jí technické zaměření vyhovuje více než humanitní disciplíny.

Zuzana: „Dřív bych třeba neřekla, že mám nějaký logický myšlení a že to programování mi fakt jako půjde. Takže to bylo vždycky takový jako no go, ale tím, jak jsem se začala věnovat těm věcem, tak jsem zjistila, že mám fakt jako docela dobrý logický myšlení, to analytický. A že mi vlastně jako jde víc než nějaký humanitní věci, což bych asi nezjistila, kdybych takhle nepřecházela.“

Podobně Klára reflektuje, že zkušenost se studiem více různých oborů ji utvrdila v tom, že její skutečný zájem spočívá spíše v práci s lidmi a interpersonálních vztazích.

Klára: „...třeba průvodcovství bych dělat nechtěla a tam u tý fildy, tam mě to spíš jako ovlivnilo v tom, že jsem si najednou řekla, že to nechci dělat, že je to takový jednotvárný a že fakt chci spíš dělat s lidma, bejt v interakci s lidma – celkově jako řešit jejich vztahy, věci, jak se cejtěj. A určitě v tom hrál roli čas a můj osobní vývoj, jak jsem sama sebe poznávala než třeba ten obor jako takovej, to spíš že jsem se utvrdila – aha, tak tohle jako ne.“

Z této ukázky je zároveň zřetelné, že Klára vnímá jako zásadní svůj osobní vývoj v čase, který byl ale podpořen právě zkušeností s různými obory. Julie popisuje, že její volby byly silně ovlivněny tím, kým byla v dané fázi života. Stejně jako Klára považuje za významný vliv času, v průběhu, kterého docházelo k větší autonomii. Připouští ale i spíše náhodné vlivy.

Julie: „Já si myslím, že pro mě rozhodující faktor bylo to, kým jsem byla v ty daný době, jak se člověk vyvíjí – protože já vím, že momentální Julča se jako nebude řídit tolik věcma, co chtějí po ní ostatním, ale co chce ona. Ale musela si přesně k tomu dojít, že na střední mě ovlivňovali spolužáci vlastně a rodina, a při těch rozhodnutích dalších, tak to byla i shoda náhod.“

Zatímco na střední škole se při rozhodování nechávala vést okolím, postupem času se Julie začala více řídit vlastními potřebami a přáními. Stejný posun reflektují i Nikol a Johana.

Nikol: „Když člověk dokončuje tu střední, tak je tam hrozně moc vlivů ohledně toho, co si má vybrat. Ve škole se tě ptaj, na co se hlásíš, někdo řekne, že ti jde matika a rodiče maj nějakej input, podle mě je tam tolik těch vlivů, že si možná jako neuvědomíš, co ty bys chtěl dělat, že to tam ani nezahrneš... A že možná potom, co člověk několikrát zjistí, že ho ani jedna z těch věcí nebaví a že není zajímavá a nechce to studovat, tak si najednou řekne: je to na mně, je to moje studium. Že se člověk vrátí k nějakým tendencím, co měl jako dítě. A plus ještě nějaká eliminace tím, že zkusí nějaký obory, tak zjistí, co ho baví, co ho nebaví a že možná to potom pomůže ten obor zúžit.“

Johana: „Že jsem si třeba nedokázala stát za tím, že bych fakt chtěla nějaký čas ještě se rozhodnout nad tím, co budu studovat a nebyla jsem víc taková... hmm... nebojovala jsem si podle mě za to, co jsem fakt jako vnitřně cítila, ale hodně jsem se nechala strhnout tím okolím. Rodiči zejména teda.“

S procesem sebepoznání zde souvisí i osamostatnění, které se může projevovat prostřednictvím schopnosti samostatného rozhodování a určitého oproštění se od vnějších tlaků. Helena hovoří o momentu, kdy se začala žít sama a uvědomila si, že nechce být nadále ovlivňována názory druhých. Natálie zdůrazňuje i roli fyzického osamostatnění od rodičů – po odstěhování od nich získala větší volnost v rozhodování a její volby už nebyly tolik ovlivňovány každodenními očekáváními rodiny.

Helena: „Já už jsem si prošla tím, že jsem se musela žít sama, tak jsem si řekla, že jako se chci rozhodovat fakt jenom sama za sebe a nechci poslouchat, co mi kdo říká, fakt si to musím nějak vyřešit sama. Pak když mi ještě někdo něco sem tam říkal, tak už jsem si to tak nebrala.“

Natálie: „...když jsem šla z té lékařské na tu sociální práci, tak jsem to už dělala úplně podle sebe a nebrala ohled jako na to, co mi říkali rodiče... ono to hodně bylo i tím že jsem se vlastně odstěhovala od těch rodičů a najednou jsem měla větší volnost vlastně v tom co dělám, že už to nebylo každý den: běž tam a tam a dělej tohle a tamto. Už to bylo třeba jednou za dva týdny, podle toho, jak jsem jezdila domů.“

Vliv rodičů se projevuje ve formě přímo vyjádření rad a doporučení ohledně toho který obor by byl pro studenta vhodný. Zároveň je student ovlivňován i nepřímo, kdy rodiče vnímá jako vzor a zvažuje, zda se má vydat na podobnou studijní a pracovní dráhu jako on. Kromě vlivu rodičů se v rámci rozhovorů ukázal jako významný i vliv středoškolských učitelů, zejména pak jejich hodnocení, ať už ve formě známek, tak i jejich nepřímé vyjádření názoru ohledně toho, na co se daný student hodí, co by mohl studovat.

Helena: „...že jsem na to učitelství těch oborů šla jenom podle toho, který předměty mi šly na střední a na základce a vlastně jsem sama nevěděla, co chci a co mě naplňuje, neměla jsem žádný životní zkušenosti, kterejma bych to jako zjistila, prostě takový to ochráněný dítě.“

Johana: „*Tam mě hodně ovlivnily moje učitelky na střední, ke kterým jsem prostě tak trošku vzhlížela, že byly takový moje vzory a zároveň se mi hodně věnovaly, hodně mě inspirovaly a dovovaly mě hodně velkýma stohama knih.*“

Zdá se, že studenti s menším množstvím životních zkušeností a menším povědomím o sobě samých se více řídí názory druhých. Někteří respondenti uvedli, že v době dokončování střední školy toho o sobě věděli jen málo a že jejich vnitřní motivace byly nějakým způsobem skryté, v pozadí. Teprve později v průběhu vysokoškolského studia je postupně objevovali (či znovuobjevovali) prostřednictvím nových zkušeností. Účastníci výzkumu často vnímali, že se postupně více přiblížili své podstatě, něčemu hlubšímu a vnitřnímu, což někdy označovali jako intuici.

Když jsem se ptala Ely, jakou radu by dala studentům, kteří nevědí, jaký obor si mají vybrat, řekla: „*Bud'te sami sebou, poslouchajte svůj vnitřní hlas a vyslechněte si radu od druhých, ale ve výsledku se musíte řídit intuicí, takže asi tak. Protože je to tvůj život a nikdo ho za tebe neprožije, ty máš za něj zodpovědnost.*“

Na stejnou otázku mi dala velmi podobnou odpověď i Julie: „*Nekoukat na to, jak moc jsem v tom dobrej, co se týče nějakých hodnocení ve škole, ale spíš koukat na to, jestli mě to baví a zajímá. A tady to zní hrozně divně, když nám je náct, tak jako tohle je tak strašně fádni a myslím, že to nikomu nic neřekne, ale určitě poslouchat svoji intuici, protože uvnitř vždycky víme, co chceme nebo co potřebujeme anebo co je pro nás dobrý, ale častokrát se tak jako necháme... neposlouchat strach, ale poslouchat sebe no.*“

Opakovaná změna oboru umožnila studentům experimentovat s různými rolami a vedla k vytvoření sebepojetí, které je v jednom ohledu jasnější, na druhou stranu se s přibývajícimi zkušenostmi stává i diferencovanějším. Jak je možné vidět v myšlenkové mapě, toto sebepoznání se netýká pouze studijního zaměření ve smyslu humanitní versus technické, ale zároveň i náročnosti studijního oboru. Prostřednictvím zkušeností se studiem na vysoké škole se jedinec učí sám o sobě také to, jak náročný obor je schopen a ochoten absolvovat. V rozhovorech se ukazovalo že studenti mají potřebu nacházet optimální úroveň náročnosti oboru. Pokud studovali obor, který vnímali jako příliš jednoduchý, vyvolávalo to v nich pocit, že nenaplnují plně svůj potenciál. Pokud naopak studovali obor, který byl

v danou chvíli příliš náročný, jejich spokojenost také klesala. Vliv ne/náročnosti oboru ilustrují následující úryvky z rozhovorů.

Marie: „*I ty obory jsou koncipovaný tak, že mi to vyhovuje, není to ani moc náročný, že bych si říkala, že to nezvládnou, ale zas to není moc jednoduchý, že všude se něco dozvím, ale není to úplně jako na sílu.*“

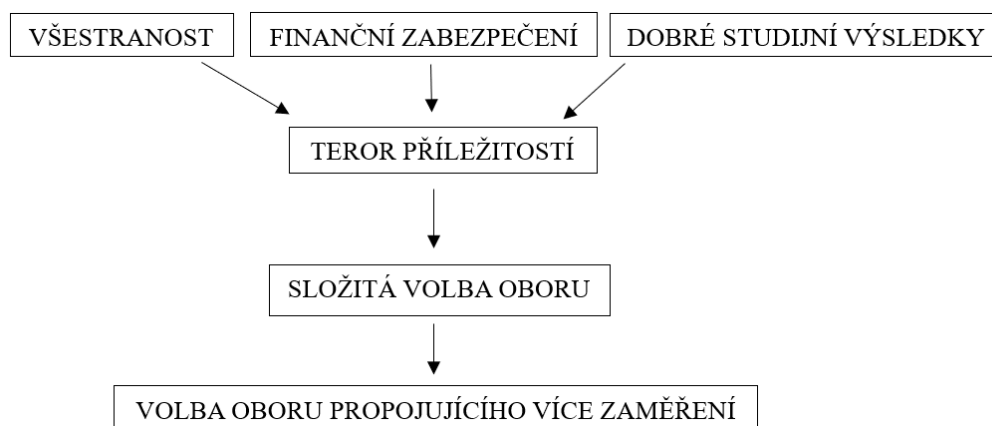
Nikol: „*Já jsem hodně perfekcionista a podle mě to mělo taky hodně vliv na ty různé změny těch oborů. Jako pokud jsem v tom nebyla dobrá, tak mě to automaticky trochu jako demotivovalo.*“

Johana: „*...bylo to asi moc jednoduchý pro mě.*“

Helena: „*Cejtila jsem se tam blbě, že tam vůbec nepatřím a fakt jsem tomu vůbec nerozuměla, chodila jsem i na doučování ale nestačilo to. Takže tam jako jsem neprošla ani tím zkouškovým.*“

Z tohoto vyjádření Heleny je zřetelné, že vnímaná neúspěšnost ve studiu může vést k pocitu jakési ztracenosti a dezorientace, která následně vede až k pocitu, že člověk na obor nepatří, neměl by ho studovat.

2.5.2 Teror příležitostí



Obrázek 2: Grafické znázornění tématu teror příležitostí

V případě studentů, kteří opakovaně mění svůj vysokoškolský obor, nemusí jít o neúspěšné jedince, kterým by se ve škole nedařilo nebo je studium nebavilo. Naopak – často jde o studenty, kteří mají široké spektrum zájmů, výborné studijní výsledky a dostatek finančních prostředků, což jim umožňuje volbu oboru flexibilně přehodnocovat. Velké množství zájmů

a schopnost uspět v různých disciplínách tak mohou vést k opakovaným změnám oboru. Nikol to popisuje následovně:

„Že jsem prostě udělala otočku o 180 stupňů od těch humanitních a jazyků na něco technickýho, což je něco, s čím jsem měla vždycky problém, že mě bavilo oboje, a tak nějak mi šlo oboje, takže jsem neměla takový to zaměření třeba na humanitní obory nebo technický, což asi taky hrálo roli v tom, že jsem to měnila tolikrát ty obory.“

Ptám se Heleny, jestli se už v průběhu střední rýsovalo, co by chtěla jednou dělat: *„Ne, vůbec ne. Já jsem zase měla ze všeho jedničky, bavila mě matika, bavila mě čeština...“*

Johana: *„Někdy to vnímám jako handicap, že prostě ve svém okolí mám hodně úspěšných lidí, kteří si přesně od toho gymplu jedou ten svůj obor a jsou v tom vynikající. A jsou i v té profesi nebo teď v té škole hodně dobrý. A já to občas vnímám – přesně, jako handicap – nejsem schopná si vybrat něco co je pro mě primární. Na druhou stranu si myslím že to dává i jako takovej všeobecný rozhled, který občas mám taky ráda, že dokážu mít vhléd do více oborů. A vlastně i v komunikaci s různějma typama lidí si myslím, že je to výhoda, že se nefokusuješ úplně na jeden směr, ale prostě... no máš prostě větší rozhled, což občas teda co se týče té školy, tak tam byl problém tohle, že tam se dá studovat jenom ta jedna věc a s tím jsem měla vlastně problém, což jde vidět docela (smích).“*

V tomto kontextu je tedy změna oboru spíše důsledkem nevyhraněnosti. Možnost volby neznamena pro studenty jen svobodu, ale může jim přinášet tzv. teror příležitostí a s ním spojené neustálé přehodnocování. Johana dokonce uvedla, že ačkoli si je vědoma i výhod, nevyhraněnost zájmů vnímá primárně jako handicap. Což ilustruje i výrok Ely, která se s nevyhraněností v tomto smyslu sama přímo nepotýkala, protože studovala tři různé obory velmi obdobného zaměření, ale přesto vyjádřila, že nevyhraněnost zájmů vnímá jako komplikaci.

Ela: *„Tak ty obory spolu ve výsledku souvisí, to by byl větší průšvih, kdybych byla na medicíně, potom na psychologii, pak na nějaké tělesné výchově.“*

Rozhodování se u některých studentů stalo procesem hledání propojení, kompromisu, kdy namísto volby jednoho jasného směru často nacházeli řešení v kombinaci různých oborů. Místo zužování možností naopak hledali způsob, jak jednotlivé oblasti

propojit. Například Klára se zajímala o humanitní i přírodní vědy a jejím řešením tohoto dilematu byla volba studijního oboru adiktologie, který tyto dvě oblasti propojuje. Helenina zkušenost zase ukazuje, že i v profesním životě lze nalézt kompromisní cestu mezi různými zájmy:

Helena: *„Já jsem hrozně spokojená, mám tam kontakt, jakože s lidma, což si myslím, že mi vynahrazuje to učení. Neučím jako děti ve škole, ale učím lidi ve firmě, takže to mi moc vyhovuje.“*

Nikol mluví o tom, jak si vybrala současný obor, scénické technologie, kde je spokojená: *„Hledala jsem jaký jsou různé možnosti a doslova jako přes všechny kategorie, jak je ta webovka, kde si můžeš vybrat nějaký konkrétní zaměření, tak jsem prostě jako koukala na všechny a tohle byl úplně nově garantovaný obor, že do té doby neexistoval. A bylo to právě spojený s tím, že to bylo trochu humanitní, trochu umělecký, všechno tak trochu dohromady. Zároveň ne úplně jenom teoretický, i praktický, tak jsem si říkala to je úplně perfektní.“*

Řešení situace teroru příležitostí tedy často spočívá v nalezení kompromisu nebo v propojení různorodých zájmů ve studiu i profesním životě. Namísto definitivního zúžení volby účastníci výzkumu hledali způsob, jak si zachovat přístup k různým oblastem, které je zajímají. Tento přístup jim umožnil minimalizovat pocit ztráty jedné z možností a zároveň posílil jejich spokojenost s vybraným směrem. Tento způsob řešení dilematu spojeného s terorem příležitostí jim ve výsledku umožnil nejen překonat rozhodovací paralýzu, ale také využít svůj potenciál naplno.

2.5.3 Od stability k seberealizaci



Obrázek 3: Grafické znázornění tématu od stability k seberealizaci

Zdá se, že volba studijního oboru i jeho případná změna odráží nejen individuální preference a schopnosti studentů, ale také širší společenské a hodnotové změny. Jedním z klíčových faktorů, který se v rozhovorech s účastníky výzkumu opakovaně objevoval, je posun od stability a pragmatického uvažování (například o možnostech budoucího uplatnění) směrem k seberealizaci, hledání smyslu a osobnímu naplnění.

Když jsem se ptala Ely, zda se setkala s negativními reakcemi okolí při první změně oboru, odpověděla takto: „*Hlavně rodičů, abych si to dokončila, když už jsem začala a proč vymýšlím vlastně. Oni nedokázali pochopit, že... nevím, jestli je správné slovo z morálního... No z psychologického hlediska to nedokázali tak pochopit víc. Oni to brali velmi pragmaticky...*“

Helena: „*Tatka mi furt říkal, že mám být učitelka, že ta má vždycky práci, že je to stabilní zaměstnání, vždycky ji bude potřeba.*“ Pak dodává, že: „*Mamka je učitelka, babička byla taky učitelka, tatka chtěl být taky prej učitel.*“

I zde Helena mluví o svém otci a o tom, co říkal jí a jejím bratrům: „*tak začal s tím, že ta Praha nás hrozně změnila, že jsme teď pražská kavárna že jsme hrozně jako liberální a že bychom se měli vzpamatovat (smích).*“

Tento hodnotový posun je však podmíněn dobrým finančním zázemím a vnímanou mírou jistoty. Studenti, kteří nemají dostatečné ekonomické zabezpečení, přirozeně více zvažují praktické aspekty svého studia, například možnosti skloubení studia s prací. Ti, kteří

se mohou více soustředit na vlastní zájmy, pak častěji volí obory na základě touhy po naplnění svého potenciálu a osobních zájmů. Přesto však nelze říct, že by pragmatické faktory, jako je prestiž oboru či finanční zajištění, hrály pro studenty při rozhodování pouze okrajovou roli. Mnozí studenti sice kladou důraz na svůj zájem o obor, zároveň však zvažují praktické dopady své volby, například příležitosti pro budoucí uplatnění či ekonomickou stabilitu. Zdá se však, že touha po studiu oboru, který bude opravdu naplňující, je významnou motivační silou a je také něčím, co přesahuje prostý zájem.

Julie: „... *tam mě to až tak vlastně nenaplňovalo, jakože bavilo mě to, bylo to zajímavý, ale jako nebylo to, že by ti úplně srdce plesalo.*“

Johana: „*Bavilo mě to, ale nenaplňovalo mě to.*“

V rozhovorech se opakovaně objevoval motiv generačního rozdílu v přístupu k vzdělání. Rodiče účastníků výzkumu často vnímali volbu oboru jako jednorázové a definitivní rozhodnutí, které by mělo vést ke stabilní profesní dráze. Tato očekávání reflektují zkušenost rodičů, kteří vyrůstali v době, kdy byla profesní dráha obvykle lineární a změna oboru nebo zaměstnání méně běžná. V kontrastu s tím studenti častěji vnímali své rozhodování o vzdělání jako dynamický proces, který umožňuje průběžné přizpůsobování jejich kariérní dráhy nově získaným zkušenostem a poznatkům o sobě samých. Tento proces však mohl být vnímán jako nevhodný rodiči, kteří mohli reagovat například obavami, pochybnostmi.

Johana: „*No rodiče byli hodně proti, protože podle mě byli hodně motivovaný svojí zkušeností životní, že tohle jako vůbec neznali, že by se stalo – že nastoupíš na vejšku, kterou nedoděláš. Myslím si, že to fakt hrálo velkou roli. Že oni tu zkušenost neměli a nikoho neznali ani kdo by takhle měnil školy ve svém věku, nebo v jejich věku tehdy.*“

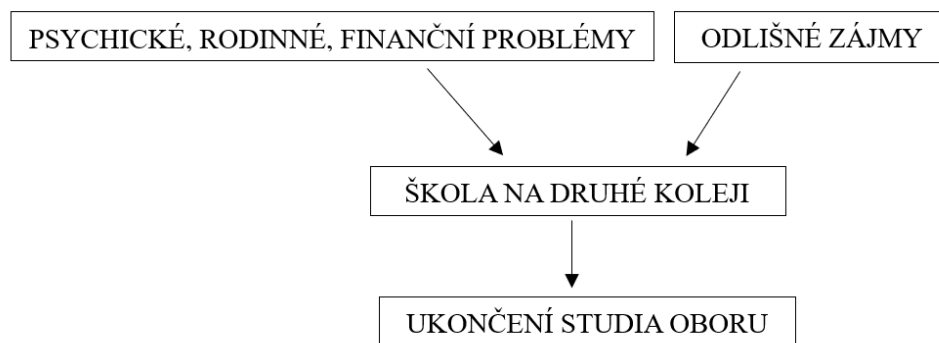
Ptám se: „*Že to nevnímali jako rozhodnutí, který se dá nějak změnit? Že to jako musí být definitivní?*“

Johana: „*Jojo. Což přesně oni oba dělali – studovali, dostudovali, po škole šli pracovat. Dokončili to a dělaj prostě třicet let stejnou práci. Což si myslím, že byl hlavní faktor proč takhle reagovali, že to prostě není dobrý. A pak začali narážet i na finanční stránku, že to není jako legrace studovat si jen tak něco rok v Praze, když mně jako finančně*“

pomáhali dost. A pak teprve jako začali hodně narážet na to, že to pak můžu měnit jako každé rok, když se mi zas nebude něco líbit, a i jak viděli, že mě prostě vždycky bavilo všechno, tak se podle mě i spíš báli abych vůbec jako někdy něco dostudovala, abych takhle jako po roce neměnila, protože mě zrovna baví tohle a pak zas mě bude bavit něco jinýho. Takže to bylo takový náročný jim vysvětlit tu moji motivaci, že mě to fakt jako nenaplnuje. A zároveň vlastně je asi ujistit v tom... nebo je nějak přesvědčit... myslím, že hodně ta jejich reakce byla orientovaná na budoucnost, že začali hodně rozebírat, že co budeš dělat takhle jednou za pár let. Že najednou po mě chtěli hodně v tý jejich reakci po mě docela podrobněj můj životní plán (smích).“

Rozdílnost v přístupu k volbě studijního oboru může být pro studenty a jejich rodiče zdrojem konfliktů. Studenti se mohou snažit o prosazení vlastní cesty, zároveň si však uvědomují, že rodiče jsou pro ně důležitým zdrojem opory, a to jak emoční, tak finanční. Jejich názory byly pro účastníky výzkumu vždy alespoň do určité míry podstatné a při rozhodování nad volbou oboru je tak brali v potaz.

2.5.4 Studium na druhé koleji



Obrázek 4: Grafické znázornění tématu studium na druhé koleji

Vnímání školy jako sekundární priority je patrné z výpovědí několika účastníků, kteří ji v určité chvíli odsunuli na druhou kolej kvůli osobním či zdravotním obtížím, ale také kvůli jiným zájmům, například sportu. Například Zuzana byla nucena upřednostnit existenční potřeby kvůli finanční situaci rodiny a nemožnosti skloubit práci se studiem.

Zuzana: „*On vlastně táta byl dlouhodobě nemocnej a ten rok, jak jsem nastoupila na tu porodní asistentku, tak se to zhoršilo a vypadl celej jeden příjem a tím pádem mi naši*

nemohli dávat žádný peníze. A tím, jak jsem to měla daleko na dojíždění, tak jsem si musela vydělat jak na bydlení, tak na jídlo. Dokud nezačaly praxe tak se to jako dalo, prostě jsem byla v záprahu 24/7 ale jako dalo se to zvládnout, ale jak začaly praxe, tak jsem neměla tu práci kam vecpat... takže to bylo prostě existenční a nešlo to nějak skloubit.“

Kryštof: „Byl jsem najetej na to, že jsem každé den jakoby na tréninku od rána do večera. A pak jsem začal chodit na tu vejšku, tak jakoby pro mě nebyla na prvním místě, furt jsem chtěl něco dokázat v tom sportu.“

Pro Kryštofa to nebyl jediný důvod pro nedokončení studia, ale určitě byl nejzásadnější. Po tom, co se rozhodl, že se sportu na této úrovni již nebudu věnovat, měl najednou dostatek volného času a prostoru pro studium jiného oboru, který krátce před naším rozhovorem úspěšně dokončil.

Jindy hrály roli psychické obtíže, které způsobily ztrátu motivace či neschopnost se studiu věnovat.

Marie: „Opravdu jsem na to neměla hlavu řešit ještě nějakou školu, když už je to dost špatný s tou psychikou.“

Marie: „No ono to šlo ruku v ruce, já už jsem měla přirozenej odpor vůbec k tomu někam chodit v tu chvíli, takže mě přestala bavit i ta škola, jinak do té doby mě bavila hodně... zas prostě se sešly fakt jako úplně blbý situace, několik jich dohromady, ale jako snažila jsem se samozřejmě, snažila jsem se do té školy chodit, říkala jsem si, že už je to jako ten poslední rok, že už to jako dám. No a nedala.“

Marie zde popisuje, že psychické potíže měly přímý vliv na její motivaci ke studiu, v době, kdy prožívala těžké období v osobním životě, se škola najednou stala něčím, na co ji zkrátka nezbyla energie.

Natálie: „To nebylo že by mě to nějak nebavilo nebo tak, ale já jsem se tehdy musela vyrovnat s jedním traumatem.“

Nikol: „A pak když byl ten první školní tejdén, tak jsem dostala hroznej panickéj záchvat před vstupem do fakulty, takže jsem jako vůbec nebyla schopná jít dovnitř. Takže jsem pak jako volala rodičům, že to nezvládnou, že jako chci... Že to nedám a takhle. Takže

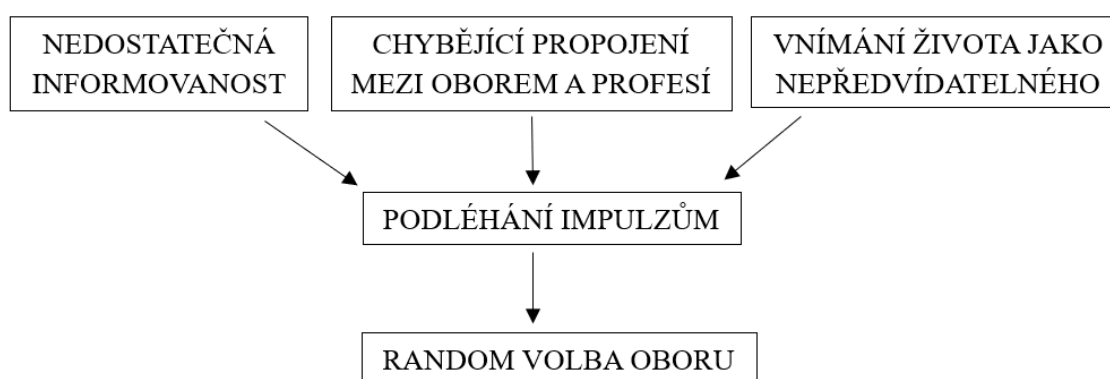
jsem vůbec nezačala chodit do školy, přestěhovala jsem se zpátky a ukončila jsem to studium jenom potom, co jsem byla zapsaná měsíc. “

Tento jev je možné interpretovat jako důsledek nepoměru mezi vnějšími tlaky a vnitřními kapacitami jedince. Pokud se student ocitl v situaci, kdy musel řešit zásadní finanční nebo emoční problémy, kapacita potřebná pro studium se výrazně snížila a škola se tak na nějakou dobu stala něčím druhořadým. Po alespoň částečném odezdění náročných situací se účastníci výzkumu vraceli zpět ke studiu – ovšem zpravidla k jinému oboru. Proč dochází ke změně oboru (nikoli například k jeho přerušení a pak návratu) by bylo možné vysvětlit dalšími vlivy, které do celého procesu opakovaných změn vstupovaly – zdá se, že u všech účastníků se jednotlivé vlivy navzájem kombinují, popisovaných příčin pro změnu oboru je téměř vždy několik.

U studentek, které studium ukončily z důvodu psychických potíží, se objevovaly pocity viny, zároveň si však uvědomovaly, že se nejednalo o pouhou lenost nebo nezáměr o školu, nýbrž o nutnost řešit vážnější osobní a zdravotní potíže.

Marie: *„Že to bylo takový vlastně jako tlak sama na sebe, co jsem měla, že jsem si připadala blbě kvůli tomu. Ale věděla jsem, že to jako není jen tak. Že nejsem jako líná, že fakt jako řeším věci, který jsou důležitější než škola. “*

2.5.5 Podléhání impulzům



Obrázek 5: Grafické znázornění tématu podléhání impulzům

Ačkoli studenti, se kterými jsem mluvila, se volbou oboru zabývali intenzivně a zvažovali různé možnosti, setkala jsem se i s rozhodováním, které bylo spíše výsledkem okamžitých

impulsů, řízené aktuálními emocemi a okolnostmi. Chybělo hlubší promyšlení dlouhodobých dopadů. Tento přístup reflektuje například Johanka, která tento způsob rozhodování vnímá jako něco, co celkově hrálo velkou roli při jejich opakovaných změnách oboru.

Johanka: *„Já jsem neměla moc plán, protože většinou obecně i v těch dalších školách jsem docela jednala impulzivně, jak jsem to cítila v té životní fázi zrovna, a moc jsem nad tím jako nepřemýšlela do budoucna. Moc jsem jako nepřemýšlela nad tím, jakou profesi s touhle školou můžu dělat za x let. I tohle podle mě hrálo velkou roli, že jsem dělala většinou dost impulzivně ty rozhodnutí.“*

Jedním z významných aspektů impulzivní volby oboru je to, že studenti si mnohdy nespojují své studium s konkrétní profesní dráhou. Například Klára hovoří o tom, že její rozhodnutí bylo v podstatě náhodné – nepřemýšlela možnosti budoucího profesního uplatnění.

Klára: *A druhá škola, kterou jsem chtěla zkusit, tak byla čeština a literatura, taky úplně random (smích), když to teďka vezmu zpětně. Já jsem – jak jsem už zmínila s tou novinářinou – vždycky ráda četla, šla mi čeština, ale vlastně jsem vůbec nepřemýšlela, co bych s tím mohla dělat...“*

Anglické slovo „random“, tedy náhodný, užívá v tomto kontextu i Julie. Když jsem se ji dotazovala, jakým způsobem si vybrala jeden z oborů, odpověděla takto: *„Tady to bylo hodně random. V té době můj život byl hodně nenaplánovanej a takovej jako random v hodně věcech.“*

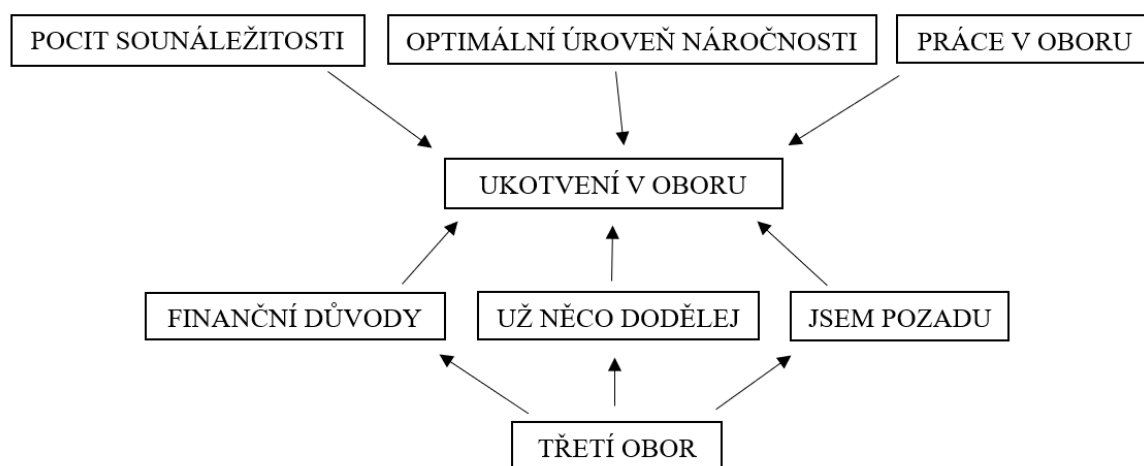
Zdá se, že Kryštof má obecně tendenci vnímat budoucnost jako otevřenou a proměnlivou, což podporuje jeho sklon rozhodovat se spíše intuitivně a bez pevného plánu, locus of control je spíše externí. Když jsem s ním mluvila o jeho plánech do budoucna, řekl mi mimo jiné toto: *„Jak to budu cejit v tu chvíli no. Tak ono stejně když plánuješ, tak to většinou nevyjde.“*

Kryštof: *„Jako ta vejška je jenom taková specializace, pokud úplně víš, co chceš dělat a stejně ještě na ty vejšce se to kolikrát změní, co chceš dělat. Prostě fakt v tom životě se ty plány měňej každou chvíli a když ještě potkáš na té vejšce různý lidi, vytvoříš si nějaký*

kontakty, který ti pak pomůžou, nebo ti pak daj nějaký zajímavý nabídky, tak vlastně se ti to ještě tisíckrát změní během toho, takže pokud máš vyloženě sen něco dělat, tak si určitě vyber ten obor, kterej chceš, ale jinak je to úplně jedno si myslím.“

Zdá se tedy, že impulzivní volba studijního oboru je jedním z faktorů, které mohou přispět k jeho opakované změně. Nedostatečná informovanost, nevnímané a nepromyšlené propojení mezi studiem a profesí a tendence k vnímání života jako nepředvídatelného mohou vést studenty k tomu, že studijní obor si vyberou spíše spontánně, slovy některých účastníků výzkumu „random“.

2.5.6 Ukotvení v oboru



Obrázek 6: Grafické znázornění tématu ukotvení v oboru

V rámci rozhovorů jsem se studenty hovořila i tom, jaké faktory je vedly k tomu, aby při studiu některého z oborů setrvali. Ukázalo se, že dobrý kolektiv a s ním spojený pocit sounáležitosti s ostatními studenty oboru, optimální úroveň náročnosti oboru a nalezení naplňujícího a odpovídajícího pracovního uplatnění mohou vést k ukotvení v oboru a tím i setrvání ve studiu. Zároveň se však objevily i negativní faktory, jako je tlak od rodičů nebo od sebe samotných ve smyslu „už něco dodělej“, který může studenty motivovat k dokončení studia. Tento tlak je obzvláště silný v situacích, kdy student čelí opakovaným změnám oboru, což ve srovnání s vrstevníky vede k pocitu, že je pozadu. Roli hrají samozřejmě i finanční důvody, zejména pokud student později přichází o možnost studovat bez poplatků – studenti

se pak mohou rozhodnout pro dokončení studia zkrátka proto, že další změna oboru už by byla příliš nákladná nebo by si ji již nemohli dovolit.

Výraz „pocit sounáležitosti“ jsem převzala z vyjádření Kláry: „... *jsme takovej malej obor soudržnej, že je tam nějakej pocit sounáležitosti, ty lidi tam.*“

Nikol: „*I ten kolektiv, že je vidět, že na ten obor šli podobně smýšlející lidi.*“

V rámci rozhovorů studenti hovořili o tom, že na některých oborech se cítili, jakože nezapadají do kolektivu, jinde byl naopak právě kolektiv tím, co významně zvyšovalo jejich spokojenost při studiu a tím i motivaci při studiu setrvat. Studenti se cítili dobře tam, kde vnímali jistou podobnost mezi sebou a ostatními studenty, připadalo jim, že jsou stejná „krevní skupina“, významná zde tedy byla role sociální identity a identifikace se studijním oborem.

Helena: „*Prostě neidentifikovala jsem se s tím, ačkoli mě to zajímalo.*“

Helena: „*Cejtila jsem se tam blbě, že tam vůbec nepatřím.*“

Helena: „*Moje sociální dovednosti furt jako nebyly dobrý, ale nějakou náhodou, štěstím, se mi povedlo se tam chytit takový skupiny se kterou jsme se pak intenzivně bavili a prožívali jsme ten studentskej život spolu, takže to mi hodně pomohlo.*“

Čím více se student začne identifikovat s oborem a nacházet v něm smysl, tím silnější je jeho motivace zůstat a dokončit studium. Ukotvení v oboru se zároveň často stávalo silnějším, když se propojily teoretické znalosti s praktickými pracovními zkušenostmi. Jakmile student najde práci, která ho naplňuje a kde se cítí kompetentní, jeho tendence měnit obor slábne a stabilizuje se jeho volba. Tento proces často souvisí s tím, že student najde ve své práci nejen finanční stabilitu, ale toto pracovní uplatnění je zároveň i zdrojem pozitivního sebehodnocení a většího pocitu kompetence v této oblasti.

Zuzana: „*občas jsem měla nějakou slabou chvíli ještě třeba dva roky zpátky, tak jsem přemýšlela, že mám už tu flexibilní práci, tak jestli si nedodělám něco jako ve zdravotnictví, ale pak mě to už jako opustilo a fakt jsem se v tom jako našla. Což odpovídá tomu, jak jsem nastoupila do práce— vlastně co jsem v práci, tak už nemám tendenci měnit ten obor.*“

Kryštof: *„Nějakým způsobem jsem se v tom pohyboval, i mě to zajímalo oproti nějakému managementu, kde fakt popisují zbytečně složité ty věci. A vlastně jsem v té době dělal už trenéra asi rok a tím mě to taky bavilo, že se prostě připravuju na něco, co pak dělám.“*

Klára mluví o práci v oboru, díky které se pro obor konečně nadchla: *„Že jsem se tam fakt dokázala utvrdit v tom, že v tom můžu být dobrá a mám z toho fakt radost.“* Nástup do práce pro ni byl v tomhle ohledu přelomový: *„Teďka jak se o tom bavíme, jak jsem to řekla nahlas, tak si říkám, že je vtipný, že ještě před rokem jsem fakt nevěděla, jestli to chci dělat. A dneska to fakt chci hrozně dělat a fakt se v tom rozvíjet, že mi to přijde úsměvný.“*

Finanční zázemí, které studenti mohou mít, může mít pozitivní, ale i negativní dopad na jejich profesní rozvoj. Helena reflektovala, že ačkoli ji dobré finanční zázemí umožňuje se soustředit na studium bez nutnosti pracovat, pociťuje zároveň i to, že jí chybí zkušenosti, která by jim pomohly vybudovat si v této oblasti větší sebedůvěru.

Helena: *„Já mám to finanční zázemí jako tak solidní od rodičů, že já jsem prostě nemusela nikdy pracovat a do teď nemusím a podepisuje se to na mně fakt jako špatně, protože mi chybí ty zkušenosti, chybí mi jako znalosti, jak kdo toho pracovního života vůbec jako pronikat. A jako narušuje to prostě self efficacy, protože mi přijde, že jsem prostě neschopná a že nic jako neumím.“*

Pokud mluvíme o spíše negativních faktorech, které vedly studenty k setrvání ve studiu, studenti v rozhovorech často zmiňovali tlak ve smyslu „už něco dodělej“. Tuto větu slyšeli od rodičů, což vytvářelo určitý tlak, který byl zároveň podpořen tím, že se srovnávali s vrstevníky, což v nich vzbuzovalo pocit, že jsou pozadu. Zdálo se, že někteří studenti dokončili třetí obor hlavně proto, že už byl třetí. Druhá změna tak byla spojena se stoupajícím pociťovaným tlakem.

Klára: *„Už jsem byla trošku ve stresu, co když mi to jako nevyjde ani tentokrát, co když zase to nedám, co když se zase netrefím, takže jsem začala být hodně jako pod tlakem.“*

Nikol: *„Ale měla jsem a mám hroznej problém v tom, že si připadám, že jsem pozadu, jak jsem... že jako na jednu stranu už se nebavím s lidma, se kterejma jsem chodila na*

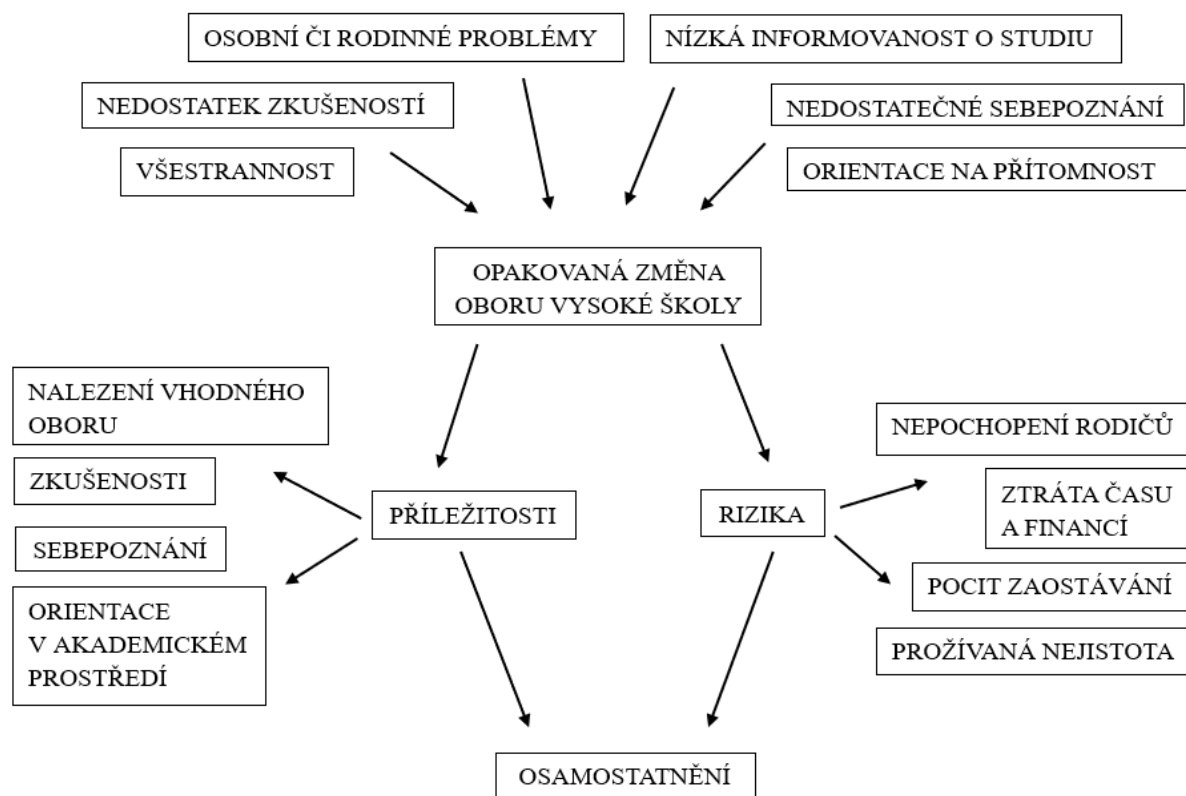
střední, ale vidím na sociálních sítích třeba že minulej rok promovali a já si říkám: to jsem měla taky, já jsem v blbým prváku a oni už odpromovali, co já to dělám se svým životem?“

Marie: „Spiš jako já jsem měla sama vůči sobě takovej pocit, že prostě někdo už teďka bude bakalář, někdo už bude mít z tvýho ročníku titul.“

Ela: „Jsem asi pořád v nějaký fázi hledání, nevím, jestli už to není trapné ve dvaceti pěti.“

Klára: „... že se mi tam znova vrátily ty myšlenky: já budu měnit školu snad potřetí. A to jsem si jako řekla, že to už fakt ne. Takže i když jsem měla znova ty pochybnosti, tak potřetí bych tu školu už nezměnila. Za prvý bych musela platit bakaláře už potom a za druhé jsem si říkala, že to zkousnu a prostě to dodělám, že už jako ne, že už dál to měnit nebudu.“

2.5.7 Příčiny, důsledky a specifika jednotlivých změn



Obrázek 7: Grafické znázornění příčiny a důsledků opakované změny oboru vysoké školy

Toto grafické znázornění ukazuje příčiny a možné důsledky opakované změny oboru vysoké školy. V horní části jsou znázorněny hlavní faktory vedoucí k opakované změně oboru. U většiny studentů, kteří se výzkumu zúčastnili, docházelo ke kombinaci a interakci těchto faktorů, přičemž významnost jednotlivých faktorů se lišila napříč jednotlivými studenty.

Nízká informovanost o sobě samém, nízká informovanost o studijních oborech a nedostatek zkušeností spolu úzce souvisejí – informace o sobě i o oborech získává student často právě prostřednictvím různorodých zkušeností a zároveň platí, že výběr oboru by měl ideálně vycházet jak z informací o studijním oboru, tak ze sebepoznání. Všestrannost s těmito třemi faktory souvisí v tom smyslu, že všestranní studenti před vstupem na vysokou školu často nevědí, že mohou studovat obory propojující více oblastí, které by lépe odpovídaly jejich různorodým zájmům a dovednostem. Právě volba oboru propojujícího více různých oblastí se ukázala jako řešení vedoucí k větší spokojenosti.

Dalším faktorem, který může s opakovanou změnou oboru souviset, je pak orientace na přítomnost. Ukazuje se, že studenti mohou být při volbě oboru ovlivňováni aktuálními impulzy spíše než dlouhodobou vizí a představou o budoucím povolání, což ve svém důsledku může vést k nespokojenosti se zvoleným oborem a sílícímu nutkáním ho změnit.

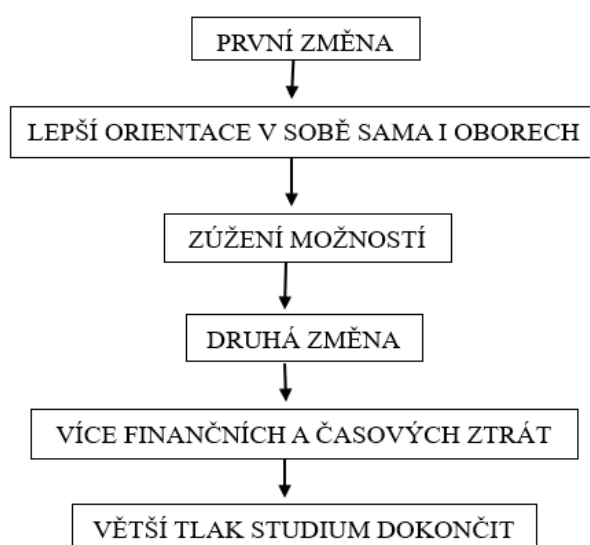
Osobní a rodinné problémy sice stojí do určité míry stranou, přesto je důležité je zahrnout, protože ukazují, že v některých případech je změna oboru více ovlivněna vnějšími okolnostmi, které přímo nesouvisejí se studiem.

Na základě analýzy rozhovorů je možné popsat pozitivní důsledky opakované změny oboru vysoké školy. Ukázalo se, že opakovaná změna oboru studentům přináší určité příležitosti k osobnímu rozvoji, lepšímu sebepoznání a získávání cenných zkušeností. Zároveň je spojena s lepší informovaností o průběhu studia a orientací v akademickém prostředí, což může později vést k informovanější a rozvážnější volbě studijního oboru.

Na druhou stranu je však změna oboru spojena i s určitými riziky a možnými ztrátami, ať už časovými nebo finančními. Studenti často vnímají ztrátu času především při srovnání s vrstevníky, kteří obor nezměnili a vysokou školu absolvují výrazně dříve. Dalším rizikem jsou pak konflikty s rodiči, které jsou způsobeny zejména odlišným přístupem k výběru studijního oboru, který je do značné míry podmíněn hodnotovým posunem.

Opakovaná změna oboru je pro studenty navíc často spojena s nepříjemnými prožitky, zejména nejistotou.

Osamostatnění pak stojí na pomezí mezi příležitostmi a riziky. Ukázalo se, že opakovaná změna oboru často souvisí s hlubším sebepoznáním, větším odstupem od vnějších vlivů a schopností řídit se vlastními preferencemi. Zároveň však vede k prodloužení studia, čímž oddaluje nástup do práce a finanční nezávislost. Někteří účastníci výzkumu však začali během studia pracovat, což v mnoha případech posílilo jejich motivaci k dalšímu studiu.



Obrázek 8: Grafické znázornění první a druhé změny

Většina účastníků uvedla, že třetí změnu oboru již neplánují. K setrvání u třetího studovaného oboru přispívá několik faktorů, které podrobně analyzují v rámci jednoho z témat. Skutečnost, že studenti třetí obor úspěšně dokončují (nebo k tomu směřují), tedy nelze přičítat jediné příčině, ale spíše souhře různých vlivů.

Ukázalo se, že první i druhá změna oboru mají svá specifika a jsou prožívány odlišným způsobem. Oproti první změně mají studenti při druhé změně více informací a na základě předchozích zkušeností dochází alespoň k určitému zúžení možností – minimálně v tom smyslu, že si uvědomují, které obory pro ně nejsou vhodné. V některých případech však může dojít i k rozšíření spektra uvažovaných možností, neboť se studenti seznamují s novými studijními obory, o nichž dříve neměli povědomí. Tento proces je nicméně ovlivněn

také hlubším sebezpoznáním, které jim umožňuje lépe identifikovat obory odpovídající jejich zájmům a schopnostem.

Významnou roli hraje i skutečnost, že po druhé změně se studenti již nacházejí ve výraznějším časovém skluzu oproti vrstevníkům. Nejen že si uvědomují si, že další změna by byla finančně a časově náročná, ale zároveň vnímají i rostoucí tlak okolí a snižující se míru pochopení.

Zároveň je třeba zdůraznit, že rozhovory jsou retrospektivní povahy, účastníci výzkumu si proto konstruují narativy, které jejich zkušenostem dodávají smysl. Lze předpokládat, že do určité míry dochází k aktivaci obranných mechanismů – studenti mají tendenci vnímat své opakované změny oboru v pozitivním světle. Často je zasazují do širšího životního kontextu, čímž si relativizují negativní důsledky této zkušenosti – dvouletá časová ztráta se v perspektivě celého života jeví jako marginální. Tento přístup lze chápat jako copingovou strategii, která pomáhá snižovat psychickou zátěž spojenou s opakovanými změnami studijního zaměření.

3 Diskuse

V této části diplomové práce se věnuji shrnutí výsledků ve vztahu k jednotlivým výzkumným otázkám a zároveň zde výsledky srovnávám s odbornou literaturou a zamýšlím se nad souvislostmi. Také se podrobněji věnuji limitům výzkumu.

3.1 Jaké důvody vedou studenty k opakované změně studijního oboru?

Pokud jde o hlavní výzkumnou otázku, tedy o příčiny opakované změny oboru vysoké školy z pohledu samotných studentů, ukázalo se, že zásadní příčinou je proces postupného nabývání zkušeností sama se sebou, který vede k lepšímu sebepoznání vlastních schopností a zájmů. Toto sebepoznání úzce souvisí s procesem osamostatnění a nalezení vnitřní, hlubší motivace. Jedinec tak opakovaně mění obor v důsledku změny náhledu na sebe sama a své možnosti.

Toto zjištění je v souladu s výsledky jiných výzkumů zabývajících se problematikou změny oboru. Postupné sebepoznání vedoucí k vyhodnocení původně zvoleného oboru jako nevhodného vzhledem k osobním vlastnostem a životním cílům podobně popisují Milsom a Coughlin (2015), Silver (2023), Halasz a Bloom (2019), Wright (2018).

Milsom a Coughlin (2015) například popisují, jak studenti v průběhu studia získávali hlubší povědomí nejen o oboru, ale zároveň i sami o sobě (konkrétně o svých schopnostech, zájmech a hodnotách), což vedlo k následným úvahám o tom, zda jsou oni sami pro obor vhodní. Tato reflexe pak vedla buď ke spokojenosti, nebo naopak k nespokojenosti s původní volbou oboru.

Zjištění, že studenti se o studovaném oboru dozvídají více informací až v průběhu samotného studia, zároveň odpovídá zjištění výzkumu Kubíkové et al. (2021), v rámci, kterého se ukázalo, že 75 % oslovených studentů nemělo o podobě vysokoškolského studia dostatek informací a jejich očekávání neodpovídala realitě – 60 % studentů očekávalo, že studium bude o mnoho náročnější, 40 % studentů naopak očekávalo že bude podstatně jednodušší.

Toto dosažení hlubšího poznání oborů a zároveň i vlastních charakteristik vedlo účastníky výzkumu ke změnám oboru s cílem nalézt dobrý soulad mezi sebou a oborem. Dle

Vendela (2008) je náplní kariérního poradenství nejdříve poznávání jedince prostřednictvím psychologických testových metod a v rámci interakce s poradcem, dále získávání informací o světě práce, a nakonec propojení těchto dvou skupin informací dohromady. Dá se tedy říct, že studenti dosáhli prostřednictvím změn oborů toho, čeho by mělo v ideálním případě dosahovat kariérní poradenství. Otevírá se zde tak otázka, do jaké míry by měl být vzdělávací systém připraven tento proces podporovat a poskytovat studentům dostatečný prostor pro objevování a seberozvoj prostřednictvím změn oborů. Zároveň se samozřejmě nabízí i otázka, zda by kvalitní kariérní poradenství na střední škole mohlo opakovaným změnám oboru předejít.

Na tyto otázky samozřejmě neexistuje jednoznačná odpověď, nicméně je třeba zdůraznit, že mnozí účastníci výzkumu vnímali, že opakovaná změna oboru vysoké školy pro ně byla zdrojem sebepoznání a osobního rozvoje.

Dalším důvodem, proč byla pro studenty volba oboru komplikovaná, byla nevyhraněnost zájmů. Velká část studentů uvedla, že na střední škole se jim dařilo v mnoha různých předmětech, v důsledku čehož pro ně bylo těžší si vybírat obor na vysoké škole, protože nevěděli, jak svůj široký okruh zájmů a dovedností zúžit. Toto zjištění odpovídá těm odborným zdrojům, které vnímají multipotencialitu jako něco, co může vést k nerozhodnosti a nespokojenosti s volbou oboru (Rysiew et al., 1999; Vendel, 2008). Ačkoli důkazy pro tento předpoklad jsou dle jiných autorů (Sajjadi et al., 2001) rozporuplné, zjištění této práce svědčí spíše pro jeho relevanci. Studenti, kteří se účastnili výzkumu svou všestrannost často vnímali jako něco, co je pro ně jistou komplikací, jedna ze studentek dokonce použila výraz „handicap“.

Na druhou stranu je třeba říct, že multipotencialita je jen jedním z faktorů, pomocí kterých můžeme vysvětlovat opakovanou změnu oboru vysoké školy, a nebyla něčím, co by se vyskytovalo u všech studentů, kteří se výzkumu účastnili.

Za zásadní zjištění považuji to, že velká část studentů, pro které představovala všestrannost při volbě studijní dráhy určitý problém, našla řešení, které vedlo k jejich spokojenosti se zvoleným oborem. Oním řešením bylo nalezení takového oboru či pracovního uplatnění, které je komplexní v tom smyslu, že spojují více disciplín a dobře tak nasedají na jejich všestrannost.

Toto zjištění souvisí i s tím, že se ukazuje, že studenti potřebují vnímat, že náročnost oboru adekvátně odpovídá jejich schopnostem. Pokud student vnímá vybraný obor jako příliš snadný nebo příliš náročný, není spokojený – hledá tedy optimální úroveň náročnosti. V tomto ohledu lze tedy potvrdit zjištění Silvera (2023), že k předčasnému ukončení studia oboru nemusí vést pouze to, že je obor příliš náročný. Silver (2023) totiž uvádí, že student může prostřednictvím zkušeností s vysokoškolským studiem získat větší důvěru ve vlastní schopnosti a přejít na obor, který původně nezvolil právě z toho důvodu, že ho považoval za příliš náročný.

Zároveň je třeba uvést, že mezi studenty měnícími obor byli i ti, kteří tak činili i z důvodu nezvládnání nároků studia. Špatné studijní výsledky se ukázaly jak nejčastější důvod pro změnu oboru například ve výzkumu Wrighta (2018). Pokud účastníci výzkumu nezvládali nároky studia, často byla příčina připisována vnějším okolnostem – zejména psychickým či rodinným problémům, v jednom případě pak tomu, že student se intenzivně věnoval sportu.

Další z příčin, prostřednictvím kterých si studenti vysvětlují to, proč je pro ně výběr oboru komplikovaný, je podléhání impulzům a nedostatek plánování. Ukázalo se například, že někteří studenti nevnímají spojitost mezi studijním oborem a potenciálním pracovním uplatněním. Tato zjištění velmi dobře odpovídají konceptu perspektivní orientace, který popsala Pavelková (2010) jako způsob, jakým jedinec vnímá a plánuje svou budoucnost – perspektivní orientace funguje jako důležitý autoregulační mechanismus, který pomáhá udržet dlouhodobou aktivitu a smysluplné úsilí.

Výzkum Kubíkové et al. (2021) pak ukázal, že studenti, kteří mají již na střední škole jasnou představu o své profesi a vysokoškolském oboru, vykazují vyšší zaujetí pro studium a větší úspěšnost na vysoké škole. Naopak ti, kteří vstupují do studia s nejistotou, se rozhodují spíše podle momentálního zájmu, mají pasivní přístup k budoucnosti a nižší poznávací motivaci.

3.2 Jak studenti prožívají opakovanou změnu oboru?

Ve vztahu k této výzkumné otázce považuji za zásadní zjištění, že první a druhá změna oboru jsou studenty prožívány odlišným způsobem. Každá změna s sebou tak přináší specifické výzvy.

První změna oboru je spojena s nejistotou, jistým zklamáním z původně zvoleného oboru a tlakem rozhodnout se pro vhodnější alternativu. Student se zároveň vyrovnává s očekáváním, že jeho studijní dráha by měla být lineární, přičemž tento názor přichází nejčastěji od rodičů. Jako zásadní aspekt prožívání zde vnímám narušení důvěry ve vlastní schopnosti. Jak popisují výše, studenti prostřednictvím studia na vysoké škole získávají nové zkušenosti a odvozují z nich i nová zjištění o sobě. Pokud student získá pocit, že selhává, může to vnímat jako důkaz vlastní neschopnosti, nekompetentnosti. To odpovídá zjištění, že studenti s problematickým plněním zkoušek mají nižší sebehodnocení (Kubíková et al., 2021).

Tato zjištění můžeme srovnat s kvalitativními studii zaměřenými na prožitky, které jsou spojené se změnou oboru. Emočnímu prožívání spojenému se změnou oboru se věnuje Silver (2023). V rámci jeho výzkumu se ukázalo, že být na pomezí mezi dvěma obory ve studentech vyvolává úzkost spojenou s prožívanou nejistotou – změna oboru je pro studenty velkým krokem, přičemž ale často nejsou přesvědčeni o tom, zda se rozhodují správně.

Druhá změna oboru je v určitých aspektech snazší, protože studenti při ní již mají zkušenost s procesem změny a jsou lépe orientováni v tom, jak funguje vysokoškolské studium. Zároveň změnu oboru už většinou nevnímají jako nevratný krok nebo osobní selhání, což může snižovat míru stresu a usnadnit adaptaci. První změna může totiž být jakýmsi prolomením ustálené představy lineární studijní dráhy.

Na druhou stranu, druhá změna s sebou nese i nový typ tlaku – často je provázána obavou, že pokud ani tato volba nebude správná, může se student ocitnout v situaci, kdy se bude muset rozhodovat potřetí, což může zvyšovat nejistotu. Studenti si o něco naléhavěji uvědomují, že se ocitají v jiné časové ose než jejich vrstevníci, což může vyvolávat pocit, že jsou "pozadu". Vyplývá to mimo jiné ze skutečnosti, že zatímco jedna změna oboru je častá, studentů, kteří mění obor opakovaně, je již o něco méně.

Někteří studenti popisují proces opakované změny jako emočně náročný, především z důvodu srovnávání se s vrstevníky a tlaku okolí. Při zpětném hodnocení však účastníci výzkumu často reflektují celý proces jako klíčovou součást svého osobnostního a profesního rozvoje. Na tomto místě je však třeba znovu uvést, že rozhovory mají retrospektivní povahu a účastníci své zkušenosti tedy interpretují skrze narativy, které jim dodávají smysl. Opakované změny oboru mohou být v důsledku toho vykreslovány pozitivněji. Studenti je zasazují do širšího kontextu, což umožňuje relativizaci jejich negativních dopadů.

Vzhledem ke skutečnosti, že se mi nepodařilo nalézt žádné odborné zdroje zabývající se opakovanou změnou oboru, nemohu svá zjištění v tomto ohledu porovnat s výsledky jiných výzkumů. Za podstatné nicméně považuji zjištění, že druhá změna oboru je prožívána odlišným způsobem, než změna první a že výzkumy zaměřené pouze na první změnu oboru tedy nelze aplikovat na prožívání druhé změny, což podtrhuje potřebu podrobnějšího vědeckého zkoumání fenoménu opakované změny oboru vysoké školy.

3.3 Jakým způsobem si studenti vybírají studijní obory?

Zajímala jsem se i o to, jakým způsobem si studenti vybírali jednotlivé obory. Ukázalo se, že zatímco v některých případech je volba oboru výsledkem komplexního a dlouhodobého rozhodovacího procesu, jindy může být volba řízená aktuálním zaujetím, či být z pohledu studentů až nahodilá. Přístup k volbě oboru se zároveň lišil nejen mezi jednotlivými studenty, ale i na úrovni jednotlivců, kteří měnili svůj přístup k volbě oboru na základě vnějších okolností a osobního vývoje.

Výběr oboru je také ovlivňován rodiči, přičemž ti mají k volbě oboru, zejména pak k jeho změně, často odlišný přístup než jejich děti. Rodiče mají tendenci vnímat výběr oboru více jako jednorázové rozhodnutí a je pro ně důležité, aby jejich dítě úspěšně absolvovalo studium. Zároveň si přejí, aby jejich dítě zvolilo obor, který jim zajistí stabilní a jisté zaměstnání. Oproti tomu studenti vnímají volbu oboru jinak, opakovaná změna je pro ně příležitostí k nalezení takového uplatnění, které pro ně bude zdrojem osobního naplnění. Ale ne vždy, v některých případech jsou rozhodnutí studentů i velmi pragmatická – je to dáno životní a finanční situací studenta.

Na tomto místě je také třeba zdůraznit, že zjištění o rodičích vychází z výpovědí studentů a z jejich vnímání vzájemných interakcí. Zjištění mohou v některých ohledech připomínat teorii hodnot Ronalda Ingleharta, který uvádí, že hodnotové nastavení u mladších generací se proměňuje spolu s měnícími se ekonomickou a politickou situací (Inglehart, 1971). Zdá se, že zatímco rodiče účastníků výzkumu měli často jasněji vymezené profesní dráhy, jejich děti se v jistém ohledu pohybují v prostředí s širší škálou možností, což vede k častějšímu experimentování a přehodnocování původních rozhodnutí. Z hlediska vývojové psychologie lze tento rozdíl interpretovat jako projev období mladé dospělosti, které je hledání identity a osobního směru (Arnett, 2000; Thorová, 2015).

Jedním z témat bylo ukotvení v oboru, přičemž významnou roli hraje nalezení práce související se studovaným oborem. Tyto výsledky jsou v souladu s jiným výzkumem na českých vysokých školách, který přinesl zjištění, že vysoké procento studentů pracuje a zároveň mají výborné studijní výsledky (Kubíková et al., 2021). Milsom a Coughlin (2015) pak uvádí, že praktické zkušenosti, jako jsou stáže a práce v oboru, umožňují studentům získat realistický pohled na každodenní náplň práce a lépe porozumět výhodám i nevýhodám různých profesních cest. Tomu odpovídají i má zjištění – ukázalo se, že práce v oboru je pro studenty něčím, co jim pomáhá se ujistit o tom, zda zvolili správný obor. Ti studenti, kteří si našli práci v oboru a v této práci byli spokojeni a úspěšní, reflektovali, že právě pracovní zkušenost pro ně byla důležitým utvrzením v tom, že se rozhodli pro správný obor. Zdá se tedy, že praktické pracovní zkušenosti mohou být něčím, co hraje v procesu výběru oboru klíčovou roli.

Co studenty vede k setrvání ke studiu, je také sociální začlenění, dobré vztahy se spolužáky a pocit sounáležitosti s ostatními studenty daného oboru. Nicméně výzkumy na toto téma jasně neprokázaly, že by nedostatečné sociální začlenění vedlo k drop outu (Kehm et al., 2019). V budoucích výzkumech by bylo zajímavé se více zaměřit na to, jakým způsobem probíhají interakce mezi spolužáky a které aspekty těchto interakcí a vztahů jsou zásadní pro setrvání ve studiu.

3.4 Jaké zdroje podpory studenti využívají v průběhu opakovaných změn?

Zdrojem podpory byly pro účastníky výzkumu především blízké vztahy – nepřekvapivě zejména vztahy s přáteli a partnery, důležitým zdrojem opory byly zároveň také vztahy s rodiči, ačkoli výše popisují skutečnost, že vztahy s rodiči mohly být někdy v důsledku opakovaných změn napjaté. Ke zjištění o využívání podpory z více zdrojů, zejména pak ze strany rodiny, dospěly i Halasz a Bloom (2019).

Zdá se, že učitelé na vysoké škole nehrají tak zásadní roli, ačkoli někteří studenti popisovali, jak jim vstřícný přístup vyučujících pomáhal při zvládnání nároků studia a naopak. Z analýzy vyplynulo, že poměrně velkou roli mohou hrát středoškolští učitelé, domnívám se, že zřejmě v důsledku toho, že student s nimi byl přece jen v intenzivnějším kontaktu než s učiteli na vysoké škole. To odpovídá zjištěním, že zájem žáků o obor je do značné míry ovlivňován přístupem učitelů (Frombergerová & Karasová, 2023).

Čemu jsem se v rozhovorech věnovala pozornost, byla podpora, kterou studenti získávali od odborníků, zejména psychologů.

Téměř všichni studenti, kteří se výzkumu účastnili, měli nějakou zkušenost s využitím psychologické pomoci. Nicméně se na psychology často obraceli s osobními problémy, které se studiem přímo nesouvisely. Samozřejmě se témat souvisejících se studiem v rámci těchto konzultací dotýkali, ale nebyla primární zakázkou. Jak popisují v rámci jednoho z témat, ve chvíli, kdy studenti řešili osobní či rodinné problémy závažného charakteru, škola se pro ně stala méně důležitou.

Někteří ze studentů tedy docházeli k psychologům mimo univerzitu a řešili s nimi spíše témata, která se studiem přímo nesouvisela, nicméně někteří studenti se rozhodli využít poradenská centra svých univerzit – zajímalo mě, zda, a případně jakým způsobem jim tato podpora byla užitečná.

Pokud měli studenti zkušenost s využitím poradenské podpory ohledně změny oboru vysoké školy, jednalo se o jednorázovou konzultaci, která byla studenty vyhledána ve chvíli, kdy procházeli rozhodovacím procesem o a konzultace s odborníkem pro ně byla utvrzením z tom, že dělají správný krok, protože jim pomohla zvážit a vyhodnotit různé varianty.

Studenty vnímaný nedostatek podpory byl popsán v jednom ze zahraničních výzkumů na podobné téma (Halasz & Bloom, 2019). Účastníci mého výzkumu nevyjadřovali nespokojenost s kvalitou či nedostatkem podpory ze strany univerzity – občas ji z nějakého důvodu nevyužili, ale zdá se, že vnímali, že potenciálně jim dostupná je. Domnívám se, že to mohlo být způsobeno i skutečností, že využívali různé zdroje podpory. Využití dlouhodobější psychoterapeutické podpory bylo pro studenty však často vhodnějším řešením, tento postup je ostatně doporučován některými autory (Santos et al., 2014; Vendel, 2008).

Jak již zmiňuji výše, pokud bychom chtěli opakovaným změnám oboru předejít, měl by být intervenční model preventivní, což znamená, že by podpora studentům měla být věnována již na střední škole prostřednictvím kariérního poradenství. Kariérní poradenství na střední škole mělo dle účastníků v některých případech podobu přednášky absolventů dané školy, někteří účastníci pak zmiňovali účast na veletrhu vysokých škol, vyhledávání informací o studijních oborech na webových stránkách univerzit či vyplňování testů zájmů a profesní orientace volně dostupných na internetu. V tomto ohledu již někteří ze studentů vyjadřovali, že vnímali určitý nedostatek podpory ze strany střední školy.

3.5 Limity

Jedním z hlavních limitů výzkumu byl dle mého názoru výběr respondentů. Proces výběru účastníků výzkumu jsem opakovaně přehodnocovala s cílem získat taková data, která by umožnila bohatý popis a hlubší porozumění jevu, nicméně byl poměrně komplikovaný. Jedním z problémů je genderová nevyváženost. Ačkoli se zdá, že gender hraje roli v pravděpodobnosti drop outu, neukazuje se, že by měl vliv na pravděpodobnost změny oboru (Kehm et al., 2019). V rámci rozhovorů jsem se na genderové aspekty neptala a téma se při analýze neobjevovalo jako dominantní, nicméně je pravděpodobné, že genderové normy rozhodovací procesy studentů ovlivňují.

Různorodost zkušeností účastníků přinesla široké zachycení fenoménu, avšak zároveň mohla snížit možnost hlubší analýzy některých specifických vzorců. Studenti měli velmi odlišné studijní dráhy a přístupy ke změně oboru, což sice umožnilo bohatý popis, ale zároveň mohlo komplikovat identifikaci některých témat.

Rozhovory se týkaly poměrně velkého množství témat a zároveň zachycovaly zkušenosti z relativně dlouhého časového úseku. „*Analýza akademického světa je obtížná, protože jednotlivé situace jsou velmi variabilní a mění se předmět od předmětu, od přednášky k přednášce, od semináře k semináři, z roku na rok (jako v mnoha každodenních situacích). To, jak studenti tyto situace vnímají, interpretují a jak se jim přizpůsobují, závisí mimo jiné i na jejich studijních zkušenostech z minulosti.*“ (Kubíková et al., 2021, str. 11)

Dalším limitem bylo zahrnutí studentů magisterského studia do výzkumného vzorku. Ačkoli byl výzkum zaměřen primárně na změny v bakalářském studiu, někteří respondenti již byli v magisterském programu. To mohlo ovlivnit jejich pohled na změnu oboru, protože jejich rozhodovací strategie i motivace mohly být jiné než u studentů, kteří se stále nacházeli na bakalářském stupni.

Výsledky tohoto výzkumu jsou pochopitelně celkově ovlivněny retrospektivní povahou výpovědí respondentů. Jak uvádí Zelenka et al. (2019), reflexe vlastní minulosti je značně podmíněna aktuálními životními a pracovními okolnostmi. To znamená, že výpovědi účastníků nemusí přesně odrážet jejich pocity a rozhodovací procesy v době, kdy změny oboru skutečně probíhaly. Výzkum neodráží aktuálně prožívané rozhodovací procesy, ale jejich rekonstrukci, která je ovlivněna aktuálním stavem a nově nabytými zkušenostmi. Pro rozšíření zjištění o opakovaných změnách oboru by tak bylo vhodné udělat rozhovory i v době, kdy jsou studenti přímo ve fázi rozhodování. Bylo by tak možné získat podrobnější vhled do toho, jakým způsobem je tato změna prožívána.

Další limit představovalo kariérní poradenství, respektive jeho nedostatečně nezmapovaná role v procesu rozhodování studentů o změně oboru. Ačkoliv se někteří studenti v rozhovorech zmiňovali o odborné pomoci, kterou v určité fázi studia vyhledali, většinou se jednalo o problémy, které přesahovaly rámec studia jako takového. Kariérní poradenství tedy nebylo zásadnějším tématem rozhovorů, což mohlo vést k neúplnému zachycení jeho vlivu na rozhodovací procesy studentů.

Celkově lze říct, že výzkum přinesl cenné poznatky o opakované změně oboru vysoké školy, avšak některé limity – zejména genderová nevyváženost, zahrnutí magisterských studentů, široká variabilita zkušeností a nedostatečně zmapovaný vliv kariérního poradenství – vedou k tomu, že by bylo vhodné, aby tyto aspekty byly podrobněji

zkoumány v budoucích výzkumech, které by se mohly zaměřit na konkrétní skupiny studentů nebo využít longitudinální design pro hlubší porozumění procesům rozhodování o změně oboru.

Závěr

Cílem této práce bylo lépe porozumět opakovaným změnám oboru vysoké školy z pohledu studentů, zjistit, jakým způsobem tyto změny prožívají, jaké důvody je vedou k volbě jednotlivých oborů i k případným následným odchodům, a zároveň zmapovat zdroje podpory, které v průběhu tohoto procesu využívají. Domnívám se, že tyto cíle se podařilo naplnit.

Hlavním zjištěním je, že opakovaná změna oboru není pouze projevem nerozhodnosti či studijního neúspěchu, ale hraje důležitou roli v procesu sebepoznání a postupného osamostatnění. Studenti si skrze změny uvědomují své schopnosti, preference a reálné možnosti uplatnění, přičemž právě zkušenost s různými obory jim pomáhá dojít k informovanějším rozhodnutím. Tento proces je často spojen s hledáním hlubší vnitřní motivace, která bývá klíčová pro dlouhodobou spokojenost se studiem i budoucí profesní směřování.

Na druhou stranu však opakované změny oboru mohou být zdrojem emoční zátěže. Mnoho studentů se cítí pod tlakem, obávají se, že zaostávají za svými vrstevníky, nebo pocítují nejistotu ohledně budoucnosti. Zajímavým zjištěním je také rozdílné prožívání první a druhé změny, ukázalo se, že každá z nich je pro studenty náročná jiným způsobem.

Důležitým faktorem, který často vede ke změně oboru, je nedostatečná informovanost o reálném průběhu studia. Studenti často vstupují na vysokou školu s představami, které se v průběhu prvního roku studia ukážou jako nereálné. Zároveň někdy dochází i k tomu, že studenti volí obor spíše náhodně, kdy nedostatečně zvažují všechny okolnosti a možnosti budoucího uplatnění. Studenti, kteří měli možnost získat praktické zkušenosti v daném oboru, vykazovali větší jistotu ohledně své volby. Dalšími faktory, které vedly k setrvání ve studiu, bylo pak navázání vztahů a vytvoření určitého pocitu sounáležitosti s ostatními studenty oboru. Studenti zároveň reflektovali, že je pro ně zásadní nalézt takový obor, který pro ně bude optimálně náročný.

Dalším zajímavým aspektem je vliv multipotenciality. Někteří studenti mají široké spektrum zájmů a obtížně se rozhodují pro jediný obor, což může vést k opakovaným

změnám. Ti, kteří nakonec nastoupili na obory propojující více disciplín, byli se svou volbou více spokojeni.

Z těchto zjištění vyplývá několik doporučení. U všestranných studentů je vhodné zvážit obory, které umožňují širší zaměření a propojení více disciplín, protože právě ty mohou lépe odpovídat potřebám těchto studentů. Dále by bylo vhodné zlepšit informovanost studentů na středních školách, zejména v oblasti realistických očekávání ohledně průběhu studia a profesního uplatnění. Studenti by měli být podporováni v tom, aby před nástupem na vysokou školu získali praktické zkušenosti v oboru, například formou praxí, brigád či stáží. Klíčovou roli hrají také sociální vazby – například konzultace se staršími studenty ohledně průběhu studia, účast na seznamovacích kurzech a podobně. Důležité je také hledání rovnováhy mezi vlastními zájmy a vnějšími očekáváními tak, aby studenti dokázali propojit své osobní preference s reálnými podmínkami, včetně finančních a časových možností.

Ukázalo se, že opakované změny oboru často souvisejí s hlubšími psychologickými aspekty. Kariérní poradenství by mělo zahrnovat i emoční podporu, zejména přímo v období přechodu, které je spojeno s nejistotou. Významnou roli může sehrát také výraznější zaměření na sebepoznání už na středních školách, a to prostřednictvím poznávání silných stránek a reálných profesních preferencí.

Celkově lze říct, že opakovaná změna oboru je součástí hledání správné cesty. Nejde jen o nerozhodnost či selhání, ale o složitý proces, který mnoha studentům pomáhá lépe pochopit sebe samé i své profesní směřování. Jedná se o komplexní jev, který nelze jednoduše zařadit pod studijní neúspěšnost nebo nerozhodnost. Tato práce ukazuje, že se jedná o specifický a dosud málo prozkoumaný fenomén, který si zaslouží větší pozornost jak v oblasti akademického výzkumu, tak v praktických opatřeních na podporu studentů.

Domnívám se, že hlavní přínos této práce spočívá v tom, že se zabývá tématem, které je jen velmi málo prozkoumané. Oblast předčasných odchodů je poměrně dobře prozkoumána, nicméně se ukázalo, že tyto poznatky nelze jednoduše aplikovat na opakované změny oboru vysoké školy.

Seznam použitých informačních zdrojů

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>

Bacanli, F. (2006). Personality characteristics as predictors of personal indecisiveness. *Journal of Career Development*, 32(4), 320–332. <https://doi.org/10.1177/0894845305282941>

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.

Česko v datech. (2016, únor 3). *Vysoké školy v Česku – cesta do hlubin studákových dat*. Česko V Datech. Dostupné 10 březem 2025, z <https://www.ceskovdatech.cz/clanek/34-vysoke-skoly-v-cesku-cesta-do-hlubin-studakovych-dat/#article-content>

Eduin. (2022, říjen 24). *Počet mladých lidí do 34 let s vysokoškolským vzděláním je v ČR podprůměrný, ukazují data OECD*. Eduin. https://www.eduin.cz/clanky/pocet-mladych-lidi-do-34-let-s-vysokoskolskym-vzdelanim-je-v-cr-podprumerny-ukazuji-data-oecd/?utm_source=chatgpt.com

Fučík, P., & Slepíčková, L. (2014). Studenti, kteří odcházejí: Kvantitativní analýza nedokončených vysokoškolských studií. *Aula : Revue Pro Vysokoškolskou A Vědní Politiku*, 22(1), 24-54. https://csvs.cz/wp-content/uploads/2019/01/AULA_01_2014_FU_SL_24_54.pdf

Frombergerová, A., & Karasová, A. (2023). Vliv učitelů na výběr vysoké školy. *Gramotnost, Pregramotnost A Vzdělávání*, 7(1), 67-85. <https://doi.org/https://doi.org/10.14712/25337890.3152>

Halasz, H. M., & Bloom, J. L. (2019). Major Adjustment: Undergraduates' Transition Experiences When Leaving Selective Degree Programs. *Nacada Journal*, 39(1), 77-88. <https://doi.org/https://doi.org/10.12930/NACADA-18-008>

Hausdorfová, M., Pokorný, P., & Růtová, E. (2021). *Rozvoj kariérového poradenství včetně prevence předčasných odchodů ze vzdělávání: Pojetí tematické oblasti v projektu P-KAP*. Národní pedagogický institut České republiky. chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.npi.cz/images/isbn/978-80-7578-068-3.pdf

Inglehart, R. (1971). The Silent Revolution in Europe: Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. *The American Political Science Review*, 65(4), 991-1017. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1953494>

Kehm, B. M., Larsen, M. R., & Sommersel, H. B. (2019). Student dropout from universities in Europe: A review of empirical literature. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 147–164. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.18>

Kleňhová, M., & Vojtěch, J. (2011). *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání.

Kubíková, K., Boháčová, A., Pavelková, I., & Štech, S. (2021). *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Grada.

Meyer, J., Leuze, K., & Strauss, S. (2022). Why Do Students Switch Majors in German Higher Education? *Research In Higher Education*, (63), 222–247. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11162-021-09650-y>

Milsom, A., & Coughlin, J. (2015). Satisfaction With College Major: A Grounded Theory Study. *Nacada Journal*, 35(2), 5-14. <https://doi.org/10.12930/NACADA-14-026>

Pavelková, I., Menšíková, V., & Purková, V. (2010). Časová perspektiva jako významný regulativ v lidském životě a žákovské motivaci. *Studia Paedagogica*, 15(1), 29-45. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115355>

Quinn, J. (2004). Understanding working-class 'drop-out' from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/09620210400200119>

Rejmanová, L. (2024). *Předčasné odchody studentů z vysokých škol v souvislosti se self-efficacy* [diplomová práce]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, giftedness, and career choice: A review. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 423–430. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02469.x>

- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G., & Shore, B. M. (2001). Is Multipotentiality a Problem or Not? A New Look at the Data. *High Ability Studies*, 12(1), 27-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13598130124556>
- Santos, P. J., Ferreira, J. A., & Gonçalves, C. M. (2014). Indecisiveness and career indecision: A test of a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 106–114. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.004>
- Silver, B. R. (2023). *Major transitions: How college students interpret the process of changing fields of study*. *Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01050-8>
- Super, D. E. (1972). Vocational Development Theory: Persons, Positions, and Processes. In D. Tiedeman, J. Whiteley, & A. Resnikoff, *Perspectives on vocational development* (s. 13-33). American Personnel and Guidance Association, Washington, D.C.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Grada.
- Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách: teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Wright, C. (2018). *Choose Wisely: A Study of College Major Choice and Major Switching* [Disertace]. The Pardee RAND Graduate School.
- Zelenka, M., Sedláček, J., Šmídová, M., Lounek, V., Ryška, R., & Koucký, J. (2019). *Souhrnná zpráva o šetření absolvent 2018*. Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy ve spolupráci s Centrem pro studium vysokého školství, v.v.i.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při psaní diplomové práce jsem využila nástrojů umělé inteligence (konkrétně ChatGPT) za účelem úprav stylistiky textu a parafrázování některých vět s cílem zvýšit srozumitelnost a jazykovou plynulost – zadávala jsem prompty jako „oprav chyby v tomto textu, tak aby byl plynulejší a čtivější“ nebo „parafrázuj tuto část diplomové práce tak, aby byla stručnější, ale zachovala původní význam“. Tyto nástroje jsem využívala jako podporu vlastního psaní, přičemž jsem dbala na zachování originality práce. Text generovaný umělou inteligencí jsem dále upravovala a kriticky posuzovala.

Seznam příloh

Příloha 1 – Struktura rozhovoru

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Ukázky rozhovorů