

Univerzita Karlova v Praze

**Filozofická fakulta
Katedra psychologie**

Rigorózní práce

Mgr. Hana Sklenářová

Profesní orientace žáků základní školy

The vocational orientation of elementary school pupils

Praha 2011

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za odborné vedení při zpracovávání rigorózní práce, za velice podnětný a vstřícný přístup, trpělivost a čas, které mi po celou dobu věnovala.

Prohlášení

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

V Plzni dne 24. 8. 2011

Mgr. Hana Sklenářová

Abstrakt

Studie je zaměřena na profesní orientaci žáků devátých tříd základních škol. Skládá se ze dvou základních částí: teoretické a empirické.

Ve třech kapitolách teoretické části jsou rozebrány poznatky ontogenetické psychologie o období dospívání s akcentem na volbu další vzdělávací dráhy, dále jsou identifikovány vlivy vybraných objektivních i subjektivních činitelů v procesu přechodu žáků ze základní na střední školu. Následně jsou rozpracovány vybrané koncepce kariérových teorií, a to včetně uvedení výsledků souvisejících zahraničních a českých výzkumů.

Empirická část obsahuje s ohledem na cíle práce popis zjišťovaných proměnných a stanovených hypotéz, popis vzorku respondentů a použitých metod. Na základě kvantitativního šetření jsou popsány korelační vazby mezi vybranými proměnnými. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v téže kapitole a následně podrobněji rozebrány v diskuzi. Práci uzavírají přehled použité české i zahraniční literatury a přílohy.

Abstract

The study focuses on the professional orientation of ninth grade elementary school pupils. It consists of two basic parts: theoretical and empirical.

In three chapters of the theoretical part there are discussed findings of ontogenetic psychology of adolescence with an emphasis on the choice of further educational path. Also the effects of selected objective and subjective factors on the process of transition of pupils from lower (ISCED 2) to upper (ISCED 3) secondary education are identified. After that, the principal concepts of career theories including the results of selected Czech and foreign research are outlined.

The empirical part contains description of the measured variables and set of hypotheses, a description of the sample respondents and the methods used. Based on the quantitative survey correlation links between selected variables are described. All the findings are summarized in the same chapter, after that, they are discussed in detail.

The conclusion chapter, bibliography and annexes close the work.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická východiska	10
1. Vývojová specifika období dospívání	10
1.1 Obecná charakteristika dospívání.....	10
1.1.1 Tělesný vývoj.....	12
1.1.2 Emoční a sociální vývoj.....	13
1.1.3 Kognitivní a morální vývoj.....	17
1.2 Vybrané charakteristiky dospívajících se zřetelem na proces profesní volby.....	19
1.2.1 Vývojové charakteristiky.....	19
1.2.2 Osobnostní charakteristiky.....	24
2. Vnější determinanty profí volby.....	32
2.1 Limity profesní volby.....	33
2.2 Rozhodující souvislosti volby.....	34
2.3 Informační zdroje.....	40
3. Vybrané teorie kariérního vývoje.....	42
3.1 Srovnávací teorie	43
3.1.1 <i>Hollandova typologie</i>	44
3.2 Vývojové teorie.....	52
3.2.1 <i>Teorie životních stadií D. E. Supera</i>	54
3.3 Další přístupy k procesu profesního rozhodování.....	57
3.3.1 <i>Teorie potřeb Anne Roe</i>	57
3.3.2 <i>PIC metoda (prescreening, in-depth exploration, choice)</i>	58
II. Empirická část	60
4. Cíle výzkumného projektu.....	60
5. Metody sběru a zpracování dat, postup výzkumu	66
6. Výběr a popis souboru respondentů	69
7. Výsledky výzkumu	75
7.1 Rozbor vztahů mezi proměnnými	75
7.2 Shrnutí výsledků výzkumu.....	90
8. Diskuze.....	92

Závěr.....	103
Seznam použité literatury a dalších zdrojů.....	105
Příloha č. 1 - Anamnestický dotazník pro rodiče	113
Příloha č. 2 - Anamnestický dotazník pro třídního učitele	116
Příloha č. 3 - Schéma polostrukturovaného rozhovoru s žáky.....	119
Příloha č. 4 - Schéma polostrukturovaného rozhovoru s rodiči žáků.....	120
Příloha č. 5 - Dotazník sebehodnocení vlastních schopností, dovedností a zájmů...	121

Úvod

Lidé v životě činí mnoho nejrůznějších rozhodnutí. Některá rozhodnutí jsou součástí běžného denního režimu, jiná jsou důležitější a vyžadují více pozornosti a odpovědnosti. Rozhodovací procesy spojené s profesní volbou patří k nejvýznamnějším v životě člověka, dopady na životní styl jsou dlouhodobé. Důsledky volby se promítají nejen do sféry pracovní, ale také do osobního a občanského života, neboť z profesní role vyplývá i budoucí sociální pozice člověka.

Problematika profesní orientace u dospívajících je v posledních desetiletích téma velmi diskutované, věnuje se mu řada výzkumů v různých zemích. Přesto lze konstatovat, že je stále možné nacházet nové souvislosti a vztahy mezi aspekty, které rozhodovací proces ovlivňují. Řešení této otázky je aktuální zejména na konci základní a střední školy, představuje celou soustavu rozhodovacích kroků, které na sebe navazují a v konečném důsledku určují směr vzdělávací a profesní dráhy konkrétního jedince. Vzhledem k vývoji společnosti a s tím spojené proměnlivosti procesu dalšího vzdělávání je třeba více zkoumat přechod žáků ze základních na střední školy, je to téma nosné, s mnohými dopady do praxe. Ukončení povinné školní docházky představuje důležitý a rozhodující mezník v životě dospívajících, kteří stojí poprvé v životě před zásadní volbou.

Úkolem profesního poradenství je doporučit žákovi typ studia se zohledněním mnoha předpokladů, a to i v dlouhodobějším časovém horizontu, tedy s ohledem na stoupající náročnost vzdělávacího procesu, na další rozvoj jedince i na následný předpoklad výkonu profese v praxi. Pro psychologa či kariérového poradce je pochopení aspektů profesní orientace a jejich dopadů důležité zejména v případech, kdy někteří žáci přistupují k výběru opravdu až tzv. na poslední chvíli, mají pouze mlhavou představu o trhu práce, o tom, co jsou schopni vykonávat, co by rádi dělali, jaké požadavky jsou spojeny s určitým povoláním. Výsledky zkoumání této problematiky mohou významnou měrou determinovat průběh profesní volby, a tím přispět k budoucí spokojenosti jedince v práci a k naplnění pocitu seberealizace.

Pro naši rigorózní práci jsme si vybrali aktuální téma **profesní orientace žáků základní školy**. Cílem studie je v rovině teoretické objasnění a částečné rozšíření problematiky související s volbou další vzdělávací dráhy. Zde se věnujeme vybraným atributům dospívání, dále popisujeme konfigurace faktorů charakterizujících profesní

volbu dospívajících, zabýváme se rovněž vybranými teoriemi a koncepty kariérního vývoje. V empirické části pak na základě porovnávání vybraných determinujících faktorů hledáme další vztahy a souvislosti v procesu profesního rozhodování žáků. Předpokládáme, že výsledky našeho výzkumu budou přínosem v praxi kariérového poradenství.

I. Teoretická východiska

1 Vývojová specifika období dospívání

1.1 Obecná charakteristika dospívání

Charakteristice období dospívání se věnujeme s ohledem na zaměření naší práce. Toto období je prvním ve vývoji člověka, kdy se jedinec rozhoduje o své profesní volbě.

Autoři zabývající se ontogenetickou psychologií používají pro období dospívání odlišnou terminologii. O adolescenci (dospívání), jako o celém období mezi dětstvím a dospělostí (zhruba od 12 do 20 let), hovoří např. Taxová (1987), Collins, Kuczaj II (1991), Atkinson a kol. (2003), Macek (2003). Někteří z nich jej dále různě vnitřně specifikují. Vzhledem k charakteru naší práce považujeme za nejvhodnější užít členění podle: Taxová (1987), Říčan (1990), Langmeier, Krejčířová (1998), Vágnerová (2000). Ti rozdělují období dospívání na dvě fáze – pubescence (11 – 15 let) a adolescence (15 – 20 let); v širším pojetí je pak možno přiklonit se k pojmu dospívání či dospívající.

Období dospívání je významnou etapou v procesu celoživotního utváření člověka, je typické svou procesualností a proměnlivostí, je často nazýváno mostem mezi dětstvím a dospělostí. Celé období dospívání lze široce vymezit jako životní úsek ohraničený na počátku prvními známkami pohlavního zrání (sekundární pohlavní znaky) a znatelnou akcelerací růstu, završen je pak dosažením plné pohlavní zralosti (schopnost reprodukce) a dokončením tělesného růstu.

Proměnou prochází celá osobnost, současně se zráním biologickým dochází k řadě významných psychických změn, které lze chápat jako úsilí přizpůsobit se biologickým, psychickým a sociálním podmínkám (Langmeier, Krejčířová, 1998). Projevují se nové pudové tendence a dospívající hledá způsoby jejich uspokojování a kontroly, dochází k nástupu a posléze vrcholu rozvoje vyspělého způsobu myšlení (formálně abstraktního). Mění se názory, chování, zájmy, hodnoty, postoje, rozvíjejí se aspirace a životní cíle, morální aspekty osobnosti. Hormonální změny s sebou přinášejí i projevy citové lability, podrážděné reakce, výkyvy nálad. Prohlubuje se individualizace osobnosti jedince, zvyrazňují se jeho zvláštnosti (Poledňová, 2006).

Paralelně s těmito změnami dochází k novému sociálnímu zařazení dospívajícího, nastupuje postupné odpoutávání se od rodiny a její autority, osamostatňování. Diferencují a prohlubují se vztahy mezilidské, mění se vztahy k vrstevníkům, rozvíjejí se vztahy kamarádské, přátelské a milostné. Vůči dospělým se jedinec stává kritičtější, mění se i postoje dospělých k němu. Narůstá frekvence sexuálních aktivit i jejich diferenciací. Velkou úlohu hraje zejména na počátku dospívání potřeba identifikace se vzory, modely, příklady a jejich nápodoba (Atkinson a kol., 2003).

V souvislosti se somatickým vývojem se v posledních cca sto letech hovoří o sekulární akceleraci, a i když novější výzkumy hovoří o postupném zastavení tohoto trendu, obecně dochází k urychlení nástupu dospívání i celkového růstu. Na druhé straně se horní věková hranice období zejména v posledních letech posunuje výše, a to v souvislosti s naplněním některých kritérií dospělosti (srovnej Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2000; Macek, 2003). Dospívání se tak rozšiřuje oběma směry - zkracuje se doba dětství a oddaluje nástup plné dospělosti.

I přes již zmíněnou biologickou akceleraci stále zůstává otázkou, zda je s ní spojena i akcelerace psychického vývoje. Tu potvrzují výzkumy zaměřené na výkony dětí v inteligenčních testech a různých metodách zaměřených na vývoj osobnosti, též v oblasti emočního vývoje (Čáp, 1993; Langmeier, Krejčířová, 1998). Na druhé straně Čáp uvádí, že ve volných a ostatních charakterových vlastnostech, v postojích k práci a plnění povinností se naopak u mnoha mladistvých zjišťuje nápadná nezralost (Čáp, 1993). Zdá se tedy, že ve vztahu biologického a psychického vývoje zesiluje nerovnoměrnost a rozpornost, Taxová hovoří dokonce o tzv. deceleraci, projevech tendencí akceleračních i retardačních. Tím se míní především společensky zdůvodněné prodlužování povinné školní docházky a stoupající nároky na kvalifikační přípravu, jež udržují dospívající v nesamostatném postavení a sociální závislosti (Taxová, 1987).

Ve frekvenci a intenzitě projevů dospívání zaznamenáváme mezi jednotlivými jedinci značné interindividuální rozdíly. Výrazné jsou rozdíly i mezi chlapci a dívkami. Průběh psychických a sociálních změn v dospívání je kromě vlastní aktivity jedince ovlivněn i širšími sociálně-ekonomickými a kulturními vlivy, stejně tak výchovnými postoji rodičů, učitelů i širšího, pro jedince signifikantního okolí.

Dospívající se liší od dětí i dospělých, vytvářejí specifickou subkulturu s odlišným vyjadřováním, oblečením, chováním (Langmeier, Krejčířová, 1998). Zřetelná je nejistota dospívajícího, úvahy o současném a budoucím postavení mezi

lidmi, úkolech a očekávaných požadavcích. Z hlediska Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje osobnosti je vývojovým úkolem dospívání hledání vlastní identity, boj s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti (Vágnerová, 2000). Mění se pojetí vlastní role, sjednocují se představy o sobě samém, často však probíhají i velmi silné krize identity - různé rozlady, deprese, obavy, konfuze rolí (Koščo, 1987).

Dospívající postupně opouští svět dětství a směřuje ke světu dospělých. Stojí na prahu životní dráhy, sumarizuje předchozí a hledí do budoucnosti, spojuje plány s konkrétnějšími cíli, s názornější představou o svém budoucím povolání. Společností je od dospívajícího postupně požadována větší míra samostatnosti a odpovědnosti. Postupné přeorientování se z norem dětství na normy dospělosti má však velmi složitý a dynamický průběh a podle Taxové tvoří jeden ze základních rysů dospívání, které ve své podstatě patří k nejobtížnějším stádiím lidského života (Taxová, 1987). A je nepochybné, že na jeho průběhu značně závisí další vývoj a utváření osobnosti.

1.1.1 Tělesný vývoj

Změnou hormonálních funkcí dochází v průběhu dospívání k celkové fyzické proměně spojené s pohlavním zráním. Viditelný je zejména prudký růst, zvyšování hmotnosti, narůstání tukové (zejména u dívek) a svalové (zejména u chlapců) hmoty. Nejviditelnější změny nastávají v průměru kolem 12. roku pro dívky a 14. roku pro chlapce. S vývojem sekundárních pohlavních znaků dochází k vyhraňování proporcí obou pohlaví, přibližují se tvarům dospělého člověka. V tomto období dochází i ke zrání reprodukčního systému, rozdíly mezi pohlavími lze pozorovat obdobně.

Vlastní zevnějšek je důležitou součástí identity, proto jeho subjektivní význam v tomto období vzrůstá, všechny změny jedinec velmi citlivě vnímá. Vedle reflexe kvality a kvantity těchto změn je důležitá i reflexe toho, kdy se tyto změny odehrávají ve srovnání s vrstevníky, jaké jsou na ně sociální reakce okolí i to, jak je jedinec vnímá. To vše ovlivňuje jeho sebehodnocení, sebejistotu a přijetí nové identity, změny se stávají podnětem ke korekci sebepojetí. Podle Vágnerové je tělové schéma sociálním reprezentantem vlastní osobnosti, první informací, kterou o jedinci sociální partner dostává, proto se dospívající více zaměřuje na svůj vzhled, oblečení, celkovou úpravu (Vágnerová, 2000).

V oblasti tělesného dospívání je nutno vzít v úvahu skutečnost, že tento proces probíhá různým tempem, s velkou individuální variabilitou a též rozdílností v průběhu u dívek a chlapců. Lze konstatovat, že dívky obecně dospívají dříve než chlapci. Mnoho dospívajících percipuje své somatické změny negativně, přičemž můžeme souhlasit s mnohými, že dívky bývají často na rozdíl od chlapců zneklidněny spíše při projevech urychleného tělesného dospívání, udávají více depresivity, úzkostí, rodinných konfliktů a nespokojenosti se svým vzhledem (Atkinson a kol., 2003). Souvislosti můžeme hledat v preferenci ideálu ženské krásy, kde je u západní kultury upřednostňována štíhlost například na rozdíl od dívek z latinskoamerických zemí (Arnett, 2009). Naopak zpomalení tělesného dospívání bývá větším problémem u chlapců vzhledem k tomu, že fyzická vyspělost ovlivňuje získání lepšího sociálního statusu, umožňuje snazší přijetí vrstevnickou skupinou ve větší míře než u dívek (srovnej Taxová, 1987; Říčan, 1990; Vágnerová, 2000; Čáp, Mareš, 2007). Pozdě dospívající chlapci mají také nižší vzdělanostní aspirace a dokonce dosahují horších školních výsledků než ti zralejší (Dubas, Graber, Petersen, 1991 in Shaffer, 1999). Obecně vědomí menší tělesné atraktivnosti může stimulovat u jedince snahu o nějakou kompenzaci, ovlivňuje hierarchii hodnot a jeho další směřování, prodlužuje pocit závislosti.

1.1.2 Emoční a sociální vývoj

Emoční vývoj je důležitou stránkou rozvoje osobnosti dospívajícího. Mnozí starší autoři hovoří o období dospívání jako o období emoční lability, období bouří a krizí, což novější výzkumy potvrzují jen zčásti (srovnej Kon, 1988; Langmeier, Krejčířová, 1998; Atkinson a kol., 2003; Macek, 2003; Matoušek, 2003). Přesto lze zaznamenat znaky psychofyzické nerovnováhy způsobené vlivem hormonálních změn, a to zejména časté a výraznější změny nálad, nestálost postojů a reakcí, kolísání aktivační úrovně, přecitlivělost, vztahovačnost. Vnitřní protiklady mohou vést dospívajícího k ambivalentním emočním projevům - od jemnosti a laskavosti až po bezcitnost a bezohlednost. Od projevů radosti a optimismu, přeceňování vlastní osoby se na druhé straně může objevit smutek a sebepodceňování, vyúsťující do komplexů méněcennosti.

Změna emočního prožívání se může navenek projevat zvýšenou impulzivitou a nedostatkem sebeovládání, může se stát rušivým faktorem v interpersonálních

vztazích, zvyšuje riziko konfliktů. Emoční reakce bývají tedy nápadnější, intenzivnější a často nepřiměřené, jak ale uvádějí např. Taxová a Vágnerová, mají většinou ráz krátkodobých afektů (Taxová, 1987; Vágnerová, 2005). Dospívající sami však všem těmto projevům ne vždy rozumějí, úzkostlivě pozorují sebe sama, přemýšlejí o svých konfliktech, od reality se odpoutávají únikem do fantazijních představ. Všechny změny ovlivňují narušení bývalé citové jistoty a stability, způsobují i výkyvy v sebehodnocení.

V období dospívání se city diferencují, nabývají nové kvality, stávají se hlubšími, bohatšími, více zasahují nitro jedince (Kuric, 1986). Dospívající však projevuje nechuť dávat city najevo, oproti předchozímu období ubývá citové bezprostřednosti a otevřenosti jako důsledek reflexe, pozornosti obrácené k vlastnímu jednání a prožívání (Říčan, 1990; Vágnerová, 2000).

Socializace probíhá v dospívání obvykle nápadně, na jedné straně je patrná tendence odpoutat se od rodiny, na straně druhé vznikají nové a diferencovanější sociální vztahy a role. V životě dospívajících se vyskytuje hodně osob, jejichž reakce poskytují důležitou zpětnou vazbu, korigují hranice chování a ovlivňují vývoj sebehodnocení, celkově vnášejí do vztahu podněty pro intelektuální, emoční i sociální vývoj dospívajících. Nástup dospívání vede k nové kvalitě sebeuvědomění a potřebě potvrdit si svoji vlastní hodnotu. Macek, Štefánková soudí, že ve vztahu k vrstevníkům a kamarádům jde zejména o potvrzení sociální prestiže, z hlediska rodinných vztahů o zrovnoprávnění vlastní pozice (Macek, Štefánková, 2006).

Mezi hlavní vývojové úkoly dospívání patří postupné osamostatňování se ze závislosti na rodičích a rozšiřování sociálních vztahů k vrstevníkům obou pohlaví. Podle zahraniční studie, kde respondenti řešili otázku, kdo jim poskytuje větší emocionální oporu, dospívající oproti dětem ve většině případů upřednostňovali vrstevníky před rodiči (Furman, Buhrmester, 1992 in Arnett, 2009). Blízké vztahy s rodiči v tomto období tedy ustupují do pozadí, důležitým aspektem zůstávají akceptace a tolerance, vzájemná důvěra.

Proces uvolňování není snadný už proto, že rodina poskytuje do té doby jedinci základní citovou jistotu, pocit bezpečí a zázemí. Každý dospívající v touze po emancipaci hledá svůj osobitý způsob, jak jí dosáhnout a přitom dosavadní jistotu rodičovského zázemí neztratit. Často se hovoří o mezigeneračním konfliktu, v rámci odmítání podřízené role a získání nového postavení pubescenti zvýšeně kritizují, diskutují, dohadují se, vytýkají nedostatky, odmítají názory, postoje a příkazy rodičů,

někdy až schválně nápadně zastávají opačné stanovisko. Macek, Štefánková upozorňují, že otevřený generační konflikt provázející proces osamostatňování se aktuálně v našich podmínkách nepotvrzuje, ale spíše navazuje na konfliktní komunikaci zaznamenanou již v předchozích vývojových obdobích, poukazují též na specifický význam osobních standardů. Dodávají, že většina dospívajících mění jen vnější způsoby svého chování, styl komunikace (Macek, 2003, 2006; Štefánková, 2006). A jak uvádějí Langmeier, Krejčířová, za normálních okolností i přes nesnadnost a komplikace v procesu osamostatňování si dospívající udržují pozitivní vztahy k rodičům a ponechávají si základní hodnoty a postoje převzaté z rodiny (Langmeier, Krejčířová, 1998). Vztahy dospívajících k rodičům tedy zůstávají důležitým zdrojem citové a sociální opory.

Macek, Štefánková poukazují také na fakt, že u dospívajících s jistou citovou vazbou k rodičům má osamostatňování jasnější a přímější průběh. Rodiče jsou dokonce ve větší míře než doposud zakomponováni do sebehodnocení a sebepojetí dospívajících, fungují jako vnitřní etalony. Dodávají, že dospívající se podobají svým rodičům především v cílových hodnotách, které souvisejí s dospělostí a dlouhodobou perspektivou a i přes nesporný vliv vrstevníků pro významná rozhodnutí a krizové situace zůstávají poslední instancí častěji rodiče, což dokazují i mnohé výzkumy (viz kap. 2.2) (Macek, 2003, 2006; Štefánková, 2006).

Důležitou roli mohou hrát i vztahy s učiteli, vedoucími zájmových kroužků, trenéry sportovních oddílů, sousedy či cizími dospělými, s nimiž dospívající naváže subjektivně významný vztah. Podle Ježka z hlediska formování vztahů mezi učiteli a žáky se jeví nejdůležitějšími ty situace, které umožňují pedagogům a žákům komunikovat na méně formalizované úrovni (Ježek, 2006). Vágnerová upozorňuje, že dospívající oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou nadřazenost a autoritu (Vágnerová, 2000). S odkazem na výzkumy Ježek zdůrazňuje fakt, že vztahy s učiteli jsou méně sycené emocemi než vztahy s jinými dospělými a dospívající je vnímají jako méně důležité osoby. Další dospělý lze mírou vlivu hypoteticky zařadit mezi vrstevníky a rodiče, vývoj těchto vztahů je však empiricky těžko zachytitelný a proto poznatky o něm jsou velmi omezené (Ježek, 2006).

V této době se zvyšuje význam a vliv vrstevnické skupiny, probíhá identifikace s ní, jedinec přejímá její názory, způsoby chování, normy, ideály. Dospívající v komunitě hledá přijetí jako rovnocenný partner, její akceptace mu přináší uspokojení, jistotu, zvýšení sebehodnocení. Vrstevníci slouží jako zdroj sociálního učení, jedinci ve skupině napodobují jeden druhého, srovnávají vlastní chování, postoje, ověřují vlastní

zkušenosti. Vágnerová podotýká, že kamarádi slouží jako referenční model i ve vztahu k vlastní roli v rodině. Vrstevníci usnadňují proces postupného získávání autonomie ve smyslu snižování závislosti na rodičích (Vágnerová, 2000). Ve srovnání s rodiči dospívající upřednostňují vrstevníky jako zdroj informací a porozumění zejména v otázkách spojených například s dospíváním, oblékáním a zájmy. Otázky související s profesní kariérou konzultují více se svými rodiči (Širůček, Širůčková, 2006). Vrstevníci se stávají neformálními autoritami, v určitých situacích mají větší vliv než dospělí. Pocit sounáležitosti s vrstevnickou skupinou je důležitý pro formování vlastní identity (Collins, Kuczaj II, 1991).

Velmi silná je v období dospívání potřeba přátelství, které je charakteristické vzájemností a intimitou, umožňuje rozvoj širších sociálních dovedností. Na vztahy k vrstevníkům klade v této době jedinec vyšší požadavky, hledá přátelské vztahy již vyššího typu, založené na porozumění, důvěře, společných cílech a zájmech, sdílení pocitů, vzájemné pomoci. Preferuje přítele, který se s ním v mnoha oblastech shoduje, důležitá je jednota problémů a názorů na jejich řešení. Takový přítel dodává dospívajícímu jistotu, emoční oporu, usnadňuje citovou emancipaci od rodiny.

Dospívající touží po přátelství i s druhým pohlavím, mnozí mají zážitky zamilovanosti. K nejčastějším představám o podobě partnerského vztahu patří podle Lacinové, Michalčákové trávení volného času a fyzická přitažlivost, zkušenost jednotlivce z již prožitého romantického vztahu se může promítat do vztahů následných. Tyto vztahy většinou bývají sociálním okolím hodnoceny jako předčasné, krátkodobé a pomíjivé, sami dospívající je však často prožívají subjektivně silně a nebývá výjimkou, že se stávají hlavním tématem jejich vnitřního světa (Lacinová, Michalčáková, 2006). Období dospívání lze považovat v tomto směru za klíčové a rozhodující pro uspokojivé převzetí pozdějších rolí manželských a rodičovských (srovnej Langmeier, Krejčířová, 1998; Macek, Štefánková, 2006).

Důležitým sociálním mezníkem dospívání je ukončení povinné školní docházky a následná volba další vzdělávací dráhy, což, jak konstatuje Vágnerová, funguje jako předstupeň budoucí profesní role, přináší určitý sociální status a determinuje i další sociální vývoj dospívajících (Vágnerová, 2000).

1.1.3 Kognitivní a morální vývoj

Kognitivní vývoj v dospívání zahrnuje jak změny kvalitativní ve způsobu myšlení, tak i kvantitativní ve smyslu nárůstu schopností a znalostí. Jedinci začínají vidět svět diferencovaněji, jejich pohled již není tak jednoznačný, všímají si detailů, které předtím neviděli. Postupně začínají rozumět svému okolí i sobě samým, začínají analyzovat. Už se neopírají pouze o smyslovou skutečnost, jsou schopni hypoteticko-deduktivního usuzování typu „jestliže, pak“, takto přemýšlejí i o své profesní budoucnosti. Platon i Aristoteles viděli adolescenci dokonce jako stadium života, ve kterém se poprvé rozvíjí schopnost používat rozum. Platon tvrdil, že seriózní vzdělávání by mělo začít až v dospívání, tedy od věku 14 let, během dětství by vzdělávání mělo být zaměřeno pouze na sporty a hudbu, protože více dětská mysl není schopna pochytit (Arnett, 2009).

Pro pochopení kognitivního vývoje je jako velmi přínosná hodnocena Piagetova teorie, která předpokládá existenci fází, přičemž každá se objevuje u různých jedinců v přibližně stejném věku, každá vyrůstá z fáze předchozí, objevují se v pevném pořadí a jsou nevratné (Sternberg, 2009). Dle této teorie se dospívající nachází ve stadiu **formálních logických operací** - dokáže si představit pojmy reálně neexistující, myslet logicky o abstraktních pojmech, nespokojí se už s jediným nabízeným řešením, ale zkouší a systematicky testuje hypotézy. Je schopen efektivně studovat náročné vědecké poznatky. Aplikuje logické operace nezávisle na obsahu soudů, vytváří soudy o soudech, dokáže myslet o myšlení (srovnej Řičan, 1990; Langmeier, Krejčířová, 1998; Shaffer, 1999). Keating shrnuje uvažování jedince v této fázi do tří bodů: 1. klade důraz na uvažování o mnoha různých možnostech, 2. uvažuje systematicky, 3. různé myšlenky kombinuje a integruje (Keating, 1991 in Vágnerová, 2000).

Jedinec dále již zvládá zaujmout jiný pohled než svůj vlastní i přesto, že nepracuje s konkrétními objekty, snaží se cíleně hledat a vytvořit systematickou mentální reprezentaci situací, do kterých se dostane (Sternberg, 2009). Kriticky uvažuje o vlastním i cizím myšlení, hodnotách společnosti, vyžaduje důkazy, rozlišuje domněnku od prokázaného faktu. Zabývá se vzdálenou budoucností a ideologickými problémy, a jak píše Vágnerová, oproti úvaze předchozího období – **jaký svět je**, uvažuje o tom, **jaký by mohl a měl být** (Vágnerová, 2000). S tím souvisí častá

kritičnost a nespokojenost, nejasné toužení, zklamání. Mnozí konstatují, že svými intelektovými schopnostmi se dospívající blíží maximálnímu výkonu.

Při využití Piagetovy teorie v naší práci je třeba zmínit kritiky, a to zejména ty, které se vztahují k jeho odhadům ohledně věku, ve kterém dochází ke kognitivně vývojovému postupu (Collins, Kuczaj II, 1991; Sternberg, 2009). Velké interindividuální rozdíly v otázce dosažení stádia formálních operací je nutno zdůraznit. Při jednom výzkumu uskutečněném v osmé třídě základní školy bylo zjištěno, že stadia formálních operací dosáhla oproti očekávání pouze jedna třetina respondentů. Další výzkum ukázal, že i mezi dospělými se schopnost používat formální operace pohybuje mezi 40 - 60%, a to například v souvislosti se složitostí úkolu nebo vzděláním jednotlivce (Keating, 2004; Lawson, Wollman, 2003 in Arnett, 2009). Za zmínku stojí, že k velkým rozdílům dochází i mezi jednotlivými kulturami v závislosti na způsobu jejich života. Cole podotýká, že v některých kulturách, a to zejména tam, kde není rozvinuto formální školství, ke stadiu formálních operací jedinec nedospěje vůbec (Cole, 1996 in Arnett, 2009).

K dílčím změnám dochází v období dospívání i ve schopnosti si pamatovat. Sternberg s odvoláním na další zdroje popisuje **paměť** jako dynamický mechanismus týkající se ukládání a získávání informací o minulé zkušenosti (Sternberg, 2009). Přestože *mechanická* paměť v tomto období stále ještě vzrůstá, je v důsledku hormonálních proměn negativně ovlivněna kolísavou koncentrací pozornosti, a jak uvádí Marhounová, též neochotou učit se nezajímavé látce, až odporem k memorování (Marhounová, 1996). Kvalitativním skokem v přístupu k učení je u dospívajících osvojování poznatků na základě poznání logických souvislostí, poznatky pak dokáží i lépe operativně využít a zejména k zapomínání se *logická* paměť jeví odolnější (srovnej Taxová, 1987; Marhounová, 1996; Langmeier, Krejčířová, 1998; Říčan, 2009).

Rozvinutí intelektu a zkušenosti v sociální komunikaci umožňují další vývoj **morálních aspektů** osobnosti. Nový způsob myšlení dovoluje dospívajícímu analyzovat a kriticky posuzovat svoje pocity i myšlenky, rozvojem vztahů k druhým lidem dospívající dokáže pochopit i odlišné názory a motivy ostatních, též obecné morální pojmy a principy, jako je spravedlnost, pravda, právo... O obsahu jednotlivých norem chování přemýšlí, probírá jejich význam a důsledky. Hledá lepší řešení jednotlivých situací. Velký význam má decentrace, tedy schopnost dítěte podívat se na skutečnost z jiného než vlastního hlediska.

Na Piagetovu koncepci navázal Kohlberg svojí koncepcí vývoje morálního usuzování, podle které jedinec v období dospívání někdy překonává úroveň konvenční morálky (přizpůsobuje se tlaku výchovy a společnosti, řídí se tím, co se od něj očekává) a chová se na úrovni postkonvenční (autonomní) morálky, kdy se řídí již svými vnitřními principy, které pochopil a převzal za své, přičemž někdy až nekompromisně vyžaduje jejich bezpodmínečné respektování (srovnej Kon, 1988; Kohlberg in Vágnerová, 2000; Atkinson a kol., 2003; Macek, 2003; Čáp, 2007). Tento radikalismus můžeme chápat jako obranu před nejistotou. Zkušenosti z nového způsobu uvažování vedou k egocentrismu dospívajících, projevující se též určitou formou vztahovačnosti (Shaffer, 1999; Vágnerová, 2002; Vašutová, 2005). V důsledku toho se jedinci projevují leckdy netolerancí a kritičností k lidem s jinými názory, což bývá zdrojem konfliktů.

1.2 Vybrané charakteristiky dospívajících se zřetelem na proces profesní volby

1.2.1 Vývojové charakteristiky

Identita, jáství

Důležitým vývojovým úkolem dospívání je i dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity. S tím souvisí zvýšená sebereflexe dospívajícího, snaha porozumět vlastním myšlenkám a emocím, výsledkem procesu sebereflexe se stává sebesystém *já*.

Vědomí vlastního *já* je přítomné v každém jednání, kde záměrně o něco usilujeme a kde zapojujeme vůli, *já* ovlivňuje interpersonální interakci, je zážitkem vlastní jedinečnosti a neopakovatelnosti (Macek, 2008). Vývoj *já* k sebepojetí (self-concept) a sebehodnocení jsou základními aspekty fungování a utváření osobnosti (Nakonečný, 2009). V rámci sebereflexe jsou jednotlivé složky *já* vzájemně propojeny a srovnávány (Macek, 2008). V období dospívání dochází k jejich častějším změnám, proto dospívající usiluje o jejich integraci, Erikson hovoří o *fázi hledání a rozvoje vlastní identity* (Erikson, 1964 in Vágnerová, 2000). Specifický význam začíná mít tzv. **možné já**, které vyjadřuje představy a přání týkající se vlastní budoucnosti (Markus,

Murous, 1986 in Macek, 2003). Na významu nabývá tzv. **ideální já** (tj. chtěné já, tedy jaký bych chtěl být) a **požadované já** (tedy jaký bych měl být). Ideální já je v rámci sebereflexe srovnáváno s reálným, **aktuálním já** (představou jaký jsem), je ukazatelem sebedpřijetí (sebeakceptace). Rozpornost těchto představ se stává zdrojem frustrací, vytváří v osobnosti neklid a napětí, v extrémních případech ústí až do ztráty kontaktu s realitou (McKenna, 2005).

Super podle Košča považuje sebepojetí (self-concept) za klíčové v procesu profesního vývoje, různé představy sebe sama determinují i představu sebe ve vztahu k povolání, upozorňuje také na riziko disproporce mezi self-conceptem a požadavky (obrazem) povolání, což může narušit vývoj osobnosti i samotnou volbu a spokojenost v profesi (Koščo, 1987). V průběhu dospívání se ale hodnocení vlastního **já** stabilizuje a jak uvádí Kon, jeho adekvátnost se s přibývajícím věkem zvyšuje (Kon, 1988). Podle Shaffera se sebepojetí v průběhu dospívání stává více psychologickým, více abstraktním a koherentním integrovaným „obrazem sebe sama“ (Shaffer, 1999).

Změny biologické, psychologické i sociální spojené s dospíváním vedou k otřesení dosavadní jistoty a hledání nové, vyšší osobní identity, tedy vlastní jedinečnosti a autentičnosti, hledání odpovědi na otázku - **kdo jsem?** Pubescenti přemýšlejí o tom, co a jací jsou, jak vypadají očima svými i druhých. Nakonečný uvádí, že součástí sebepojetí a sebehodnocení je obraz vlastního těla (tělesné sebepojetí), související s osobnostními předpoklady a výkonovými charakteristikami, fyzickou vyspělostí dospívajícího (Nakonečný, 2009). Dospívající více než jindy zkoumá svůj vzhled a také o sebe více pečuje. Do popředí vystupuje také nový způsob sebepoznání, introspekce, zaměřující se na analýzu vlastního prožívání. Kon považuje objevení vnitřního světa dospívajícího za hlavní přínos dospívání (Kon, 1988).

Mění se i vztahový rámeček uvažování o sobě, jedinec je více ovlivněn názory subjektivně významných osob, vrstevnických standardů a společenských norem, dochází k jejich zvnitřňování, ujasňování hodnotových preferencí a představ o vlastní budoucnosti. Orvin uvádí, že významnou, v té době dospívajícím přeceňovanou roli hrají vrstevníci, identifikace a přijetí vrstevnickou skupinou (Orvin, 2001), Vágnerová hovoří o přechodném stadiu tzv. skupinové identity (Vágnerová, 2000). Kritický pohled na sebe sama je důležitou podmínkou ujasnění vlastních osobnostních charakteristik i vlastní budoucí společenské role. Sociálně profesní role, kdy se jedinec prostřednictvím volby profese stává příslušníkem určité sociální vrstvy, se v budoucnosti rovněž stane významnou součástí identity (McShane, Von Glinow, 2000).

Pubescent v procesu rozhodování, perspektivní orientace a plány

Přechod ze základní školy na další stupeň vzdělávání vnímáme ne jako konkrétní volbu povolání, ale jako volbu studia směřujícího k volbě profese. Například Strádal, Nouzová tento proces definují jako **první fázi profesní orientace žáka** (Strádal, Nouzová, 1995). Další autoři hovoří o **první směrové volbě** (Koščo, 1971; Taxová, 1987; Hřebíček, 2002; Vendel, 2008), Pražská skupina školní etnografie (2005) o **profi-volbě**, Kon o **předběžné volbě povolání** (Kon, 1988). Čáp a Hlad'o užívají termín **další vzdělávací dráha** (Čáp, 2007; Hlad'o, 2009). S odvoláním na anglo-americkou terminologii užívá Vendel kromě jiných pojem **kariérové rozhodování** (*career decision making*) (Vendel, 2008). Pro proces tranzice ze základní na střední školu je používána řada terminologických pojmů, pro účely naší práce se přidržíme zejména termínů **další vzdělávací dráha, profesní orientace, profi volba**.

Jak uvádí Klímová, „*rozhodovací procesy týkající se jednotlivých etap volby povolání patří k nejobtížnějším a nejkomplikovanějším rozhodovacím procesům v životě člověka vůbec a do určité míry překračují hranice možností jednotlivců*“ (Klímová, 1987, s. 153). Koščo považuje rozhodování a volbu povolání za jeden ze základních aspektů vývoje osobnosti na cestě k dospělosti (Koščo, 1987).

Již tvůrci jednotlivých teorií profesní volby upozorňovali na skutečnost, že se jedná o proces celoživotní a jedinec ve svém životě prochází různými vývojovými stadii, než dospěje ke konečné volbě povolání. V průběhu školní docházky zhruba do začátku pubescence je volba povolání jen předmětem fantazie bez ohledu na schopnosti a požadavky práce, stěžejní je pro dítě přání. Později jedinec přechází do stadia schopností, dokáže již srovnávat zájmy a přání se skutečností, svoje schopnosti s požadavky jednotlivých profesí. Osoby, vykonávající určitou pracovní činnost, si začíná stavět jako modely své budoucí profesní aktivity. Danko charakterizuje profesní rozhodování jako sekvenční proces, skládající se z určitého počtu různých, ale vzájemně souvisejících kroků v čase (Danko, 1984 in Koščo, 1987).

V motivačních procesech pubescenta hraje stále důležitější úlohu orientace na budoucnost a zaměření na cíl, dospívající začíná řešit i nadřazenější a časově vzdálenější problémy. Vymanění se z konkrétního a obrat k budoucnosti je podle Piageta, Inhelderové hlavní atributem tohoto období (Piaget, Inhelderová, 2000). Objevují se tedy životní plány, představy, úvahy o budoucnosti, které mají zpočátku

podobu nejasných orientací a snů, až postupně se stávají diferencovanější. Taxová a Pavelková hovoří u pubescentů o přechodu od krátkodobé k perspektivní orientaci, vyplývající z aktuální potřeby strukturovat vlastní budoucnost pomocí návaznosti a hierarchie vzdálenějších cílů (Taxová, 1987; Pavelková, 2002). Danko uvádí, že dospívající jedinec se od dítěte liší tím, že je schopný konstruovat teorie a zaobírat se volbou životní cesty, která odpovídá jeho zaměřenosti (Danko, 1987).

Pubescenti tedy plánují svoji budoucnost, ale ještě ne jakým způsobem jí dosáhnout. Podle Kona je pro pubescenty typická orientace na výsledek, nikoliv na vývojový proces (Kon, 1988), Helus píše o projasňování vlastní budoucnosti, hledání odpovědí na otázky, co je třeba pro budoucnost dělat (Helus, 2009). Velké rozdíly lze pozorovat též ve vyhraněnosti životních plánů. Taxová s odvoláním na výsledky výzkumů upozorňuje, že chlapci bývají ve svých představách reálnější než dívky, jejichž plány jsou méně konkrétní, dívky se nad svou volbou zamýšlejí spíše s cílem sociální atraktivity (Taxová, 1987; srovnej Klímová, 1981).

Vendel s odvoláním na Superovu teorii popisuje termín **kariévní zralost**, poukazující na připravenost jedince uskutečňovat informované, věku přiměřené kariévní rozhodnutí a vypořádat se s kariévními vývojovými úlohami (Vendel, 2008). U pubescenta se předpokládá, že je již určitým způsobem schopen rozhodování o své pracovní budoucnosti, řada výzkumů ale dokazuje, že mnozí jedinci ještě nejsou zralí psychicky ani sociálně. Ve shodě s mnohými autory můžeme souhlasit, že dospívající se rozhodují v době, kdy k tomu ještě nejsou dostatečně připraveni. Vendel podotýká, že s nerozhodností při výběru povolání se potýká až 60% žáků základních a středních škol (Vendel, 2008). Nízká úroveň schopnosti rozhodování je ovlivněna tím, že hlavní údobí svého psychického a sociálního dozrání mají teprve před sebou (srovnej Klímová, 1981, 1987; Taxová, 1987). Hřebíček na základě svého výzkumu konstatuje, že schopnost sebehodnocení 14-15-ti letých žáků je nízká, nedokážou sladit svoje osobní profesní předpoklady s objektivními požadavky profesí, toto se projevuje zejména u dívek (Hřebíček, 1987). Též Piaget, Inhelderová upozorňují, že pubescent je teprve v přechodné fázi konstrukce idejí a strukturace hodnot spojených s plány do budoucnosti, ještě není schopen se zabývat volbou své životní dráhy, která by odpovídala jeho zaměření a dovolila mu uspokojit jeho potřeby reformovat společnost (Piaget, Inhelderová, 2000). V tomto směru připomínají i Gillernová, Malotínová, že volba povolání se uskutečňuje v situaci vývojově podmíněné zájmové nevyhraněnosti, neznalosti sebe sama, nedokončeného vývoje schopností a charakterových vlastností,

což je důvodem častých změn v rozhodování (Gillernová, Malotínová, 1996; srovnej Taxová, 1987; Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2000).

Dalším úskalím, které musejí pubescenti překonávat, je nízká informovanost o struktuře vzdělávacího systému, o jednotlivých profesních směrech, složitosti a obsahu různých profesí, možnostech uplatnění v praxi, poptávce trhu práce. Získané údaje jsou často nedostatečné, představy bývají zkreslené, ovlivněné názory spolužáků a informacemi získanými z médií. A jak uvádí Vágnerová, subjektivní hodnota různých profesí je v tomto věku jiná než jaká bude později, jedinec je v procesu volby často motivován sociální atraktivitou profese bez ohledu na její praktičnost (Vágnerová, 2005).

Osipow konstatuje, že jedinci, kteří se rozhodují pro profesní volbu, mohou být charakterizováni jako kontinuum s rozsahem od nesystematických k systematickým. Na jednom konci jsou ti, kteří mají tendenci následovat cestu nejmenšího odporu. Nemají jasně definované cíle a následují první možnou cestu volby, která se jim otevře. Hlavní roli u nich hrají vnější vlivy. Na opačném konci jsou jedinci, kteří se rozhodují systematicky po důkladném prozkoumání všech alternativ, často s pomocí kariérových poradců, počítačem řízených poradenských programů nebo po konzultaci se sociálním okolím (Osipow in Gati, Asher, 2001).

Rozhodování v období první směrové volby je dynamické, rizikové a otevřené (Danko in Koščo, 1987). Vývojovým úkolem tohoto období je tedy přibližné směřování k budoucí profesi. I když tato volba ne vždy předurčuje nezvratný profesní vývoj, ovlivňuje způsob, zaměření a obsah přípravy pro povolání a pracovní činnost.¹ A podle Macka si dospívající v tomto období začínají uvědomovat, že některá aktuální rozhodnutí, především volba další vzdělávací dráhy, mohou významně ovlivnit jejich život (Macek, 2003).

Genderové aspekty volby

Do rozhodování o profesní orientaci se promítají i přenos rodinného modelu a rolí přisuzovaných mužům či ženám v rodině a společnosti vůbec. Na základě upevněných tradic jsou od dívek a chlapců očekávány odlišné formy chování a na základě toho jsou odmala vedeni a usměřováni. Z toho pramení i tradičně odlišné

¹ Dle výzkumu Národního ústavu odborného školství úplnou shodu získaného vzdělání a vykonávaného zaměstnání vykazuje 47% všech vyučených a 40% všech maturantů (Učitel'ské noviny, 4/2011).

přístupy k volbě profese chlapců a dívek, rozlišování mužské a ženské práce a preference určitých povolání jako vhodnějších pro jednotlivá pohlaví. McShane, Von Glinow uvádějí některé příklady tohoto přístupu, kdy žena vykonávající „mužské“ povolání (např. policista, voják, manažer) čelí často mnoha předsudkům s tím, že práce je tak náročná, že se v tomto případě ani nemůže jednat o ženy v pravém slova smyslu (McShane, Von Glinow, 2000).

Na existenci uplatnění **genderových stereotypů** při volbě střední školy i v rámci jednotlivých oborů upozorňuje Smetáčková, přičemž ženy jsou častěji spojovány se soukromou sférou, tj. s rodinou a domácností a muži naopak s veřejnou sférou, tj. s prací a společností. S odkazem na výsledky výzkumu Sociologického ústavu Akademie věd ČR (2004 – 2005) uvádí, že genderová typičnost zvolené školy má silný či střední vliv na přibližně 50% dívek a více než 60% chlapců (Smetáčková, 2009). Genderově stereotypní přístup vůči dětem zaujímají též vyučující, projevující se rozdílným očekáváním i hodnocením vůči chlapeckým a dívčím výkonům (srovnej Klímová, 1981). Často mají vžitě představy o tom, jací chlapci či dívky jsou, o jejich schopnostech a zájmech a z toho vyplývající předpoklad i jejich budoucí životní dráhy. V důsledku toho rozlišují též oblasti studijních a pracovních oborů vhodných pro dívky, většinou spojené s prací v sociální sféře, a pro chlapce, kde ve volbě dominují fyzicky náročnější obory. Arnett upozorňuje, že ačkoliv obecně rozdíl mezi chlapci a dívkami existují, stereotypům, které by mohly vést k předsudkům ohledně schopností a výkonů dívek a chlapců jako jednotlivců, je důležité se vyhnout (Arnett, 2009).

1.2.2 Osobnostní charakteristiky

Vhodný výběr profesní dráhy a budoucí pracovní úspěšnost jsou podmíněny celkovým typem osobnosti i jednotlivými **osobnostními vlastnostmi**. Vendel je nazývá nezávislým prediktorem, uplatňujícím se jak v oblasti pracovního uplatnění, tak výkonnosti (Vendel, 2008). Čáp definuje rys osobnosti jako dimenzi mezi dvěma póly, mezi dvěma krajními, protikladnými formami, přičemž určitou vlastnost mají různí lidé v různém stupni nebo v odlišné formě (Čáp, 1993). Osobnostní vlastnosti se projevují specifickým způsobem jednání, chování a prožívání, odlišují jedince od ostatních a tím i předpokládají preferenci určitých skupin povolání. S využitím různých osobnostních dotazníků tak může poradce porovnat osobnostní profil jedince s profilem povolání,

o které má klient zájem. Velký význam znalostem osobnostní typologie připisuje též Čakrt a s využitím jungovské typologie podrobně rozpracovává konkrétní vazby mezi jednotlivými osobnostními typy a volbou profese (Čakrt, 2010). V souvislosti s profesní volbou lze rovněž využít diagnostiky osobnostních vlastností vycházející z pětifaktorového modelu osobnosti (v české podobě NEO-osobnostní inventář), který podle Hřebíčkové může potvrdit nebo modifikovat interpretace získané použitím speciálních metod pro zjišťování profesních zájmů. Model zjišťuje pět obecných a široce pojatých dimenzí osobnosti: neuroticismus, extraverti, otevřenost vůči zkušenosti, přívětivost, svědomitost. Autorka uvádí příklady korelací osobnostních vlastností s pracovní výkonností v jednotlivých profesích (Hřebíčková, 2011). Korelace mezi voleným typem profesního prostředí a osobnostními charakteristikami byla podrobně zpracována již Hollandem (viz kap 3.1.1).

Termínem **vůle** jsou obvykle označovány psychické procesy a vlastnosti, zajišťující záměrné, cílevědomé úsilí směřující k dosažení vědomě vytčeného cíle, zejména v situacích, kdy je nutné rozhodovat se mezi více možnostmi a překonávat překážky. Vůle umožňuje člověku, aby na vědomé úrovni reguloval vlastní aktivitu (Nakonečný, 1995). Charakterizuje také postoj k plnění školních i domácích povinností, též k volnočasovým aktivitám, v nemalé míře ovlivňuje průběh vyučování a výsledky učení. S odvoláním na výsledky výzkumů Vendel poukazuje na tři faktory - inteligenci, svědomitost a sebedisciplinu jako nejvalidnější prediktory výkonů ve škole. Dodává, že systematickou činnost může jedinec vykonávat, pokud je přiměřeně svědomitý, vytrvalý a samostatný (Vendel, 2008). Jak potvrzují i nejnovější kognitivně motivační koncepce, podstatou dosažení a realizace perspektiv je vůle (Pavelková, 2002). S odvoláním na výsledky zahraničních výzkumů Hřebíčková uvádí, že studenti dosahující vysokého skóru svědomitosti, mají předpoklady dosáhnout vyššího stupně vzdělání, školní úspěšnost koreluje se svědomitostí obdobně jako s úrovní intelektu. Svědomitost je také efektivním prediktorem pracovní úspěšnosti (Hřebíčková, 2011).

Volní vlastnosti v období pubescence nabývají na významu, v této době by měli být dospívající schopni volního soustředění i na činnosti, které je nezajímají. Přes nestálost, protikladnost a výkyvy projevů volních vlastností pubescentů lze zaznamenat častější a přesnější známky jejich volní aktivity, zvyšuje se schopnost autoregulace a sebekontroly (Taxová, 1987), dovedou být vytrvalejší, pracovat systematictější. Ve vztahu k profesní volbě se volní vlastnosti pubescentů projevují dočasně usilovnější prací, která je motivována aktuální potřebou získat lepší hodnocení s cílem být přijat na

zvolený typ školy. Motivace a vztah k učení je u pubescentů ovlivněn anticipací budoucí profesní role, dobrý výkon už není cílem, ale prostředkem (Taxová, 1987; Vágnerová, 2000).

Úroveň rozhodování ovlivňuje i úroveň osobní **aspirace**, tedy vztah osobnosti k tomu, oč usiluje, v čem se chce realizovat ve shodě s vlastními možnostmi. Aspirace jsou silnými aktivačně motivačními činiteli, motivující volní úsilí k dosažení blízkých i vzdálenějších cílů na podkladě sebehodnocení a minulých zkušeností. Žáci s převažujícím motivem úspěšného výkonu vykazují při plnění úkolů maximální snahu a vytrvalost (Poledňová, 2006). Z hlediska profesní volby jsou podstatné aspirace vzdělávací, které úzce souvisejí s aspiracemi profesními. U dospívajících jsou charakterizovány jako míra odvahy jedince vytyčit si reálný cíl jeho profesionální orientace (Taxová, 1987). Už Holland dle Košča považoval vliv aspirací za významný faktor determinující proces volby povolání: nadhodnocení (nereálné aspirace) způsobuje výběr profesního prostředí nad schopnosti jedince, naopak podhodnocení vede k volbě profese, která je pod osobními schopnostmi jedince (Koščo, 1987). Mnohé výzkumy dokazují vliv vzdělanostní aspirace (podrobněji bude uvedeno v kap. 2.2) a očekávání na průběh vzdělávací dráhy, Matějů, Smith, Basl je považují za klíčový mechanismus volby (Matějů, Smith, Basl, 2010).

Zájmy bývají definovány jako specifický rys osobnosti člověka, motivační faktor, projevující se tendencí zaměřit pozornost na určitou konkrétní činnost. Zpravidla jsou definovány ve vztahu k okolním fyzickým a sociálním objektům, procesům a vykonávaným činnostem. Mezera považuje zájmy za vstupní bránu do naší osobnosti (Mezera 2002, 2005). Jejich poznáním je možné získat vhled do oblasti hodnotové orientace jedince a jeho aspirací.

V průběhu vývoje jedince se na základě rozvoje motorických, percepčních a ostatních schopností stávají zájmy u dospívajícího vyspělejšími a diferencovanějšími, typicky dětské zájmy jsou opouštěny. Podle Kurice v tomto období dominují zájmy poznávací, vážící se na vnitřní svět pubescenta a jeho chápání životních hodnot (Kuric, 1986). Do popředí se dostává zájem o sport, četbu, hudbu, divadlo, filmy, objevuje se i zájem o témata technická, historická, společenská, válečná a milostná.

V období pubescence dochází k vývoji a proměnám i profesních přání a zájmů, které se podílejí na vytváření životních plánů a volbě povolání. Zájmy a osobní motivace k výkonu určité profese predikují s vysokou pravděpodobností spokojenost člověka s vybraným povoláním i míru jeho profesní stability, zejména pokud jsou

v souladu s jeho schopnostmi (srovnej Vágnerová, 2001; Mezera, 2002, 2005, 2006; Vendel, 2008). Podle Mertina zájem o zvolený obor výrazně zvyšuje pravděpodobnost, že na zvolenou školu bude jedinec přijat a též na ní uspěje (Mertin, 2000). Trhlíková, Eliášková dokonce upozorňují, že u žáků, kteří začnou studovat na střední škole obor v rozporu se svým zájmovým zaměřením, hrozí větší riziko zanechání studia a po ukončení školy mají tito jedinci tendenci hledat si zaměstnání v odlišné profesi, která by více odpovídala jejich zájmům (Trhlíková, Eliášková, 2009). Též Hřebíček vnímá profesní zájem jako neobyčejně závažný motiv představující nosnou vlnu v procesu profesně kariérových rozhodnutí (Hřebíček, 2002). Taxová a Vendel ale upozorňují, že zájmy dospívajících mívají spíše ráz rekreační, kolísavý, málokdy ústí do vyhraněného zájmu profesního, i když při náležitém usměrnění mohou tvořit jeho předpoklad (Taxová, 1987; Vendel, 2008).

Klímová vidí utváření profesních přání u žáků na základní škole jako složitý a obtížný proces, značná část pubescentů (20-30%) při rozhodování o dalším studiu totiž nevykazuje žádná profesní přání (Klímová, 1981). Na základě šetření Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) byly předloženy obdobné výsledky, kdy 27% absolventů středních škol nemělo v průběhu rozhodování na základní škole žádnou představu o oboru, který by chtěli studovat, a tedy neměli vyhraněné zájmy, 20% dále zpětně zjistilo, že o zvoleném oboru měli nejasnou nebo zkreslenou představu (Trhlíková, Eliášková, 2009). Langmeier, Krejčířová a Vágnerová poukazují na skutečnost, že sice převažuje typ jedinců, kteří určitá profesní přání mají, ale vlivem nedostatku přímých zkušeností jsou představy o povolání nekonkrétní (Langmeier, Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2000). Mezera popisuje výraznou variabilitu profesních zájmů a preferencí, která souvisí s vývojovými aspekty tohoto období. V oblasti jejich vývojové stability ale ve shodě s Vendelem popisuje profesní zájmy dospívajících jako víceméně ustálené, signifikantně se neměnicí. Směr profesní orientace již nepodléhá tak výrazným změnám a dochází spíše ke krystalizaci a specializaci (Mezera, 2006; Vendel, 2008).

Závěrem ve shodě s mnohými usuzujeme, že poznání preference aktuálních zájmů je jednou ze základních podmínek úspěšné profesní volby. Jsou-li zájmy jasně vyhraněné, má jedinec nejen daleko lepší představu o tom, co ho přitahuje a co by chtěl v dalších letech dělat, ale má i daleko vyšší šance uspět ve zvoleném vzdělávání a profesi. To potvrzuje svým výzkumem Vendel: spokojenost s prací je asi třikrát vyšší u těch, kteří si vybrali zaměstnání, o něž měli zájem (Vendel, 2008).

Schopnostmi se označují předpoklady, rysy či vlastnosti, které člověku umožňují realizovat určité aktivity (Mikšík, 2001). O schopnostech je známo, že se jimi lidé navzájem liší. Poznání schopností jedince umožňuje predikci vhodnější volby studijního nebo pracovního zaměření tak, aby jedinec obstál ve vztahu k nárokům a požadavkům studia či profese. Schopnost identifikovat a vyjádřit své silné a slabé stránky je dobrá cesta k položení základů poznání sebe sama (self-understanding) (Zunker, 2006).

Nejčastějším pramenem nespokojenosti se zaměstnáním je nevyužití přirozených schopností zaměstnance (Vendel, 2008). Různé druhy studijních oborů a pracovních činností vyžadují odlišné schopnosti. Jejich rozdílná konfigurace ovlivňuje výkon jedince ve výukových předmětech, na školách různého zaměření a v různých profesích, proto je důležitá zejména jejich individuálně typická struktura.

Intelektové schopnosti jsou jedním ze základních faktorů, o které se při profesní volbě zajímáme. Super podle Košča považuje inteligenci za jeden z nejvýznamnějších činitelů profesního vývoje, „*je jeho příčinou i výsledkem*“ (Koščo, 1987). Existují různé teorie inteligence. Podle *dvoufaktorové konvergentní teorie* W. Sterna je předpokladem rozvoje intelektu spolupůsobení vnitřního faktoru (inteligence zděděná po rodičích) a vnějšího faktoru (vnější vlivy). Spearman rozlišuje **g** faktor (general, obecná inteligence) a **s** faktor (special, nadání pro jednotlivé schopnosti). Catell odděluje inteligenci *fluidní*, tj. vrozenou (obecná schopnost usuzovat a řešit problémy, závislá na biologicky daných kognitivních předpokladech) a *krystalizovanou*, ovlivněnou kulturou a vzděláním (Nakonečný, 2009).

V současné době se používá celá řada inteligenčních testů. Mezi komplexní testy inteligence patří např. Test struktury inteligence, který poprvé publikoval v roce 1953 Rudolf Amthauer, od svého prvního vydání prošel mnoha úpravami. Inteligenci Amthauer považuje za strukturovaný celek duševních způsobilostí, jež se projevují ve výkonech a umožňují člověku, aby obstál ve svém světě jako jednající subjekt, nověji ji chápe jako celkovou úroveň relativně nezávislých poznávacích schopností, hierarchicky uspořádaných podle stupně obecnosti (Plháková, 2005).

Zajímavý pohled podává Sternberg, vycházející ze své *triarchické teorie lidské inteligence*. Poukazuje na důležitost spolupráce tří stránek inteligence: niterného světa, zkušeností a zevního světa nositele inteligence, přičemž inteligentní člověk nevyniká ve všech stránkách inteligence, ale spíše dokáže rozlišovat a adekvátně pracovat s vlastními silnými a slabými stránkami. **Úspěšná** inteligence zahrnuje analytické

(řešení problémů), tvůrčí (výběr problémů k řešení) a praktické aspekty (efektivnost řešení). Platnost této teorie a její užitečnost pro zdokonalování výkonu dokladuje ve své studii, kde s kolektivem výzkumníků dochází k závěru, že přizpůsobení vyučování a hodnocení prospěchu žáků jejich schopnostem vede ke zlepšení výsledků. Všichni žáci testovaného souboru bez ohledu na skladbu svých schopností zlepšili školní výkon, když byli učeni využívat všechny své analytické, tvořivé i praktické schopnosti. Sternberg poukazuje na jednostrannost současné diagnostiky inteligence, která aspekt tvořivosti a praktičnosti v podstatě nehodnotí (Sternberg, 2001, 2009).

Vzhledem k tématu naší práce se přidržíme nejčastěji uváděného členění, a to na **inteligenci obecnou** jako celkovou schopnost učit se a řešit problémy, a **speciální intelektové schopnosti** jako jsou schopnosti verbální, performační, numerické... atd. Lze je kvantifikovat i posuzovat jejich kvality. Mezi výsledky dosaženými v inteligenčních testech a různými ukazateli školní výkonnosti, např. známkami, setrváním ve studiu a pravděpodobností ukončení střední a vysoké školy existuje statisticky prokázaný vztah (Vendel, 2008). Korelaci mezi skóry v testech schopností a školními výkony popisuje Vendel na základě vlastního výzkumu, kdy v závěru potvrzuje predikční validitu testů verbálních schopností. Podle Sternberga vyšší intelekt může přinést lepší pracovní uplatnění (Sternberg, 2001).

Pro dotvoření komplexu schopností potřebných k predikci úspěchu je v procesu profesní volby potřeba brát v úvahu i **schopnosti specifické** jako jsou například umělecké, technické, jazykové, řídicí atd., většinou související i s preferovanými zájmy. Přestože tyto schopnosti by měly hrát roli zejména při přijímání na školy odborné, skutečnost je taková, že naše střední školy je zatím příliš neocenují a soustředí se stále na zvládnutí předmětů základních (Mertin, 2000). Předpokládáme, že i to je důvod, proč do popředí vystupuje znalost obecných studijních předpokladů před rozhodnutím o profi volbě.

To, že se individuální schopnosti stávají determinujícím faktorem volby povolání, dokazují i mnohé výzkumy. Matějů popisuje, že došlo k posílení role, kterou ve formování vzdělanostních aspirací spolu s životními plány hrají právě schopnosti (Matějů, 2006). Matějů, Smith, Basl dále upozorňují na vliv tzv. krystalických schopností dospívajících na vzdělanostní aspirace, které s volbou povolání úzce souvisejí (Matějů, Smith, Basl, 2010). Katriňák ve svém výzkumu prokázal vliv měřených matematických schopností žáků na jejich vzdělanostní aspirace, přičemž nadanější děti mají 7,62krát vyšší šance na vyšší vzdělanostní aspirace oproti žákům

s nižšími matematickými schopnostmi (Katrňák, 2006). Taktéž Veselý potvrzuje vliv nižších studijních předpokladů (horších studijních výsledků) žáka na volbu učebního oboru (Veselý, 2006). Rovněž i Rendl uvádí výsledky výzkumu, kde konstatuje, že pořadí volby jednotlivých typů škol podle úrovně školního prospěchu koresponduje s pořadím podle výkonů v inteligenčním testu (Rendl, 2005).

Školní prospěch je důležitým ukazatelem školní výkonnosti, konkrétně schopností a dovedností, které je jedinec schopen uplatnit ve školní práci, je kritériem výsledků učení, vzájemného působení činitelů prostředí, výchovy a žákovy osobnosti. Úspěšný výkon ve škole se stává významnou hodnotou, úzce souvisí s úvahami o vlastní profesi, studijní kariéře a životních cílech (Poledňová, 2006). Odráží možnosti dítěte i jeho přístup ke studiu a školní práci, je informací o jeho svědomitosti, pracovitosti, systematičnosti, je důležitým předpokladem pro rozšíření možností v oblasti volby povolání. Školní úspěšnost na druhém stupni je také základem pro diferenciaci žáků ve vztahu k předpokládanému profesnímu začlenění. Vágnerová uvádí, že v této souvislosti dochází dokonce k restrukturalizaci kamarádských skupin ve třídě (Vágnerová, 2001). U žáků se silně vyvinutou potřebou pozitivních vztahů a převažující potřebou prestiže je školní výkon prostředkem k získání a udržení vysokého sociálního statusu (Helus, 1979).

Helus rozlišuje tři základní navzájem související aspekty realizace školní úspěšnosti: výkony, činnosti a rozvoj žákovy osobnosti. Z hlediska typu činnosti se období dospívání vyznačuje akcentováním učebních činností s jednoznačně převládajícím důrazem na profesní přípravu, spojenou s experimentací a tendencí odhalovat nové. Typická je i zvýšená snaha o sebepoznání a sebehodnocení vzhledem k vytyčeným životním a profesním cílům (Helus, 1979).

Hrabal v procesu analýzy a realizace školní úspěšnosti přikládá stěžejní roli motivaci, do popředí řadí potřeby – jako základní dispoziční motivační proměnné, incentive – vnější popudy a osobnostní charakteristiky (Hrabal ml., 1979). V době dospívání se motivace k plnění požadavků školy mění, pubescent usiluje o dobrý výkon již s konkrétním cílem, zejména pokud je přesvědčen o smyslu takového jednání. Hodnota školního prospěchu se tedy více vztahuje k budoucímu uplatnění, a jak dokazují víceré výzkumy, kromě výjimek se potvrzuje jeho vliv na volbu dalšího vzdělávání. Klímová zjistila, že rozhodující většina žáků s vyznamenáním volí školy poskytující úplné střední vzdělání či gymnázia, žáci pouze prospívající měli zájem o čtyřleté učební obory (Klímová, 1981). Podobné výsledky nalezla později i Viktorová -

děti s horším prospěchem (nad 2,00) volily vesměs učební obory, děti s prospěchem lepším (do 1,5) volily střední školy (Viktorová, 2005). Na základě výsledků šetření realizovaných v NÚOV bylo prokázáno, že vstup do učebního oboru je ovlivněn horšími studijními výsledky (srovnej Trhlíková, Eliášková, 2009; Trhlíková, Úlovcová, 2010). S odvoláním na výsledky dosavadních výzkumů Pavelková poukazuje na přítomnost vysoce významné vazby mezi rozvinutostí perspektivní orientace a prospěchem zejména ve vyšších ročnících základní školy (Pavelková, 2002).

I v této oblasti se uplatňuje vliv genderového aspektu. Vlivem odlišného přístupu vyučujících k chlapcům a dívkám se liší i jejich školní výkony, dívky dosahují lepších průměrných známek než chlapci, a to ve všech předmětech (Smetáčková, 2006). Též Vágnerová podotýká, že chlapci bývají hůře hodnoceni a více kritizováni (Vágnerová, 2002). Za příčinu jejich eventuelního neúspěchu považují učitelé nedostatek volných vlastností, u dívek jej chápou jako důsledek omezenějších schopností. V souvislosti s lepšími školními výsledky dívky vykazují i vyšší vzdělanostní aspirace a větší pravděpodobnost úspěchu i při dalším vzdělávání, což je typické pro kultury západních zemí (Arnett, 2009).

Školní prospěch tedy obecně bývá často vnímán jako prediktor budoucích výkonů žáka. Vzhledem k vývojovým proměnám dospívajících, které často nepříznivě ovlivňují schopnost soustavného učení a v důsledku způsobují výkyvy ve školním prospěchu, se významným kritériem stává i statisticky potvrzená důležitost stability studijních výsledků během vývoje jedince (Vendel, 2008). Dobrým informačním zdrojem je i prospěchový profil, tj. rozdíly mezi známkami z jednotlivých předmětů, což ukazuje na jejich oblíbenost a motivaci, i to může spoluurčit, jakou cestou se v profesní volbě ubírat.

Zdravotní stav je kritérium, které by měl žák v procesu profí volby též zohlednit. Vzhledem k tomu, že eventuální zdravotní omezení ovlivňující výkon jednotlivých povolání a tedy i volbu další vzdělávací dráhy, by jedinci měli konzultovat se svým lékařem, nebudeme se tímto aspektem v teorii více zabývat. Je však možné konstatovat, že existuje určitá část žáků základních škol, kteří kvůli svým zdravotním handicapům musí omezovat svá profesně kariérní rozhodnutí. Hřebíček uvádí, že z celé sestavy středních škol jsou pouze dva typy z nich, na něž mohou absolventi základních škol vstupovat bez ohledu na zdravotní omezení, a to jsou gymnázia a střední ekonomické školy (Hřebíček, 2002).

2 Vnější determinanty profí volby

O determinantách profesní volby hovoří řada autorů a jejich členění je různé. Trhlíková, Eliášková rozlišují faktory vnitřní a vnější, faktory působící ve směru pozitivní motivace (zájem o obor), limitující faktory – např. horší studijní výsledky na základní škole, zdravotní stav žáka. Mezi vnější faktory řadí zejména očekávanou situaci na trhu práce (Trhlíková, Eliášková, 2009). Baláž shrnuje motivační a ovlivňující činitele směrové volby: 1. rodiče, 2. masové komunikační prostředky, 3. škola, 4. přátelé, známí, příbuzní, 5. poradenské instituce, 6. společenské organizace (Baláž, 1976 in Taxová, 1987). Mezera uvádí dvě dominantní motivační oblasti, první jsou osobnostní charakteristiky žáků včetně potenciálních zájmů a aspirací, druhou racionální úvahy o možnostech jejich profesního uplatnění, které jsou ovlivňovány okolním sociálním prostředím (Mezera, 2005). Holland dle Košča staví do popředí jedincovy schopnosti, dovednosti, vědomosti (včetně znalostí profesí), stupeň sebepoznání vlastních předpokladů, možností, ale i osobních slabin, poukazuje na vliv aspirací, které jsou vázané na vlivy širšího sociálního prostředí (Koščo, 1987).

Jaké jsou nejčastější rozhodovací zdroje českých žáků základní školy při volbě dalšího studia, aktuálněji zjišťoval výzkum NÚOV ve spolupráci s Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP) v r. 2003. Z odpovědí vyplynulo, že nejvyšší počet respondentů (77,7%) promítá do svého rozhodování rady a doporučení rodičů. Druhým nejčastěji uváděným zdrojem získávání informací byly dny otevřených dveří na školách (52,0%), následovány doporučeními ostatních příbuzných a přátel (49,8%). V porovnání s předchozími odpověďmi dosáhla významných hodnot také míra využívání internetu (43,3%). Doporučení výchovného poradce se ve vyjádřeních respondentů překvapivě umístilo až za těmito položkami – uvedlo jej 42,6% žáků. Z dalších významněji hodnocených zdrojů zasluhují pozornost nejrůznější tištěné a propagační materiály (41,0%) a informace získané na úřadu práce, které uvedlo 33,8% žáků. V této souvislosti je poněkud překvapující zjištění, že informace získané v pedagogicko-psychologické poradně uvedlo jako zdroj pouhých 11,1% respondentů. Závěrem se potvrdilo, že nejsilnější vliv na rozhodovací proces žáka má úzké i širší rodinné prostředí (doporučení, osobní zkušenosti, vzory v rodině), významnou roli hrají při rozhodování respondentů také zkušenosti a doporučení přátel. Z výzkumu vyplynulo, že tyto podněty jsou v řadě případů pro respondenty významnějšími zdroji

než např. informace a doporučení odborných poradců - výchovných poradců, poradců z pedagogicko-psychologických poraden a úřadů práce.

Též série longitudinálních šetření žáků a absolventů středních škol realizovaných v NÚOV z r. 2006 přinesla zajímavé informace. Na otázku, co žáky nejvíce ovlivnilo při výběru typu středního vzdělání, 40% žáků uvádělo, že „měli sami jasno“, kolem 40% uvedlo vliv rodičů a 11% vzor v rodině ve smyslu úrovně vzdělání, 10% se inspirovalo vzorem někoho z příbuzných nebo známých. Nejfrekventovanějším důvodem volby konkrétního studijního nebo učebního oboru je zájem o tento obor (83%), druhým motivačním zdrojem je situace na trhu práce a možnost snadného pracovního uplatnění (65%), vliv rodičů je uváděn ve více než 60% (Trhlíková, Eliášková, 2009).

Vybranými subjektivními faktory, ovlivňujícími profi volbu, jsme se už zabývali v přecházejících kapitolách. V kapitole následující upozorníme na některé **vnější** limity a determinanty profesní orientace.

2.1 Limity profesní volby

Výsledné rozhodnutí při volbě další vzdělávací dráhy odráží určitá omezení, kterým žáci musí svoji definitivní volbu přizpůsobit.

Typ školy předurčuje přístup k dalšímu vzdělání a jeho zaměření. Příležitosti a limity volby jsou zakotveny ve struktuře vzdělávacího systému a v potencialitách reálné **nabídky vzdělávání** navazujícího na základní školu (konkrétně k nalezení v kap. 2.3), se zohledněním počtu míst na jednotlivých školách, proměnlivosti podmínek přijímání žáků a strukturálních změn. Rozhodnutí usnadňuje informace o převisu poptávky či nabídky na školách v předešlých letech.

Volbu ovlivňuje i veřejnosti známá úroveň jednotlivých škol a vzdělávání, Viktorová i Rendl hovoří o **volbě dobré školy** (Viktorová, 2005; Rendl, 2005). Smetáčková uvádí, že z hlediska volby střední školy probíhá rozhodování ve třech fázích: stupeň vzdělání, obor, nakonec konkrétní škola. Průběh každého kroku má svou specifickou logiku (Smetáčková, 2009).

Středoškolská vzdělávací nabídka je v současné době poměrně rozsáhlá, vzrůstá počet i různorodost oborového zaměření, nové typy škol. Nabídku rozšiřují i školy soukromé. Postupně se stírá rozdíl mezi středními školami a učilišti. Stoupá zájem i o

tzv. lycea, která poskytují profilované všeobecné vzdělávání. Mnoho žáků počítá i s možností korekce primárního rozhodnutí v průběhu studia.

Limitujícím faktorem volby školy může být i **finanční situace** rodiny, dále **bydliště**, tedy vzdálenost a dostupnost jednotlivých škol. O relativně nižším vlivu tohoto faktoru (asi 15%) na profesní volbu hovoří Trhlíková, Eliášková, lze tedy usuzovat na poměrně dobrou dostupnost oborů učebních i maturitních (Trhlíková, Eliášková, 2009).

Též **demografický vývoj** populace a současné změny ve struktuře obyvatel představují faktory, které jsou pro výchovu, vzdělávání a následně pro trh práce a vývoj celé společnosti významně limitující. Volbu dalšího vzdělávání po základní škole tedy oproti dřívějším rokům ovlivňuje i pokles žáků v příslušné věkové skupině, tím vznikly převis nabídky a následně boj o žáka mezi školami. V důsledku poklesu počtu žáků hlásících se na střední školy jsou přijímáni i jedinci s menšími studijními předpoklady (UN, 1/2011). Sledována je též vhodnost absolvovaného vzdělání pro výkon příslušného zaměstnání, vzhledem k tomu, že maturitní vzdělání je požadováno i u těch pozic, kde dříve postačovalo vzdělání s výučním listem. Svoji roli hraje i pravděpodobnost přijetí na určitý typ školy a výhledově možnost očekávaného pracovního uplatnění absolventů na **trhu práce**, kde rychle se měnící situace podmiňuje i změny v zájmu o obory a střední školy. Významnost tohoto vlivu dokazují i výsledky šetření NÚOV z r.2006, kdy 65% absolventů učebních oborů a středních škol uvedlo jako druhý motivační vliv profesní volby na základní škole zvažování situace na trhu práce a možnost snadného pracovního uplatnění (Trhlíková, Eliášková, 2009).

2.2 Rozhodující souvislosti volby

Lze konstatovat, že průběh rozhodování i finální profesní volba žáka posledního ročníku základní školy jsou kromě vlastní osobnosti a aktivity jedince ovlivněny i širšími sociálně-ekonomickými a kulturními vlivy, rodinným zázemím, působením školního prostředí i širšího sociálního okolí. Vzhledem k již zmíněné nezralosti a nedostatečné schopnosti se rozhodnout o své profesní budoucnosti vystupuje do popředí také potřeba odborné pomoci prostřednictvím informačních a poradenských středisek.

Jak uvádí Steinberg, přestože **míra vlivu rodiny** na rozhodování dospívajícího se v průběhu tohoto období mění, lze konstatovat, že v období pubescence má stěžejní

význam (Steinberg in Collins, Kuczaj II, 1991). Dospívající vnímají své rodiče jako skutečně důležité osoby, které je nejvíce ovlivňují. Říčan píše: testem rodinných vztahů v pubescenci je volba povolání. Lze souhlasit s Říčanem a Konem, že rodiče by měli být rádci, rozšiřovat rozhled a zájmy dítěte, informovat, usměrňovat, ale dítě by o své volbě mělo rozhodnout samo. Svoboda je pro pubescenta vysokou hodnotou a nevhodný tlak rodičů na rozhodnutí může vést k prodloužené pubescentní vzpouře (srovnej Kon, 1988; Říčan, 1990, 2004). Rodina v procesu profesní volby plní jednu z nejdůležitějších rolí, je hlavní oporou utváření profesní perspektivy dítěte a poskytuje primární rady při výběru školy.

Rodiče mají určité představy o budoucnosti svých dětí, které ale nemusejí být vždy v souladu s jejich přáním. Do procesu vstupuje řada dalších aspektů, např. zkrácené hodnocení až nadhodnocování schopností dítěte, kdy rodiče očekávají, že děti splní jejich nerealizované sny, nenaplněné ambice, také genealogický faktor ve smyslu tendence dědění profese po rodičích či příbuzných, otázky spjaté s financováním, možnosti dojíždění...

Skutečnost, že rodiče a rodinné zázemí jsou hlavními iniciátory v průběhu rozhodovacího procesu, potvrzují české i zahraniční výzkumy (Hřebíček, 1987; Taxová, 1987; Danko, 1988; Veselý, 2006; Trhlíková, Eliášková, 2009; Hlad'o, 2009; Youniss, Smollar, 1985 in Arnett, 2009). Youniss, Smollar zkoumající cca 1000 adolescentů ve věku 12-19 let poukázali na fakt, že v otázkách týkajících se školních záležitostí a spojených s volbou povolání cca 70% respondentů upřednostňuje názor rodičů před svými přáteli (Youniss, Smollar, 1985 in Arnett, 2009). Jak uvádí Macek, řada studií dokazuje, že dospívající se svou hodnotovou orientací více podobají vlastním rodičům než svým přátelům. To se týká především tzv. cílových hodnot, které souvisejí s jejich osobní perspektivou (Macek, 2003). Identifikace s rodiči se tedy projevuje v aspirační úrovni dospívajícího. Rodiny bez zkušeností s vyšším vzděláním, kde nemůže proběhnout identifikace žáků s rodiči jako se svými vzory, lze považovat za rizikový faktor při volbě střední školy (Walterová, Greger, 2009).

Je třeba upozornit i na existenci výzkumů, ukazujících na postupné oslabování role rodiny v profesní orientaci dětí (Klímová, 1981; Viktorová, 2009).

Ke klíčovým faktorům determinujícím profesní volbu patří tedy i **vzdělání rodičů**, a s tím související vzdělanostní aspirace rodičů i žáků. Existenci vlivu sociálního původu na vzdělanostní aspirace potvrzují výsledky šetření realizovaných v NÚOV i různé další výzkumy (např. Klímová, 1981; Hřebíček, 1987; Viktorová,

2005; Matějů, 2006; Veselý, 2006; Katrňák, 2006). Klímová statisticky potvrdila velmi silný vliv celkové vzdělanostní úrovně rodičů na školní a profesionální vývoj jejich dětí v 8. i 9. třídách, kdy rodiče s vysokoškolským vzděláním orientovali své děti většinou na získání úplného středního vzdělání a to zejména studiem na gymnáziu; děti, jejichž rodiče měli základní vzdělání, si statisticky vysoce významně více přály zvolit učební obory bez maturity (Klímová, 1981). Kon upozorňuje, že čím vyšší je vzdělání rodičů, tím více chlapců pokračuje ve studiu po základní i střední škole (Kon, 1988). Matějů empiricky dokázal, že schopnosti dětí i jejich životní plány jsou silně ovlivněny sociálně-ekonomickým statutem výchozí rodiny, děti vyučených rodičů si častěji volí střední školu s odborným zaměřením oproti dětem vysokoškoláků, které preferují všeobecné vzdělání na gymnáziu (Matějů, 2006; srovnej Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008 in Trhlíková, Eliášková, 2009). Katrňák ve svém výzkumu prokázal, že na vzdělanostní aspirace českých žáků působí socioekonomický status a vzdělání rodičů, kulturní zázemí rodiny, vzdělávací zdroje v rodině a především důraz, který rodiče kladou na vysokoškolské vzdělání. Vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd souvisejí se vzdělávacími aspiracemi jejich rodičů, přičemž čím je vyšší zaměstnanecký status a vzdělání rodičů, tím vyšší jsou vzdělanostní aspirace dětí. Dále poukázal na fakt, že vzdělání matky na aspirace působí silněji než vzdělání otce a vyšší vzdělávací aspirace nachází u dívek oproti chlapcům (Katrňák, 2006). Též Veselý potvrzuje vliv sociálního původu (nižšího vzdělání) na volbu učebního oboru (Veselý, 2006). Dle Viktorové děti, které jdou na střední školy, mají většinou rodiče nejméně s dosaženým středoškolským vzděláním, u dětí, které odcházejí do učebních oborů, převažují rodiče s nižším vzděláním, nejčastěji vyučení (Viktorová, 2005). V tomto směru Vágnerová poukazuje na přítomnost vysoké míry tendence ztotožnění se s ambicemi rodičů v profesní oblasti, s tím ale související nedostatek prostoru pro osobní aktivitu, samostatnost a zodpovědnost jedince. Příčinu vidí v dlouhodobém omezujícím vlivu tehdejšího socialistického systému s preferencí pasivní adaptace jedince a jeho respektu k dogmaticky prezentovaným normám, v rigiditě rodinných postojů a společného systému (Vágnerová, 2000). Při srovnání výsledků výzkumu Pražské skupiny školní etnografie z r. 1991 a 2002 je již patrná zeslabující tendence reprodukce vzdělání rodičů (Viktorová, 2009).

Výzkumy ukazují na klesající vliv genealogického faktoru výběru, volba dítěte stále méně koresponduje s profesí rodiče. Rymešová ve své disertační práci zaměřené na výzkum vysokoškoláků došla k závěru, že faktor vlivu rodičů při volbě profese na

základní škole má statisticky významné zastoupení, na konkrétní výkon povolání mají však **rodinné tradice** nízký vliv (Rymešová, 2010).

Vyšší vzdělanostní aspirace nachází Katrňák u dětí, které vyrůstají v **úplně rodině** oproti dětem z neúplných rodin (chtějí skončit se vzděláním bez maturity) (Katrňák, 2006), Viktorová dochází k závěru, že matky, které se starají o děti samy, podporují vyšší ambice dětí méně nežli manželské páry (Viktorová, 2009).

Vlivy na rozhodování žáků při profi volbě v deváté třídě se empiricky zabýval Hlad'o, kdy kromě jiného došel k závěru, že **starší sourozenci** zastávají spíše úlohu informátorů a kromě informací o střední škole předávají svým mladším sourozencům zkušenosti s vlastní volbou další vzdělávací dráhy, stávají se zdrojem rad a jejich názory jsou důležité pro verifikaci cílů, postupů řešení a konečných rozhodnutí. Volba další vzdělávací dráhy žáků je sourozenci ovlivňována rovněž sekundárně, skrze percepci jejich komunikace s rodiči (Hlad'o, 2009).

Taxová konstatuje, že přímý vliv **vrstevníků** je u první směrové volby poměrně nízký, projevující se spíše podílem na tvorbě profesních představ a výměně informací (Taxová, 1987). Rendl také poukazuje pouze na dílčí vliv spolužáků na volbu školy, převažující se jeví forma nezávislého rozhodnutí o volbě profesní orientace (Rendl, 2005). Kučera uvádí, že *„chytání se kamarádského stébla má silnou uklidňující funkci v přítomnosti rozhodování, ale v uskutečněné budoucnosti většinou nehraje žádnou roli“* (Kučera, 2005, s.31). K obdobným výsledkům na základě svého výzkumu dochází Hlad'o s tím, že žáci dílčí pomoc hledají a nalézají i u svých **vrstevníků**, zejména **spolužáků**. Souvisí to s podobností jejich zájmů a problémů, které na cestě k volbě další vzdělávací dráhy řeší. Primární role vrstevníků spočívá ve zprostředkování informací pro rozhodování o další vzdělávací dráze a ve stabilizaci emocí. V závěru ale dodává, že *„Přestože jsme u některých žáků zjistili tendenci sledovat vzdělávací dráhu identickou s ostatními spolužáky, konečné rozhodnutí ve všech případech učinili nezávisle na vrstevnických sociálních vazbách“* (Hlad'o, 2009, s. 171).

V oblasti vzdělávání je příprava žáků pro volbu povolání a rozhodování o další vzdělávací dráze součástí **školního** kurikula. Vzdělávací oblast **Výchova k volbě povolání** se stala od 1. 9. 2002 součástí vzdělávacích programů pro základní vzdělávání na všech základních školách. Do vyučování se promítá začleněním vymezených obsahových okruhů do povinných předmětů, které mají k dané problematice nejbliže, tedy občanská výchova, rodinná výchova, praktické činnosti, dále pak do předmětů volitelných a dalších vzdělávacích aktivit pořádaných školou. V souvislosti

s kariérovým poradenstvím a volbou povolání *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání*, schválený v září 2004, vyčleňuje ve vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce* tematický okruh *Svět práce*, který je určen a povinný pro 8. a 9. ročník základních škol, lze jej zařadit už od 7. ročníku. Jeho cílem je lepší orientace žáka v procesu profi volby a využití informací pro výběr vhodného vzdělávání.

Významný potenciál k ovlivnění profesního rozhodnutí má škola a to zejména **výchovný poradce**, který působí na každé škole. Součástí jeho práce je i profesní poradenství z hlediska dlouhodobějšího systematického sledování a hodnocení vývoje žáka. Měl by se zaměřovat na korekci rozhodovacího procesu s ohledem na zájmy žáka, jeho kognitivní předpoklady, specifika jeho osobnosti, podporovat profesní orientaci v delším období školní docházky a to v rámci svých konzultačních hodin. Měl by spolupracovat s třídními učiteli, školními psychology a speciálními pedagogy, metodiky prevence, středisky výchovné péče, úřady práce, speciálně pedagogickými centry a pedagogicko-psychologickými poradnami, připravovat konkrétní aktivity pro děti i rodiče, zajišťovat skupinové návštěvy žáků školy v informačních a poradenských střediscích úřadů práce, plánovat exkurze, zvat zástupce středních škol k besedám, organizovat jejich přednášky a prezentaci nabídek jednotlivých škol. Významnou pomoc výchovným poradcům poskytují periodika, vydávající základní informace o nabídce dalšího vzdělávání i podmínky přihlášení ke studiu, např. Učitelské noviny, Atlasy základních, středních a vyšších odborných i vysokých škol. Zdrojem informací může být i portál Národního ústavu odborného vzdělávání, informující o různých formách studia, jednotlivých oborech, profesích i předpokládaném vzdělání pro jejich výkon (Krejčová, 2009). Výchovný poradce by měl být informován o míře nezaměstnanosti a tím o rizikovosti některých oborů.

Výhoda **třídního učitele** spočívá v dlouhodobější a detailnější znalosti třídy, schopností a osobnostních předpokladů jednotlivých žáků, v častějším kontaktu i s rodiči žáků. Třídní učitel by měl zařazovat diskuse o tematice budoucí profesní volby do programu třídnických hodin. Další informace by měl poskytovat v rámci svých konzultačních hodin.

Na některých školách pracuje i **školní psycholog**, který by měl komplexně posoudit možnosti dítěte a i rodičům zprostředkovat odbornou pomoc. Jeho činnost se může rozšířit na diagnostiku žákovy osobnosti, posouzení struktury jeho zájmů, kognitivních předpokladů pro výkon určité profese či volbu vzdělávací dráhy. Význam této intervence je důležitý zejména pro žáky nerozhodnuté.

Některé výzkumy potvrzují, že aktuálně největší vliv na volbu školy je přisuzován žákům samotným, poté rodičům, byla zjištěna nižší významnost vlivu učitelů oproti vlivu kamarádů a spolužáků, ještě méně významná se ukázala role výchovných poradců a poraden (Walterová, Greger, 2009; srovnej Danko, 1988; Trhlíková, Úlovcová, 2010). Též Smetáčková poukazuje na nevýznamný vliv vyučujících a výchovných poradců. Podotýká, že jejich konkrétní pomoc se omezuje na informační činnosti týkající se volby dalšího studia, poskytování údajů o vzdělávací soustavě u nás a o nabídce jednotlivých typů škol v nejbližším okolí, termínech dnů otevřených dveří, event. požadavcích a předpokladech přijetí, potenciální perspektivě uplatnění, pomoc při vyplňování přihlášek, popř. odkazují žáky a rodiče na pedagogicko-psychologické poradny. Dále uvádí, že v realitě se podpora školy v procesu profí volby soustřeďuje až na závěrečnou fázi výběru, ne však na cestu k ní, v níž studující nejvíce tápají (Smetáčková, 2009; srovnej Trhlíková, Eliášková, 2009) a jak dodává Fontana, až v takovém stupni vývoje, kdy jsou jim již mnohé žádoucí cesty uzavřeny (Fontana, 2003).

Role **pedagogicko-psychologické poradny** kromě jiného spočívá také v profesním poradenství, zahrnujícím volbu studijního či učebního, služby jsou poskytovány převážně žákům nerozhodnutým nebo se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci odborných poradenských služeb pro žáky 8. a 9. ročníků poskytuje poradenský psycholog skupinové či individuální vyšetření a následné konzultace pro žáky i rodiče. Psycholog posuzuje schopnosti a dovednosti žáka, jeho osobnostní charakteristiky, profil školních výsledků, kognitivní styl a techniky učení, zájmovou orientaci a jeho preference a aspirace. Podle potřeby zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje i se speciálním pedagogem. Role kariérového poradce však není jen posoudit informace získané od klienta a staticky je vyhodnotit, ale dynamicky a aktivně modifikovat klientovy oblasti zájmů v souvislosti s jeho silnými a slabými stránkami (srovnej Barak, 2001). Psycholog by měl také podat informace o spektru možností středního vzdělávání, o návaznosti vysokoškolského studia, o zaměření a náplni jednotlivých studijních a učebních oborů, seznámit s nabídkou dalších informačních zdrojů, event. doporučit vhodné metody studia. V neposlední řadě informuje i o možných rizicích nevhodně zvolené další vzdělávací dráhy. Důležitost poradenské pomoci zdůrazňují i Langmeier, Krejčířová s tím, že velké procento dospívajících představuje jedince, jejichž představy o povolání jsou často nejasné a nekonkrétní a spíše široce orientované (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.3 Informační zdroje

Důležitým subjektem v systému poradenských a informačních služeb při výběru vzdělání a přípravy na povolání jsou **Úřady práce a jejich Informačně poradenská střediska**. Disponují informacemi o jednotlivých typech škol a učilišť, o jejich náročnosti, požadavcích na zdravotní stav žáků, o počtu přijímaných žáků, ale zejména o situaci a vývoji na trhu práce. Ovlivňují strukturu jednotlivých učebních a studijních oborů v rámci regionu každého úřadu práce (ÚP) podle situace na pracovním trhu a prognózy jeho vývoje. Analýzou úspěšnosti absolventů škol pak jednotlivé školy dostávají zpětnou vazbu o uplatnitelnosti svých absolventů. V rámci poradenství pro volbu povolání úřady práce poskytují skupinové i individuální poradenské služby pro rodiče a žáky. Skupinová forma obnáší především přednášky a besedy, rozšiřující informovanost o světě práce, studijních a učebních oborech, povoláních, podmínkách přijetí, možnostech uplatnění na trhu práce. K dispozici jsou informační brožury a letáky se vzdělávací nabídkou středních škol. Ve spolupráci se školami pořádají **Burzu škol** s cílem získání co nejširšího množství informací od zástupců vzdělávacích zařízení v regionu.

Další nabídkou je komplexní počítačový program pro volbu povolání **Průvodce světem povolání**, používaný na ÚP od r. 1997, jehož efektivitu v kognitivním aspektu kariérního vývoje prokázal Vendel výzkumem z roku 2003. Poukazuje na zvyšování všeobecných vědomostí žáků o povoláních, program však nemá vliv na oblast postojů žáků k rozhodování o budoucí kariéře (Vendel, 2008).

Úřady práce dále využívají tzv. **Profesiogramů** – tj. popisy povolání – obsahují komplexní informaci o povolání, odborné zpracování popisů povolání specifikující základní charakteristiku, popis hlavních činností, znalostí, dovedností, popis žádoucích vlastností a schopností, popis nežádoucích zdravotních poruch a výčet učebních a studijních oborů, po jejichž absolvování lze příslušné povolání vykonávat.

Hlavní částí profesiogramu by měly být:

- karty povolání – strukturovaná informace o jednotlivých povoláních
- videoklipy - audiovizuální médium zachycující jednotlivá povolání
- dotazník zájmů
- informační letáky o povoláních
- přehled středních škol, studijních a učebních oborů.

Důležitým **zdrojem informací jsou i dny otevřených dveří na jednotlivých školách i učilištích.** Navazují na fázi užšího výběru a mají vliv většinou na konečné rozhodnutí. Probíhají od listopadu do konce ledna a žáci i rodiče se mohou osobně seznámit s prostředím a atmosférou školy, pedagogickým sborem, studenty školy a dozvědět se konkrétní informace o škole, přijímacím řízení, podmínkách studia, vyučovaných vzdělávacích programech a následně vybrané vzdělávací instituce porovnávat. Důležité jsou také informace o škole zprostředkované jinými rodiči a žáky, kteří tuto školu navštěvují.

Na **Veletrzích středních škol** se prezentují konkrétní vzdělávací instituce z daného regionu. Rodiče mají příležitost osobně hovořit s oficiálními zástupci škol a získat informace o možnostech studia, specifikách jednotlivých oborů vzdělání, přijímacím řízení atd., k dispozici jsou i informační a reklamní letáky.

Nezanedbatelným pomocníkem při získávání informací jsou v současné době **internetové zdroje.** Podrobný seznam s internetovými odkazy na **oficiální stránky středních škol**, informační zdroje o profesním poradenství a volbě povolání nebo užitečné informace pro budoucí středoškoláky uvádějí např. Mertin (2000) a Mezera (2002), kontakty na informačně poradenská střediska a pedagogicko-psychologické poradny pak Zapletalová, Vaňková (2006). Na tomto místě bychom rádi uvedli i další užitečné internetové zdroje: Ústav pro informace ve vzdělávání: www.uiv.cz, dále Národní ústav odborného vzdělávání: www.nuov.cz, Pro Plzeňský kraj ucelený přehled středních škol a vybraných školských zařízení je k dispozici v publikaci: Atlas školství 2011/2012 (2010), dostupný též na www.atlasskolstvi.cz, dále hojně využívaná přehledná brožura **Čím budu** informující o možnostech studia na středních školách Plzeňského kraje, vydávaná každoročně úřadem práce. V neposlední řadě je možno doporučit i využití inspekčních zpráv České školní inspekce, dostupných na www.csicr.cz, kde lze často najít informace jinde nepublikované.

Závěrem je možné konstatovat, že při výběru další vzdělávací dráhy je výsledkem spolupůsobení značného množství determinant vždy určitý kompromis. Doubek, Levínská nazývají proces volby interpretačním procesem (Doubek, Levínská, 2005). „*Reálná volba střední školy je tedy vždy výsledkem procesu hledání, vícečetného rozhodování a značné míry kompromisů mezi žádoucím a možným*“ (Walterová, Greger, 2009, s.10).

3 Vybrané teorie kariérního vývoje

Společnost se otázkami spojenými s problematikou volby povolání začala více zabývat teprve ke konci 19. století, a to v souvislosti s rozvojem průmyslu a větší diferenciací pracovních míst, přičemž ještě před 2. světovou válkou se volba profese orientovala podle vzoru rodičů a často provozovala vedle domácností formou vlastních obchodů, řemeslnických dílen...

V průmyslově vyspělých státech (např. USA) byla na začátku 20. století běžná dětská práce, pracovaly děti dokonce od věku 10-ti let i v těžkých provozech, a to až 12 hodin denně. V té době některé státy začaly prosazovat zákony, které dětskou práci zakazovaly a nařizovaly, že děti by měly navštěvovat i 2. stupeň základní školy. Tyto zákony změnily svět dospívajících tak, že je více oddělily od dospělých a od světa práce (Arnett, 2009).

Jak se svět práce dětem více uzavřel, začaly trávit většinu času ve školách a školkách, event. mimoškolními aktivitami, pobytem venku, s jednotlivými typy profesí tedy neměly možnost se dobře seznámit a s prudkým rozvojem nové řady povolání i informovanost blízkého okolí o jednotlivých profesích byla minimální. V souvislosti s tím vznikla objektivní potřeba vzniku institucionalizované pomoci (první pokusy vznikají na konci 19. století), založená na určitých teoretických základech.

Teorie volby povolání a kariérního rozvoje mají v podstatě poměrně krátkou historii. Ovlivněny byly progresí věd, zejména věd o člověku a společnosti, rozvíjejících se psychologických a biologických věd, pedagogiky, sociologie a ekonomie. K jejich výraznějšímu rozvoji dochází v první dekádě 20. století, posléze pak ještě prudčeji od 50. let minulého století.

I v nedávné minulosti se mnoho autorů zabývalo klasifikací stylů rozhodování v procesu kariérové volby. Mnozí se snažili tyto styly utřídit, další studie se zabývaly výhodami systematického rozhodování, jiní místo používání racionálních modelů hledali alternativní modely.

Cílem naší práce není podat vyčerpávající přehled všech existujících teorií, ale naznačit hlavní myšlenkové proudy v této oblasti s ohledem na rozhodování žáků o dalším studiu.

Velký význam pro vznik teorií kariérního vývoje měla práce **Hugo Münsterberga**, který na začátku 20. století popsal odvětví psychologického výzkumu zvané **psychotechnika**. Ve své knize koncipuje psychotechniku široce jako psychologii, užitou pro řešení problémů sociálních, zdravotnických, právních... Tvůrcem samotného termínu byl W. Stern, který jím označoval práci s lidmi na rozdíl od psychognostiky, tj. poznávání lidí (Štikar, 2003). Münsterberg přejal jeho termín a formuloval závěr, že pro úspěšné uplatnění v profesi člověk musí disponovat určitým komplexem psychických a fyzických vlastností, přičemž jednotliví lidé se od sebe právě jimi liší. Byl přesvědčen, že psychické vlastnosti je možné bezpečně zjišťovat a měřit pomocí psychologických testů. Konfrontací výsledků s požadavky konkrétních profesí je pak možné predikovat adekvátní volbu povolání.

3.1 Srovnávací teorie

Za jeden z prvních modelů poradenské činnosti lze považovat **teorii rysů a faktorů Franka Parsonse**, vytvořenou na počátku 20. století. Podle tohoto “otce kariérového poradenství” jsou ideální kariérové výběry založeny na shodě osobnostních vlastností s faktory práce, což je podstatné k vytvoření co nejlepších podmínek pro kariérový úspěch. Ze vzájemné konfrontace poznání sebe sama (posouzení svých výkonových předpokladů a zájmů) a světa práce tedy vyplývá i správné rozhodnutí a volba povolání. Ve svých výzkumech Parsons zjistil, že rodiče i učitelé často nemají dostatečné znalosti o jednotlivých profesích a zároveň zprostředkovatelské služby nevycházejí z předpokladů dětí pro povolání, které jim doporučují. Proto zakládá v roce 1908 v USA první odbornou poradnu pro volbu povolání s poradci se znalostmi psychologie a různých pracovních profesí.

Ve třicátých letech 20. století dochází vlivem rozsáhlých výzkumů povolání, inteligence, schopností, individuálních rozdílů k obohacení a postupnému vylepšení této koncepce. I přes určité nedostatky se zejména po druhé světové válce Parsonsův model prosazuje v praxi.

Kritiky poukazují na skutečnost, že Parsonsova teorie, samozřejmě poplatná své době, vychází ze zjednodušených představ o vyšetřování osobnosti (Koščo, 1980). Dalším předmětem kritických námitek k Parsonsově teorii je předpoklad, že pro každé povolání se hodí pouze určitý typ lidí a že pro každého jednotlivce existuje jen jeden

správný profesní cíl. I Osipow kritizoval - sumarizoval problémy tohoto přístupu v následujících otázkách: Jak posuzujeme lidi? Jakým způsobem hodnotíme faktory práce? Jak provádíme následné porovnání a jak hodnotíme stupeň a kvalitu shody? (Gati, Asher, 2001).

I přes řadu kritik Parsonsova teorie významnou měrou podnítila rozvoj psychodiagnostických metod, analýzu profesí a vznik dalších kariérových teorií, jeho model byl pokládán po celých 40 let za dostačující pro vedení při volbě povolání.

3.1.1 Hollandova typologie

John Holland je autorem dnes velmi rozšířené, uznávané, výzkumně i v praxi snad nejčastěji ověřované teorie profesionální volby, tak jako i diagnostické metody pro zjišťování shody osobnosti se zvoleným povoláním. Snažil se vypracovat takovou teorii volby, do které by bylo možno integrovat nejnovější poznatky, a současně se vyhnout nedostatkům dřívějších teorií.

Teorii volby povolání buduje Holland na třech předpokladech: všeobecná teorie osobnosti, modely profesního prostředí a typy osobnosti.

Osobnost vnímá Holland jako produkt interakce dvou faktorů: *dědičnosti*, ovlivňované různými kulturními a osobními činiteli, a *prostředí*, rovněž s vlivy různých činitelů, např. rodiny, vrstevníků, sociální skupiny a specifických stránek fyzikálního prostředí. V důsledku této interakce vzniká určitá hierarchie osobních návyků, preferovaných způsobů sociálního chování, vzorů sociálních rolí i způsobů řešení sociálních situací (Koščo, 1987). Jak upozorňuje Mezera, v dospělosti poté člověk volí určitá povolání, která odpovídají hierarchii či struktuře jeho osobnostních vlastností, a preferuje určité profese, které jsou schopny uspokojit jeho individuální potřeby (Mezera, 2005).

Holland předpokládá, že mezi **typem osobnosti** a **typem pracovního prostředí** je určitý vztah, z čehož vyvozuje hypotézu, že určité typy osobnosti usilují o prostředí přiměřené sobě, anebo prostředí, ve kterém žijí, se snaží přeměnit vzhledem ke svému typu. Tuto hypotézu přirovnává k přísloví „vrána k vráně sedá“, což je v podstatě jakási spontánní pudová inklinace jedince k představiteli určité profese (Mezera, 2005). Holland sice odmítá léta tradované tvrzení, že volbu profese lze odvodit pouze ze zájmů jedince, ale z hlediska prognózy životní cesty považuje osobnost a zájmy za

významnější faktory než například úroveň inteligence.² Domnívá se, že proces volby určité profese je procesem zájmové a osobnostní diferenciaci, vedoucí ke specifické favorizaci jedné ze šesti profesních tříd. Tento výběr ovlivňuje celý kariérní vývoj jedince.

Podle Hollanda je možné všechna povolání kategorizovat do šesti modelů pracovního (profesního) prostředí, které žádají po jedinci určité osobnostní vlastnosti a nabízejí příležitosti pro využití specifických zájmů a schopností. Šesti třídám pracovních prostředí (prostředí profesionálního života) odpovídá podle Hollanda šest základních typů osobnosti, charakterizujících rozdílný životní styl, osobní orientaci a chování, což determinuje směr volby povolání, tzv. RIASEC model:

- A. Motorické, manuálně technické (realistic/R)
- B. Intelektuální, vědecké (investigative/I)
- C. Umělecké (artistic/A)
- D. Sociální (social/S)
- E. Podnikavé (enterprising/E)
- F. Konformní (conform, conventional/C).

Podrobná charakteristika jednotlivých typů osobnosti i prostředí je uvedena v tabulkách č. 1 a 2 (zdroj Mezera, 2005).³

² Jak ovšem uvádí Zunker, faktor inteligence je v podstatě obsažen v klasifikaci osobnostního typu, např. jednotlivce, který je hodnocen jako investigativní typ, je obecně inteligentní a má přirozené schopnosti analytické a schopnosti abstraktního myšlení (Zunker, 2006)

³ Pozn. aut.: Názvy a charakteristiku jednotlivých prostředí i typů osobnosti uvedenou v různých zdrojích je z důvodu překladu z originálu vhodné porovnat (Koščo, 1980, 1987; Mezera, 2005; Vendel, 2005; Zunker, 2006; dále internet http://www.careerkey.org/asp/your_personality/hollands_theory_of_career_choice.asp#hex)

Hollandovy osobnostní typy, jejich charakteristické činnosti a předpokládané schopnosti

Osobnostní typ	Osobnostní charakteristiky	Oblíbené činnosti	Obvyklé schopnosti	Životní hodnoty
Realistický R	Méně společenský, trochu málomluvný, mužný, přizpůsobivý, upřímný, nefalšovaný, materialistický, přirozený, vytrvalý, neangažovaný typ	Konkrétní, jasně stanovené a uspořádané činnosti, manipulace s různými materiály, surovinami, objekty, nástroji, stroji a zvířaty	manuální, mechanické, elektrotechnické, technické	peníze moc postavení
Investigativní I	Analytický, opatrný, kritický, nezávislý, intelektuální, do sebe zahleděný, sociálně uzavřený, přísně metodicky zaměřený, racionální, nenáročný a skromný typ	Objevování fyzikálních, biologických a kulturních jevů a procesů, snaha po jejich pochopení a kontrole	vědecké, matematické	věda výzkum
Umělecký A	Komplikovaný, nepořádný, nevázaný, emocionální, idealistický, tvořivý, nepraktický, impulsivní, nezávislý, do sebe zahleděný, nekonformní a originální typ	Volné umělecky zaměřené činnosti, které vyžadují cit pro tvar, hudbu, pohyb jako prostředek k tvorbě uměleckých forem a výtvorů	jazykové, výtvarné, dramatické, literaturní, pohybové	estetické kvality
Sociální S	Společenský, družný, ochotný ke spolupráci, přátelský, ušlechtilý, prospěšný, prozíravý, laskavý, přesvědčivý, odpovědný, taktní a ohleduplný typ	Sociální kontakty s lidmi různého věku s cílem je informovat, cvičit, rozvíjet, léčit nebo vzdělávat	lidské vztahy, výchovné, pedagogické, interpersonální	sociální, etické morální problémy
Podnikavý E	Dobrodružný, zistný, ukvapený, ambiciózní, argumentující, nezávislý, dominantní, optimistický, sdílný, spoléhající se na sebe, energický typ	Vedení ostatních lidí s cílem dosáhnout očekávaných organizačních cílů, úkolů a ekonomického zisku	vůdcovství, interpersonální, verbální	politická, ekonomická úspěšnost
Konformní C	Přizpůsobivý, zásadový, svědomitý, defenzivní, efektivní, méně společenský, vytrvalý, praktický typ	Archivování zpráv, úprava písemností, zařizování, organizace, obsluha, obchodní a administrativní činnosti	manuální obchodní administrativní	obchodní, ekonomická úspěšnost

Hollandova typologie pracovních prostředí a povolání, jejich nároků a požadavků

Pracovní prostředí	Obvyklá povolání	Požadavky a nároky pracovního prostředí	Dominující populace	Odměny a výhody
Realistické R	Odborná řemesla, technické obory, profese ve veřejných službách, práce venku, zpracovatelské a důlní obory (např. automechanik, strojník, technik, čalouník, lesník, požárník, elektromechanik aj.)	Jasně stanovené, určité a systematické pracovní činnosti s nástroji, stroji, technickým zařízením, materiály, surovinami a zvířaty, výroba, oprava a servis Manuální a technické schopnosti a dovednosti, technické myšlení, zručnost	realistické osobnostní typy pracovníků	konvenční hodnoty užitek, peníze, moc postavení, majetek
Investigativní I	Vědecká, intelektuální a některá technická povolání, vědecké obory a veřejné služby (např. chemik, zvukař, učitel matematiky, pilot, zubař, programátor, aj.)	Systematické studium, výzkum fyzikálních, biologických, společenských nebo kulturních jevů a procesů (pozorování, symbolické, systematické, tvůrčí objevování), jazykové schopnosti, tvůrčí myšlení)	intelektuální osobnostní typy pracovníků	vědecké a duchovní hodnoty a úspěchy
Umělecké A	Umělecké, literární a hudební obory a řemesla, výtvarné a polygrafické obory a povolání (např. učitel hudby, fotograf, spisovatel, novinář, hudebník, architekt, malíř, aranžér aj.)	Tvorba uměleckých forem a výtvorů Umělecké schopnosti, tvořivé myšlení a fantazie, hudební, výtvarný nebo literární talent, cit pro hudbu, pohyb, jazyk, tvar a barvy	umělecké osobnostní typy pracovníků	umělecké hodnoty a úspěchy
Sociální S	Výchovná, pedagogická a sociálně interaktivní povolání spojená s péčí o ostatní ve veřejných službách (např. číšník, učitel, pedikér, zdravotní sestra, sociální pracovníce, státní zástupce, psychiatr, personalista aj.)	Výchova vzdělávání, informatika, léčba, poradenství, sociální péče a veřejné služby Schopnost pracovat s lidmi a porozumět jim, sociální citění a schopnost pomáhat ostatním, organizovat a řídit práci dětí a dospělých	sociální osobnostní typy pracovníků	sociální a etické hodnoty
Podnikavé E	Manažerské, organizační a obchodní obory, prodejní a odbytové služby, veřejné služby (např. prodavač, nákupčí, manažer, mistr, burzovní makléř, obchodní zástupce aj.)	Řízení a organizace obchodních či hospodářských činností a pracovních kolektivů, dosahování ekonomického zisku a hospodářských výsledků. Schopnost vést, organizovat a řídit činnosti dospělých, podnikavost, schopnost přesvědčování ostatních	podnikatelské osobnostní typy pracovníků	peníze, moc postavení
Konformní C	Úřednické, kancelářské a administrativní obory, veřejné služby, obchodní obory, administrativa (např. písařka, sekretářka, operátor výpočetní techniky, účetní, obchodní referentka aj.)	Manipulace s údaji, čísly, organizace informací, zpráv a činností, obsluha kancelářské a výpočetní techniky, archivace, dokumentace aj.	konvenční osobnostní typy pracovníků	materiální hodnoty, peníze, ekonomické, obchodní úspěchy závislost, konformita

Prostředí, které si člověk vybírá, určuje hierarchii jeho osobní orientace, tj. který typ osobnosti v něm převažuje. Čím je vyhraněnost osobnosti jasnější, tím přesněji může být jedinec zařazen do odpovídajícího pracovního prostředí. Lze předpokládat, že lidé vybírající si zaměstnání v prostředí podobném svému typu osobnosti, budou v zaměstnání úspěšnější a spokojenější.

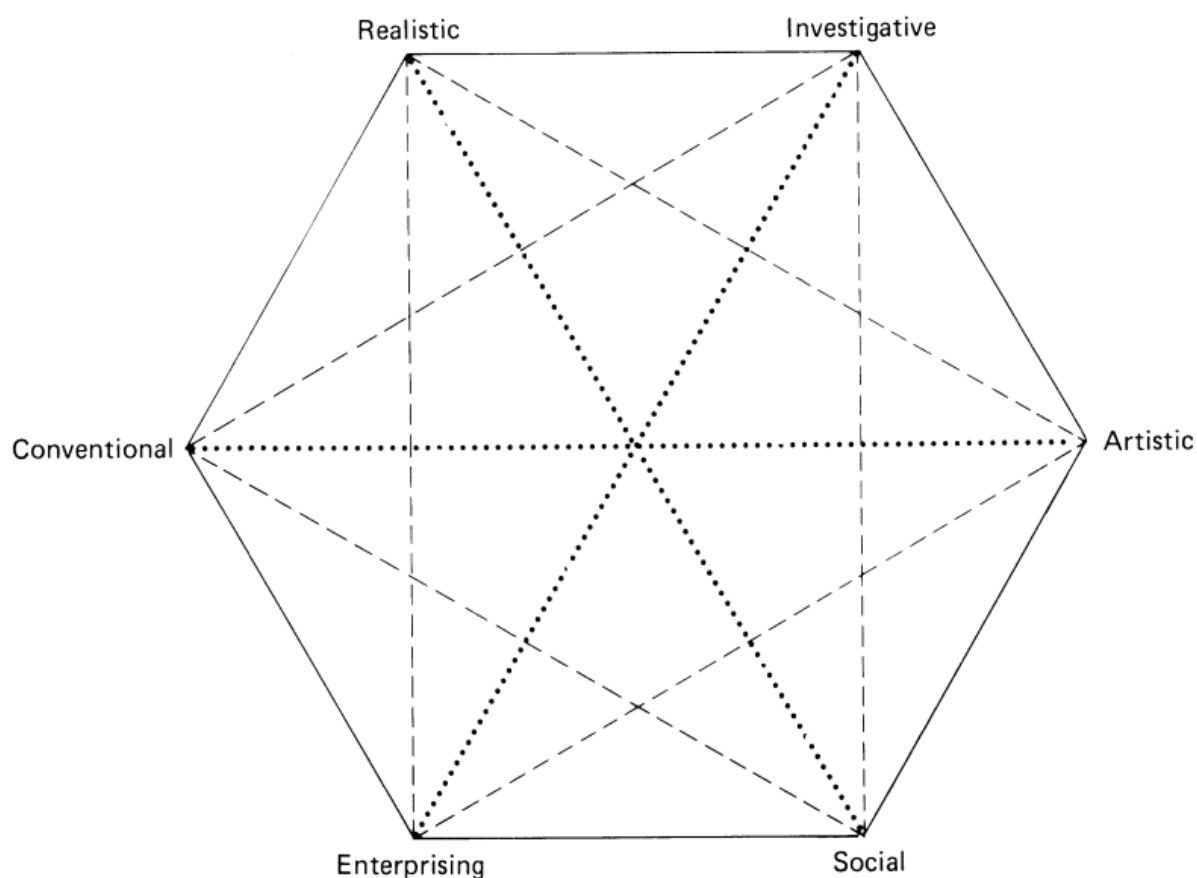
Vendel konstatuje, že lidé stejného typu osobnosti mají sklon se seskupovat, většinou podobně založení lidé nacházejí mezi sebou přátele. Holland ovšem poukazuje na skutečnost, že tzv. čisté typy se vyskytují velmi zřídka. V každém člověku mohou být zastoupeny všechny typy a např. jeden či dva výrazně dominují, potom hovoří o tzv. mezitypech (Vendel, 2008).

Holland navrhuje kódový systém k označení modelu osobnostní orientace, kde osobnostní typy jsou určovány podle dominantních kombinací, např. kombinace CRI znamená, že jednatel se velmi přibližuje osobnosti lidí v konvenčních povoláních a méně již v realistických a investigativních povoláních, vazba na další typy je již tak nízká, že není uvedena vůbec (Zunker, 2006).

Holland se dále zabývá i vztahem mezi jednotlivými typy, tyto vztahy zapracoval do hexagonálního modelu (viz další strana).

Hollandův hexagonální model

(zdroj Hlad'o, 2009)



Legenda:

Realistic - praktický, **Investigative** - zkoumající, **Artistic** - umělecký, **Social** - sociální,
Enterprising - podnikavý, **Conventional** - konvenční;

plná čára - kompatibilita typů, **tečkovaná čára** - inkompatibilita typů, **čárkovaná čára**
- doplňující typy.

V tomto modelu lze vidět, že čím blíže jsou graficky k sobě jednotlivé typy osobností, tím silnější vazbu a větší množství společných charakterových rysů lze mezi nimi najít. Totéž platí i pro prostředí. Vysokou konzistenci je možno vidět u jedince, jehož osobnost je hodnocena kódem např. ESA nebo RIC, tzn., že dotyčný si bude vybírat povolání, která jsou si typově bližší, méně konzistence bude u osoby s RAE nebo CAS (Zunker, 2006).

V rámci interakce typu osobnosti a modelu profesního prostředí je nutné vnímat rizika:

1. **Inkongruence** – neshoda interakce osoby a prostředí, tedy volba modelu prostředí, které neodpovídá osobnostním předpokladům jedince, volba není přímá, stabilní, nevede k vysokým výkonům a pracovní spokojenosti. Spokane a Dumenci ve svých výzkumech podpořili význam myšlenky vysoké důležitosti kongruence (Spokane, 1985; Dumenci, 1995 in Zunker, 2006).
2. **Inkonzistence** – nesoudržnost interakce. Jedinec volí dva modely pracovního prostředí, které nejsou konzistentní. Nízká soudržnost může svědčit o nahodilosti v oblasti rozhodování či neznalosti pracovního prostředí v preferované oblasti.
3. **Heterogenita** volby – jedinec volí model pracovního prostředí, který sice koresponduje s typem jeho osobnosti, ale úroveň profesní volby, resp. předprofesní přípravy neodpovídá jeho schopnostem a dosavadním školním výkonům.

V Hollandově teorii je důležitou diferencující dimenzí vývojová hierarchie volby v daných třídách povolání, která je daná tím, jakým způsobem jedinec preferuje některý z typů profesního prostředí a tím i určitý typ profese.

Rozlišuje tři různé alternativy průběhu mechanismu volby:

- jednoznačná hierarchie s jedním vývojovým modelem
- ambivalentní hierarchie, projevující se nerozhodností mezi více konkurujícími modely
- blokový výběr, volba jednoznačné hierarchie pod vlivem vnějších faktorů (Koščo, 1987).

Volbu uvnitř určité třídy povolání považuje za funkci inteligence a sebehodnocení. Tato volba se uskutečňuje ve dvou fázích:

1. Volba třídy povolání (rozsah volby). Jedinec se orientuje spíše na širší oblast pracovních činností, které vyhovují jeho modálnímu typu osobnosti, ještě ne na konkrétní povolání.

2. Volba úrovně povolání (hierarchie volby), kdy si vybírá z tohoto širšího okruhu skupiny povolání určité specifické povolání, k němuž je podle typu své osobnosti přitahován (srovnej Klímová, 1969, 1987; Koščo, 1987).

Obě fáze jsou ovlivněny:

- osobnostními faktory – schopnosti, sebepoznání a sebehodnocení, vědomosti a poznatky o třídách povolání
- faktory prostředí – vnější sociální tlaky a vlivy, které působí zejména v raném dospívání, před vznikem integrované hierarchie.

Hollandova teorie shody typu osobnosti a pracovního prostředí podnítila množství výzkumů volby povolání a kariérního vývoje. Dodnes je předmětem ověřování. Většina výzkumů (více než 500 studií) validitu jeho modelu a grafického uspořádání osobnostních typů i hypotéz potvrzuje, podle Zunkera je množství důkazů téměř ohromující (Zunker, 2006).

Z nejnovějších výzkumů prováděných v České republice je možné jmenovat disertační práci Rymešové, kde byla přímá souvislost mezi osobnostním typem respondentů (vycházejícím z Hollandovy typologie) a jejich profesním zaměřením rovněž prokázána. Autorka dále konstatuje, že Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry (podle Self-Directed Search Johna Hollanda) se pro práci se zkoumanou populací osvědčil i v kontextu odrazu vývoje zaměření studenta na jeho budoucí profesi (Rymešová, 2010).

Některé názory však platnost modelu zpochybňují. Gati, Asher upozorňují na přeceňování významu Hollandovy shody mezi typem prostředí a osobnosti. To vede podle nich k prostému porovnávání typologií prostředí a osobnosti místo povzbuzení jednotlivců, aby byli aktivními hráči v jejich vlastních rozhodovacích procesech (Gati, Asher, 2001).⁴ Danko upozorňuje, že vnímání Hollandovy koncepce jako hierarchie návyků a preferovaných způsobů řešení situací do značné míry redukuje profesní

⁴ Autoři popisují další nástroje hodnocení profesních zájmů jednotlivce. Některé další teorie (Dawis, Lofquist, 1984 - TWA – Theory of Work Adjustment) se zabývají i stupněm této shody, místo Hollandových šesti typů osobnosti popisují dvacet typů požadavků. Ale i tento přístup vede k pouhému porovnávání mezi jednotlivcem a prostředím (Gati, Asher, 2001).

rozhodování tím, že nezohledňuje kreativitu člověka jako vlastnost, která mu právě návyky umožňuje překonávat (Danko, 1988).

Jak uvádí Koščo, někteří kritici upozorňovali na skutečnost, že vzorek Hollandova výzkumu nebyl dostatečně reprezentativní, ale zaměřen na populaci vyšších sociálních skupin, zejména z řad vysokoškolských studentů (Koščo, 1987). To se ovšem týkalo pouze prvních Hollandových výzkumů. Zkoumaná databáze byla později rozšířena, takže zahrnovala široký vzorek obecné populace (Zunker, 2006). Jak uvádí ve své práci Rymešová, největší výhrady se vztahují spíše k jeho teoretickým východiskům a hypotézám, případně k metodologii prováděných výzkumů, než k vytvořeným diagnostickým metodám (Rymešová, 2010). Z dostupných pramenů vyplývá, že Hollandova metoda (Self-Directed Search, SDS) je v souvislosti s poradenskou činností zcela srovnatelná s podobnými metodami. Jeho teorie osobnosti a volby povolání se díky svému praktickému využití stala jedním z nejužívanějších diagnostických nástrojů, a to nejen v případě volby další vzdělávací cesty po absolvování povinné školní docházky, ale i v oblasti dlouhodobě koncipované profesní orientace dospívajících, jež je součástí systematické výchovy k povolání. Časem byly vytvářeny její různé i české modifikace, forma písemná i počítačová, též klientem samovyhodnocovací.

Podrobnějšímu zpracování Hollandovy teorie jsme zde věnovali více prostoru z toho důvodu, že jedna z modifikací jeho dotazníku je využívána i v našem výzkumu.

3.2 Vývojové teorie

Na počátku padesátých let vystupuje se svou kritikou třífázového modelu Franka Parsonse skupina amerických odborníků vedená **E. Ginzbergem**. Tato interdisciplinární skupina (sociolog, psychiatr, ekonom a psycholog) jako jedna z prvních uplatnila vývojově-psychologický přístup při zkoumání kariérového rozhodování a rozpracovala teoretickou bázi dynamického chápání kariérového vývoje. Vytýkala poradcům pro volbu povolání, že se orientují pouze na rozvoj psychodiagnostických metod, a nezapývají se tím, jak volba povolání jako taková probíhá. Vnímají ji jako **proces**, a to **celoživotní**, ale též **ireverzibilní**. Další volby v již prvotně zvoleném profesním směru chápají jako sérii **kompromisů** mezi přáním a zájmy, schopnostmi, hodnotami a možnostmi jedince s tím, že časté změny vedou k osobnímu selhání (Koščo, 1980).

Volba povolání je výsledkem kumulativního procesu, řetězu postupně na sebe navazujících determinujících voleb (Klímová, 1987).

Tento proces probíhá ve třech obdobích:

1/ Období fantazie – od raného dětství do 10 - 11 let - ve své fantazijní hře si děti vybírají povolání na základě svých přání, zájmů, bez reálného podkladu a ohledu na své schopnosti, možnosti a časovou perspektivu.

2/ Období pokusů – od 11 – 16 let - toto období rozděluje do fází, které se často prolínají –

A/ 11. – 12. rok – fáze zájmů – uvědomění si potřeby zaměřit se na určitý směr v podobě zájmů, probíhá už výraznější rozlišení zajímavé a nezajímavé činnosti, povolání

B/ 13. – 14. rok – kritérium schopností – úvahy jedinec porovnává se svými schopnostmi

C/ 15. – 16. rok – jedinec dokáže prosazovat hodnoty a hodnotit (sociální, rodinné, ekonomické hledisko, školní prospěch...), uvědomuje si komplexnost problému volby.

3/ Období realistické - 17 – 18 let – jedinec hledá cestu k realizaci svého záměru již s využitím zpětné vazby a zkušeností z předcházejících etap, objevuje a přijímá konkrétní vzor povolání (Koščo, 1980, 1987).

V restrukturalizovaném modelu později Ginzberg provádí kritickou revizi původně navržené teorie. Ginzbergova koncepce je vnímána jako přínosná, rozšiřující tradiční koncept tzv. volby povolání (Koščo, 1980). A jak zdůrazňuje Klímová, významným pozitivem Ginzbergovy teorie je fakt, že respektuje vývojové hranice možností mladých lidí a varuje před neadekvátními požadavky na ně (Klímová, 1987).

3.2.1 Teorie životních stadií D. E. Supera

D. E. Super je považován za jednoho z předních teoretiků profesního vývoje. Super chápe volbu povolání jako **vývojovou** sérii událostí, jako **celoživotní** proces. Definuje ho jako proces růstu a učení, který zahrnuje všechny aspekty a etapy vývoje chování vzhledem k profesnímu životu. Vyjadřuje změnu a **nepřetržitost** profesního chování i se zřetelem na budoucnost, jako proces vztahující se k práci.

Pracovní východiska své teorie o profesním vývoji shrnuje Super v roce 1957 do následujících premis:

1. Profesní vývoj je postupný, kontinuální a ireverzibilní proces.
2. Profesní vývoj je zákonitě strukturovaný prediktabilní proces.
3. Profesní vývoj je dynamický proces kompromisu nebo syntézy.
4. Self-concept (sebepojetí) se začíná vytvářet před dospíváním, v adolescenci se postupně krystalizuje a promítá se i do příslušných pojmů.
5. Realita osobnostních charakteristik a realita vlivu společnosti se promítá do volby povolání a se zráním jedince hraje stále významnější roli.
6. Identifikace jednotlivce s rodičem nebo s jeho náhradníkem je v přímém vztahu s vývojem adekvátních rolí, což se promítá i do oblasti profesních plánů.
7. Směr a postup kariérového vývoje jednotlivce na vertikální ose ovlivňuje řada faktorů (inteligence jedince, jeho zájmy, postoje a hodnoty, ale také sociálně ekonomické zázemí rodiny, požadavky ekonomiky apod.).
8. Oblast povolání, do které jedinec vstupuje, je ve vztahu k jedincovým zájmům, hodnotám a potřebám, bývá v souladu s působením rodičů nebo s náhradními rolovými modely, má vztah ke zdrojům společnosti, které využívá, ke kvalitě a úrovni vzdělanostního pozadí rodiny a k profesní struktuře, k měnícím se trendům a postojům společnosti k povoláním.
9. Každé povolání vyžaduje charakteristickou strukturu schopností, zájmů a vlastností osobnosti, současně však dává široký prostor pro uplatnění se jedincům s různými charakteristikami a zaměřením, tj. rozmanitost povolání poskytuje každému jednotlivci možnost uplatnit se v různých povoláních.
10. Pracovní a životní spokojenost závisí na míře, v jaké může jedinec ve svém povolání uplatnit své schopnosti, zájmy, hodnoty a osobní vlastnosti.

11. Stupeň uspokojení z práce souvisí s možností seberealizace (uskutečnit představu sebe sama - self-concept).
12. Práci a povolání lze postavit do centra osobnostní organizace většiny lidí, i když někteří je mohou pocítovat spíše jako periferní či nevýznamné (Koščo, 1987; Rymešová, 2010).

Super ve své teorii klade důraz na význam rozvoje **sebepojetí člověka** (*self-concept*), tj. obrazu o sobě - představa o sobě je to, co si určitá osoba o sobě myslí, obraz, který o sobě má, diferencuje ho od „já“ posuzovaného okolím. Chápe ho jako fenomenální zkušenost identity „já“, která se mění v čase a rozvíjí jako důsledek osobních aktivit a poznatků. Já je výsledkem interakce mezi procesy růstu, individuálním a společensko-sociálním vývojem osobnosti, interakce s osobami v okolí. Super vyzvedává dynamický charakter self-conceptu ve vývoji, považuje ho za hnací sílu při volbě celoživotní profesní dráhy. Transformace self-conceptu do reality profesního vývoje se uskutečňuje prostřednictvím procesů identifikace, zkušeností a pozorování (Koščo, 1980).

Důležitá podle Supera je (do té doby přehlížená) profesní **zralost**, specifická svými charakteristikami pro jednotlivé etapy, umožňující přechod od jednoho k dalšímu stadiu profesního vývoje. Od původního předpokladu nutnosti časového sledu jednotlivých stádií později ustoupil a připustil jejich časový posun s ohledem na volbu aktuálního pracovního zařazení (Vendel, 2008). Na základě longitudinálního výzkumu došel Super k charakteristice rozdílů u žáků 9. tříd, kde nachází zralé, ale i nezralé jedince v jejich profesním vývoji. Zralí jsou oproti nezralým aktivnější, lépe informováni o charakteristice jednotlivých profesí, chápou souvislosti mezi principy učení a budoucí pracovní činností, faktory podmiňující úspěšnou volbu profese. Nejlépe se vyvíjejí ti, kteří se ve škole projevují jako aktivní, mají množství mimoškolních zájmů, a co nejdříve na jejich základě poznávají lépe sami sebe i životní prostředí (Koščo, 1987).

Za ukazatele zralosti pro volbu povolání pokládá:

1. Dospívající si je vědom nutnosti plánovat svou budoucí profesní dráhu.
2. Za plánování přebírá svou vlastní zodpovědnost, samostatně si obstarává potřebné informace.
3. Přeje si takovou profesi, která je v souladu s jeho zájmy.

Super opíral své úvahy o diferenciální, vývojovou a sociální psychologii, následně rozpracoval všeobecný **model profesního vývoje** jako součást celkového vývoje člověka v průběhu životní cesty. Rozlišuje pět hlavních stádií - růst, zkoumání, uskutečnění (budování), udržování, odchod, v těchto hlavních stádiích jsou rozlišovány další specifické fáze. Jak bylo uvedeno, Superův model pokrývá celý život jedince, s ohledem na téma naší práce se věnujeme zejména fázím v období adolescence:

Stadium růstu – od narození – 14 let, kdy dominuje vliv potřeb, fantazie, s narůstáním sociální aktivity se zvyšuje význam zájmů a schopností. Poznání sebe a světa práce je vývojovou úlohou celého stádia růstu. Během této doby by se žáci měli seznamovat s poznatky ze světa práce, ale též poznávat sami sebe, aby se mohli rozhodnout pro zaměstnání, které bude odpovídat jejich zájmům a schopnostem.

V tomto období se tedy začíná u člověka rozvíjet sebepojetí, self-concept, který je ovlivněn zejména identifikací s lidmi bližšího sociálního okolí, přičemž rozvojem zkušeností a poznáváním jiných lidí (vzorů a ideálů) se objekty identifikace mění. Představy se formují na základě osobní zkušenosti, ale též působením rodinného prostředí, učitelů, přátel, masmédií.

Zde dále rozlišuje fáze:

- **fantazie** – 4 – 10 – dominuje hra a hraní rolí
- **zájmů** – 11 – 12 – preference aktivit a povolání z hlediska zájmů
- **schopností** – 13 – 14 – rozhodujícím faktorem se stávají schopnosti, jedinci zohledňují též vzdělanostní a pracovní požadavky a nároky jednotlivých profesí.

Stadium zkoumání – 15 – 24 let – tendence cíleně získávat informace o povoláních, konfrontace a prověřování, zkoušení se ve fantazii, v rámci rolí mimoškolních aktivit i prostřednictvím počátečních pracovních zkušeností, posléze představa sama sebe i v konkrétních povoláních.

Zde dále rozlišuje fáze:

- **pokusů** – 15 – 17 – při výběru povolání jedinci již propojují svoje zájmy, schopnosti, životní plány, aspirace se svými reálnými možnostmi, volby jsou pokusné s vyústěním do reality

- **přechodu** – 18 – 21 – úvahy a činnosti adolescenta jsou konkrétnější, narůstá váha a význam reality, pocit závaznosti
- **zkušební** – 22 – 24 – konkrétní práce zkouší jako své životní zaměstnání.

Jak uvádí Vendel, adolescenti, přecházející ze školy do světa práce, jsou ve stadiu poznávání, základní úlohou tohoto období je **krystalizace** (posuzují své dovednosti, hodnoty a určují všeobecnou oblast volby), **určení, upřesnění** (předběžné volby zužují do konkrétní oblasti) a posléze podnikají potřebné kroky k **uskutečnění** kariérních voleb (Vendel, 2008).

Superova teorie znamená v poradenství významný koncepční přelom v chápání otázek rozhodování, volby a vstupu do povolání. Je mnohostranná a systematická, byla inspirací pro celou řadu dalších výzkumů. Zunker ale upozorňuje, že díky příliš širokému záběru bylo velmi složité provést komplexní vědecké ověření (Zunker, 2006). Novější kritiky poukazují na to, že se koncentruje pouze na jedince a nezohledňuje časové a kulturní souvislosti (Vendel, 2008). Obecně však řada výzkumů Superovu teorii podpořila, a to zejména jako teorii, která určuje jeden z hlavních směrů výzkumu vývojové psychologie budoucnosti (Zunker, 2006).

3.3 Další přístupy k procesu profesního rozhodování

3.3.1 Teorie potřeb Anne Roe

Anne Roe přistupuje k teorii profesního vývoje poněkud netradičním způsobem a rozpracovává vlastní teorii objasňující vývoj profesního zaměření, rozhodování a specifickou cestu jedince k volbě povolání. Z hlediska profesního vývoje si všímá individuálních fyzických, psychických i sociálních rozdílů mezi lidmi, otázek vzdělání a variability pracovních činností. Konkrétněji se soustředila na predikci výběru založeného na psychických potřebách, které vznikají jako produkt interakce mezi dětmi a rodiči. Za jednu ze základních otázek v životě jedince považuje práci, která uspokojuje potřeby, stimuluje a formuje vývoj člověka, lidé si vybírají zaměstnání s cílem uspokojení jejich potřeb (Vendel, 2008). Anne Roe připouští sice hereditární podmíněnost osobnostních předpokladů jedince, ale podstatou individuálních rozdílů

mezi lidmi, jejich chování, určení směru profesního zaměření a optimální volby povolání je rodinné prostředí, interakce mezi rodiči a dětmi a zejména vliv způsobu výchovy v rodině. Genetika představuje podle Roe pouze předpoklad, jehož realizace závisí na adekvátním působení prostředí, výběrových aktivitách jedince a příležitostech prostředí.

Anne Roe rozděluje zaměstnání na „orientované na lidi“ a „neorientované na lidi“. Do první skupiny zařazuje služby, obchodní kontakty, kulturu, zábavu, do druhé skupiny pak techniku, vědu, zaměstnání vykonávaná venku v přírodě. Výsledek volby mezi těmito dvěma skupinami je ovlivněn právě množstvím pozornosti a zájmu, který je dítěti věnován dítěti ze strany rodičů. A jak uvádí Zunker, struktura jednotlivce je podle Roe vysoce ovlivněna frustracemi či uspokojeními potřeb pocházejícími z raného dětství (Zunker, 2006).

Teoretickým modelem Anne Roe se zabývalo značné množství výzkumných prací, působení interakcí rodiče - dítě na pozdější výběr povolání bylo však velmi těžké vyhodnotit. Osipow upozorňuje, že rozdílné rodičovské přístupy a následné interakce v různých rodinách poskytují tak ohromující množství variant, že žádná z dosavadních studií nebyla schopna hypotézu spolehlivě vědecky potvrdit (Osipow in Zunker, 2006). Jak uvádí Koščo, ocenění vlivu způsobu výchovy v rodině je jednostranné, proces směřování a volby posouvá Roe dominantně do vnitřní subjektivní sféry, emocionálně-pudové, nedostatečně zohledňuje vliv socializačních faktorů a funkci profesního vývoje – dozrávání osobnosti (Koščo, 1980).

3.3.2 PIC metoda (*prescreening, in-depth exploration, choice*)

V souvislosti s aplikací všech výše popsaných teorií považujeme za zajímavé zmínit existenci tzv. „PIC metody“ (*prescreening, in-depth exploration, choice*), kterou popisují Gati, Asher (2001). Model je odvozen od klasické teorie rozhodování, zde adaptace na rozhodování kariérové. Proces kariérového rozhodování je rozdělen do tří hlavních stádií s rozdílnými cíli, procesy a výstupy:

1. *Prescreening* – předběžné zkoumání potenciálního souboru alternativ strukturovaným průzkumem založeným na individuálních preferencích, výsledkem je menší (a tedy „uchopitelný“) soubor slibných či přijatelných alternativ.

2. *In-depth exploration* – hloubkové zkoumání získaného souboru alternativ, výsledkem je několik vhodných alternativ, ze kterých již lze volit.
3. *Choice* – výběr nejvhodnější varianty založený na zhodnocení a srovnání možností získaných v předchozím kroku.

Metoda se jeví jako více přirozená a pochopitelná jednotlivci, bere ohled na omezené poznávací schopnosti a finanční prostředky, a to zejména v okamžiku, kdy je potřeba se rozhodovat mezi větším množstvím alternativ. Tato metoda vyzdvihuje roli kariérových poradců jako poradců při rozhodování. Z výzkumných projektů a rozsáhlých diskusí je možno vyčíst jednoznačné pozitivní hodnocení vlivu této metody na úspěšnost rozhodovacího procesu.

II. Empirická část

4 Cíle výzkumného projektu

Základním cílem práce je přispět k hlubšímu poznání procesu rozhodování žáků o další vzdělávací dráze, a to na základě zjištění a posuzování determinujících faktorů a rolí jednotlivých aktérů v procesu přechodu na další vzdělávací stupeň. Z toho vyplývají i dílčí výzkumné cíle.

Cíle:

1. Identifikace a analýza základních anamnestických údajů i údajů o průběhu školní docházky, mimoškolních aktivitách a konkrétní profesní volbě dětí i jejich rodičů.
2. Zjištění a hledání korelací mezi vybranými proměnnými a jejich působení na proces konkrétní profesní volby žáků základní školy.
3. Posouzení shody mezi typem osobnosti a voleným profesním směrem (s odvoláním na Hollandovu shodu typu osobnosti a prostředí).
4. Analýza shody profilů volby dítěte, rodičů a psychologa pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP).
5. Zhodnocení praktického využití výsledků výzkumu.

S ohledem na cíl výzkumu a na základě uvedených teoretických východisek jsme stanovili následující **hypotézy**:

1. Děti rodičů s vyšším vzděláním mají vyšší vzdělávací aspirace.
2. Se stoupající úrovní prospěchu si děti volí vyšší typ vzdělávání.

3. Děti s lepším prospěchem se v profí volbě ve větší míře shodnou s psychologem PPP.
4. Děti s vyšším intelektem (IQ) budou volit vyšší typ vzdělávání, a to se projeví zejména u chlapců.
5. Dívky častěji volí humanitní typy škol oproti chlapcům.
6. Děti se v profí volbě ve většině případů shodnou s rodiči, to se projeví více u dívek.
7. Rodiče s vyšším vzděláním se v otázce profí volby častěji neshodnou s psychologem PPP.
8. Rodiče s vyšším vzděláním mají pro děti vyšší vzdělávací aspirace.
9. V souboru respondentů se při srovnání dívek a chlapců liší převládající typ osobnosti (podle Hollanda).
10. V souboru respondentů se při srovnání různých úrovní intelektu liší převládající typ osobnosti (podle Hollanda).
11. Profí volba dítěte je v přímé souvislosti s typem osobnosti (podle Hollanda), to se projeví více u chlapců.

Zjišťované proměnné

V našem výzkumu jsme zjišťovali následující **proměnné** (vzhledem k cílům naší práce a stanoveným hypotézám jsme pracovali pouze s některými z nich).

Zdravotní stav respondenta

Údaje o zdravotním stavu jsme čerpali z anamnestického dotazníku pro rodiče, doplňující informace jsme získali rozhovorem s jednotlivými respondenty a jejich rodiči, přičemž výraznější zdravotní omezení, která by mohla ovlivňovat profí volbu, jsme doporučili konzultovat s odborným lékařem. Do kategorie „zdravotní omezení“ jsme zařadili jednak problémy, díky nimž se musí žák při profí volbě omezit, ale i různé formy alergií, kdy závažnost onemocnění lze hodnotit jen obtížně. Jak jsme již uvedli v teoretické části, nebyla tato proměnná předmětem dalšího šetření, využíváme ji pouze jako informativní v rámci popisu zkoumaného vzorku.

Školní prospěch respondenta

Školní prospěch je kvantitativní proměnnou, údaje jsme čerpali z anamnestických dotazníků pro rodiče a třídní učitele. Doplnující informace jsme získali rozhovorem s jednotlivými žáky a jejich rodiči. Vycházeli jsme z průměrného prospěchu obou pololetí osmé třídy, v některých případech jsme měli k dispozici i dílčí informace z 9. ročníku. Tyto hodnoty jsou pak členěny do tří skupin žáků dle zjištěné úrovně školního prospěchu:

- žáci s nadprůměrným prospěchem (***Nadprůměr***): 1,00 – 1,50
- žáci s průměrným prospěchem (***Průměr***): 1,51 – 2,50
- žáci s podprůměrným prospěchem (***Podprůměr***): 2,51 a horší

Pravidelnost domácí přípravy

Pravidelnost domácí přípravy jednotlivých respondentů byla zjišťována na základě anamnestického dotazníku pro rodiče, doplňující informace byly získány pomocí rozhovoru s jednotlivými respondenty a jejich rodiči. Zajímaly nás odpovědi, zda se dítě na vyučování pravidelně připravuje a kolik času domácí přípravě věnuje. Za pravidelnou považujeme přípravu minimálně pětkrát týdně alespoň půl hodiny denně, a to mimo vypracování domácích úkolů a přípravy školních pomůcek. Jednalo se tedy o faktický čas věnovaný konkrétnímu učení. Žáky jsme kategorizovali do dvou skupin podle toho, zda takto vymezená domácí příprava je či není uskutečňována, chlapce a dívky jsme posuzovali odděleně.

Měřené intelektové schopnosti respondentů

Data byla získána pomocí standardizovaného psychologického testu zaměřeného na posouzení struktury inteligence (Amthauerův **Test struktury inteligence I-S-T 2000 R**). Pro potřeby výzkumu jsme se rozhodli využít hodnoty **celkové** úrovně poznávacích schopností (**IQ**) a respondenty jsme rozdělili do tří skupin takto:

- žáci s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi (***Nadprůměr***) – IQ 111 a výše
- žáci s průměrnými intelektovými schopnostmi (***Průměr***) – IQ 91 – 110

- žáci s podprůměrnými intelektovými schopnostmi (**Podprůměr**) – IQ 90 a méně.

Typ osobnosti podle Hollanda

Data jsme čerpali z **Dotazníku sebehodnocení vlastních schopností, dovedností a zájmů** respondenta. Získali jsme údaje k šesti osobnostním typům:

- R (realistický): řemeslně a technicky zdatný
- I (investigativní): zvědavý a zkoumající
- A (umělecký): umělecký a tvořivý
- S (sociální): vychovávající a pečující
- E (podnikavý): vůdčí a prodávající
- C (konformní): uspořádávající a spravující.

Respondentem uvedený třípísmenný kód pak ukazuje na výsledný typ jeho osobnostní charakteristiky.

Existence profesních zájmů respondentů

Informace byly získány na základě anamnestického dotazníku pro rodiče a rozhovorem s jednotlivými žáky, doplněny pak informacemi od rodičů. To, zda se jedná o skutečný profesní zájem, který je možno oddělit od zájmu volnočasového, bylo možno posoudit pouze v korelaci s profesní volbou respondenta, tedy za profesní zájem jsme považovali, pokud profesní volba dítěte byla směřována ve shodě s jeho volnočasovou aktivitou. Tato proměnná nebyla předmětem dalšího šetření, využíváme ji pouze jako informativní v rámci popisu zkoumaného vzorku.

Úplnost rodiny

Informace o úplnosti rodiny jsme získali z anamnestického dotazníku pro rodiče, doplňující informace rozhovorem s rodiči jednotlivých respondentů. Rozlišovali jsme dva typy rodin:

- **úplná** (oba biologičtí rodiče či rodina doplněná - vychovávající dítě společně alespoň posledních pět let)

- **neúplná** (dítě žije jen s matkou či jen s otcem).

Tato proměnná rovněž nebyla předmětem dalšího šetření, využíváme ji pouze jako informativní v rámci popisu zkoumaného vzorku.

Vzdělání rodičů

Informace o nejvyšším dosaženém vzdělání rodičů byla získána z anamnestického dotazníku pro rodiče. U neúplných rodin jsme vycházeli ze vzdělání vychovávajícího rodiče. Pro matematicko-statistické zpracování dat jsme respondenty rozdělili do tří kategorií takto:

- respondenti, u kterých alespoň jeden z rodičů dosáhl vysokoškolského vzdělání (***Alespoň 1 VŠ***)
- respondenti, u kterých alespoň jeden z rodičů dosáhl středoškolského vzdělání, tzn. maturita (***Alespoň 1 SŠ***)
- respondenti, jejichž oba rodiče jsou bez maturity (***ZŠ nebo UO***).

Profesní orientace podle rodičů respondentů

Zdrojem informací byla data z anamnestického dotazníku pro rodiče, doplňující informace jsme získali pomocí rozhovoru s rodiči jednotlivých respondentů. Zjišťovali jsme, jaký typ školy doporučili rodiče dítěti uvést na první místo přihlášky před doporučením psychologa. Jednotlivé typy škol jsme s ohledem na zavedenou kategorizaci středoškolského vzdělávání, ale zejména se zaměřením na cíle našeho výzkumu a možnosti velikosti vzorku členili tímto způsobem:

- Gymnázium (***Gym***) – všechny typy gymnázií - humanitní, technická i všestranně zaměřená, umožňující dosáhnout všeobecného středního vzdělání s maturitní zkouškou.
- Střední školy (***SŠ***) – všechny typy středních škol, humanitní, technické i všestranně zaměřené, umožňující dosáhnout středního vzdělání (čtyřletého) s maturitní zkouškou, kdy součástí přípravy může být i odborná praxe.
- Učební obory s maturitou (***UOM***) – všechny učební obory, kde je studium zakončeno maturitní zkouškou, ale více **prakticky zaměřené s odborným**

výcvikem a s předpokladem nižší intelektuální náročnosti studia ve srovnání se středními školami.

- Učební obory (**UO**) – všechny typy odborných učilišť, zahrnující žáky tříletých a dvouletých učebních oborů, zakončených pouze výučním listem s důrazem na **manuálně profesní dovednosti**.
- Nerozhodnut (**neví**) – rodiče, kteří přišli do poradny bez jakékoli představy o další vzdělávací dráze svého dítěte.

Profesní orientace dítěte (profí volba)

Data byla získána na základě rozhovoru s jednotlivými respondenty. Pracovali jsme se vstupním (počátečním) rozhodnutím o volbě té školy, kterou děti chtěly uvést na první místo přihlášky před doporučením psychologa. Jednotlivé kategorie jsme členili stejným způsobem jako v případě profesní orientace rodičů (v kategorii **neví** s orientací na žáka).

V souvislosti se stanovenými hypotézami bylo další kategorizací rozdělení typů škol (směrů vzdělávání) na:

- **Humanitní** – gymnázia humanitní, střední školy i učební obory zaměřené např. na sociální a zdravotnickou péči a cestovní ruch, umělecké školy...
- **Všeobecné** – všestranně zaměřené studium na gymnáziu, střední škole i učebního oboru, např. obchodní akademie, informatika, sportovní školy, grafická škola, návrhářství, potravinářství...
- **Technické** – technická gymnázia, střední školy i učební obory technicky zaměřené, obory elektrotechnické, strojní, dopravní, stavební...

Doporučená profí volba PPP

Data byla získána ze záznamu doporučujícího **závěru psychologa** poradny. Jednotlivé kategorie jsme členili stejným způsobem jako v předchozích dvou případech. Vzhledem k tomu, že závěr psychologa byl učiněn vždy, nepracovali jsme s kategorií „**neví**“.

5 Metody sběru a zpracování dat, postup výzkumu

Pro splnění cílů a ověření hypotéz jsme zvolili metodu kvantitativního šetření. Náš výzkum je typem neexperimentálního výzkumného plánu, který kombinuje prvky korelační studie (zjišťování těsnosti vztahů mezi proměnnými) a určité prvky ex post facto výzkumu (retrospektivní způsob a postup uvažování, od důsledků k možným příčinám) (Ferjenčík, 2000).

V naší práci jsme za účelem zjištění vztahů mezi vybranými proměnnými kombinovali několik **metod sběru dat**:

1. **Analýza anamnestických dotazníků** („*Sdělení rodičů*“, „*Sdělení školy*“) (přílohy č. 1, 2) – ke zjištění základních identifikačních a dalších údajů a rodinné anamnézy (věk, pohlaví, zdravotní stav, školní prospěch, úplnost rodiny, vzdělání rodičů...). Dotazníky byly předloženy k vyplnění třídním učitelům a rodičům žáků výchovnými poradci jednotlivých škol spolu se souhlasem s vyšetřením.
2. K diagnostice celkové úrovně a struktury poznávacích schopností jsme použili v poradenské praxi využívaný standardizovaný **psychologický test - Amthauerův Test struktury inteligence I-S-T 2000 R** v upravené české verzi A. Plhákové (2005). Byl zadáván skupinově standardním způsobem, písemnou formou. Základní modul zahrnoval devět skupin úloh a paměťové subtesty (dvě skupiny úloh). Jím jsme zjistili:
 - **Verbální inteligenci (V)** – inteligenční schopnosti spojené s užíváním jazyka
 - **Numerickou inteligenci (N)** – inteligenční schopnosti vázané na mentální operace s čísly
 - **Figurální inteligenci (F)** – obrazně–prostorové inteligenční schopnosti
 - **Paměť (P)** – vštípení a znovupoznání slov a obrazců
 - **Celkovou úroveň poznávacích schopností (C)** – usuzování s podílem znalostí, základní inteligenční schopnost (**IQ**).

Pro účely ověřování hypotéz v naší práci jsme využili hodnoty celkové úrovně poznávacích schopností (*IQ*).

3. **Polostrukturované rozhovory** s předem připravenými **uzavřenými** a **otevřenými** otázkami (přílohy č. 3, 4). Otázky jsme volili primární, účelově zaměřené na získání informací týkajících se cíle výzkumu, dle aktuální situace jsme použili otázky i sekundární. Rozhovory jsme vedli s jednotlivými **respondenty** i s **rodiči** vycházejících žáků. Tematicky rozhovory pokrývaly zjištění:

- existence profesních zájmů
- vzdělanostních aspirací rodičů (profesní orientace podle rodičů respondentů)
- výběru konkrétní školy žáka (profesní orientace dítěte)
- doplňujících a ověřujících informací o školním prospěchu žáka, jeho zdravotním stavu, pravidelnosti domácí přípravy, úplnosti rodiny, ... s odkazem na výše uvedený anamnestický dotazník.

4. **Dotazník sebehodnocení vlastních schopností, dovedností a zájmů** (příloha č. 5) jako modifikovaná forma aplikace Hollandovy teorie užívaná v poradenské praxi, navazující na originální přístup měření profesních zájmů rozvíjený J. L. Hollandem (Self-Directed Search, SDS). Dotazníkem jsme prováděli individuální diagnostiku zájmů, schopností a dovedností, pracovních a osobnostních tendencí a profesních aspirací jednotlivých respondentů. Po standardním zadání instrukce respondenti dotazník vyplnili a sami prováděli skórování. Na základě součtu dosaženého bodového hodnocení pro každý typ osobnosti byl získán třípísmenný kód zachycující v sestupném pořadí tři nejvýše hodnocené osobnostní typy. V případě početní shody se znakem sousedním jsme preferenční volbu žáka upřesnili individuálním rozhovorem. Získané třípísmenné kódy jsme pak podle **Rejstříku profesí** (Jörin, Stoll, Bergmann, Eder, 2003) porovnali s odpovídajícími typy povolání a následně s preferovanou profesní volbou žáka. Pro účely ověřování vybraných hypotéz byl v některých případech z třípísmenného kódu použit pouze první znak (viz kapitola č.7).

5. **Záznam a evidence** údajů o respondentech (osobní spis či složka). Vycházeli jsme z důvěrných materiálů, s nimi pracovali anonymně. Ověřováním dat jsme získali doplňující informace týkající se zdravotního stavu, školního prospěchu, pravidelnosti domácí přípravy, existence profesních zájmů u jednotlivých žáků, vzdělanostních aspirací rodičů, profesní orientace žáka atd., v dokumentu byl rovněž zanesen doporučující závěr psychologa poradny.

Odpovědi respondentů byly zpracovány v programu Microsoft Excel v operačním systému Microsoft Windows XP. Výsledky šetření byly vyhodnocovány zejména univariační a bivariační analýzou, dle potřeby zaznamenány do tabulek, grafů a statisticky zpracovány. Pro ověření závislosti jednotlivých proměnných jsme v konkrétních případech použili Pearsonův chí – kvadrát test.

Výzkum probíhal od září 2009 do ledna 2011 formou skupinového testování žáků v Pedagogicko-psychologické poradně v Plzni, kde jim byly předloženy standardizované psychologické testy zaměřené na posouzení struktury inteligence (I-S-T 2000 R) a test osobnosti (SPIDO MS/2), s přestávkou trvalo testování přibližně tři hodiny. S výsledky osobnostního testu jsme vzhledem k cílům našeho výzkumu již dále nepracovali. Administrace testů a vyhodnocení bylo uskutečněno ve spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou v Plzni, před vyplňováním bylo žákům poskytnuto vysvětlení záměru šetření a podrobná instruktáž. K individuální konzultaci a dalšímu testování byli žáci a rodiče již zváni do poradny jednotlivě.

6 Výběr a popis souboru respondentů

Cílovou skupinu našeho výzkumu tvořili žáci všech 9. ročníků dvou plzeňských základních škol. Do výzkumu byli zahrnuti žáci, kteří na základě nabídky výchovných poradců na jednotlivých školách projeví zájem o profí vyšetření a konzultaci v pedagogicko-psychologické poradně, účast na výzkumu byla dobrovolná. Vyloučení ze vzorku byli automaticky žáci, kteří odešli na gymnázia z pátých či sedmých ročníků (podle Walterové a Gregera, 2009 se jedná o necelou desetinu žáků), dále málopočetná skupina žáků přijatých na konzervatoře a žáci handicapovaní, docházející do speciálních škol. Zařazení do výzkumu byli i žáci s vývojovými specifickými poruchami učení, jimž v případě těžší formy dyslexie byly zadávány testy individuálně. Jedná se tedy o vzorek běžné populace s věkovým rozložením 15-16 let. Předpokladem spolupráce byly vyplněné anamnestické dotazníky a rodiči podepsaný souhlas s vyšetřením. Osloveno bylo osm devátých tříd 20. a 26. základní školy v Plzni, se kterými dlouhodobě spolupracujeme a měli jsme možnost poznat jejich zázemí. Obě jmenované školy mají všech devět postupných ročníků s běžným sociokulturním prostředím.

Profil škol

20. základní škola - Jedná se o úplnou základní školu, vycházející ze vzdělávacího programu - **Škola JIStoty** – Jazyk, Informatika, Sport. Celkem ji navštěvuje přibližně 400 žáků. Výzkumu se účastnilo 84 dětí z 9. tříd, z toho 61 dívek a 23 chlapců.

26. základní škola - Jedná se též o úplnou základní školu s počtem kolem 500 žáků. Školním vzdělávacím programem je model **Tvořivá škola**, dalšími vzdělávacími projekty jsou **Comenius**, zaměřené na spolupráci a partnerství evropských škol, sloužící inovaci základního školství. Klíčovými aktivitami projektu **Škola pro život** jsou i Volba povolání a Podpora technického vzdělávání. Výzkumu z této školy se účastnilo 91 žáků 9. tříd, z toho 64 dívek a 27 chlapců.

Na školách, ze kterých pochází výzkumný vzorek, výchovný poradce poskytuje kariérové poradenství žákům i jejich rodičům a spolupracuje s různými odbornými institucemi včetně pedagogicko-psychologické poradny. V říjnu – listopadu organizují

pro žáky 9. tříd třídní učitelé a výchovní poradci návštěvy úřadů práce, kde jsou žáci podrobně informováni o možnostech studia na jednotlivých středních školách a učilištích, mají možnost seznámit se s náplní jednotlivých profesí, k dispozici je jim profil absolventa na základě počítačem zpracovaného zájmového dotazníku, který si odnášejí domů, seznámení jsou se situací na trhu práce. Každoročně probíhají schůzky rodičů a žáků 9. ročníků s výchovnými poradci, kde jsou poskytovány důležité informace o možnostech studia, oborech na jednotlivých středních školách i učilištích, o přijímacím řízení, termínech dnů otevřených dveří středních škol apod. Na základě projeveného zájmu rodičů výchovný poradce organizuje pro žáky a jejich rodiče informační schůzky se zástupci středních škol. Hojně je využívána forma ukázkových dnů na jednotlivých školách, kde se pod odborným vedením nabízí možnost manipulace na konkrétních strojích. Uskutečňovány jsou také přednášky na základních školách pro zájemce o jednotlivé obory a posléze exkurze do závodů. Ve spolupráci s třídními učiteli zajišťuje výchovný poradce předání informačních materiálů o středních školách, využívaná je informační brožura „Čím budu“ a „Atlas škol“. Ve spolupráci s třídními učiteli a řediteli škol pomáhá výchovný poradce při organizaci přihlašování žáků ke středoškolskému studiu. Ve vzdělávací oblasti „Člověk a svět práce“ probíhá rozvoj žáků vzhledem k jejich profesnímu zaměření, sebepoznání a orientaci ve světě práce.

Profil souboru žáků

Soubor se skládal celkem ze 175 respondentů, z toho 125 dívek (71,4%) a 50 chlapců (28,6%), bydlících v Plzni a blízkém okolí, přesné bydliště zjišťováno nebylo. Věkové rozložení se pohybovalo mezi 15-16 lety. S kategorií **věk** již dále nepracujeme vzhledem k tomu, že respondenty byli žáci pouze 9. ročníků na přibližně stejné věkové úrovni a ve stejné fázi profesní cesty, lze tedy předpokládat, že statisticky významné rozdíly v souvislosti s věkem by se nepotvrdily. Rozložením vzorku respondentů podle jednotlivých škol jsme se rovněž dále nezabývali vzhledem k tomu, že se jednalo pouze o dvě základní školy a jejich porovnání nepovažujeme pro účely našeho výzkumu za věcně přínosné.

Ze zkoumaného vzorku byla zjištěna **zdravotní omezení** celkem u 39 dětí (22,3%), z toho u 28 dívek (22,4% všech dívek) a 11 chlapců (22,0% všech chlapců).

O rozložení vzorku respondentů podle úrovně **školního prospěchu** vypovídá tabulka č. 3

	Nadprůměr	%	Průměr	%	Podprůměr	%	Celkem	%
Chlapci	17	34,0	17	34,0	16	32,0	50	100,0
Dívky	67	53,6	48	38,4	10	8,0	125	100,0
Celkem	84	48,0	65	37,1	26	14,9	175	100,0

Tabulka č. 3 - Rozložení vzorku respondentů podle školního prospěchu

Z tabulky č. 3 můžeme vyčíst, že téměř polovina všech respondentů (48%) dosahuje nadprůměrného školního prospěchu. Znatelná je diference mezi dívkami a chlapci, přičemž z dívek dosahuje nadprůměrného prospěchu 53,6%, tedy většina, pouze 8% vykazuje prospěch podprůměrný. U chlapců je rozložení vzorku podle hodnoty školního prospěchu vyrovnané, kolem 33%.

O rozložení vzorku respondentů podle **pravidelnosti domácí přípravy** vypovídá tabulka č. 4

Domácí příprava	Pravidelná	%	Nepravidelná	%	Celkem
Dívky	42	33,6	83,0	66,4	125,0
Chlapci	19	38,0	31,0	62,0	50,0
Celkově	61	35,8	114,0	64,2	175,0

Tabulka č. 4 - Rozložení vzorku respondentů podle pravidelnosti domácí přípravy

Z tabulky č. 4 lze vyčíst, že se na vyučování pravidelně doma připravuje zhruba jen jedna třetina dětí (35,8 %), rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou výrazné.

O rozložení vzorku respondentů podle **celkových poznávacích schopností (IQ)** vypovídá tabulka č. 5

	Nadprůměr	%	Průměr	%	Podprůměr	%	Celkem	%
Chlapci	8	16,0	24	48,0	18	36,0	50	100,0
Dívky	20	16,0	65	52,0	40	32,0	125	100,0
Celkem	28	16,0	89	50,9	58	33,1	175	100,0

Tabulka č. 5 - Rozložení vzorku respondentů podle celkových poznávacích schopností

Tabulka č. 5 ukazuje na převahu průměrně intelektově vybavených respondentů, mezi chlapci a dívkami nejsou výrazné rozdíly. Rozložení odpovídá podle Gaussovy křivky běžnému rozptylu v populaci.

O rozložení vzorku respondentů podle *Hollandovy osobnostní typologie* vypovídá tabulka č. 6

	Realistic	%	Investigative	%	Artistic	%	Social	%	Enterprising	%	Conform	%	Celkem
Chlapci	16	32	8	16	0	0	10	20	14	28	2	4	50
Dívky	12	10	8	6	12	10	55	44	28	22	10	8	125
Celkem	28	16	16	9	12	7	65	37	42	24	12	7	175

Tabulka č. 6 - Rozložení vzorku respondentů podle Hollandovy osobnostní typologie

Tabulka č. 6 ukazuje na převahu osobnostních typů *Sociální* (37%) a *Podnikavý* (24%), nejméně jsou zastoupeny typy *Artistický* (7%) a *Konformní* (7%).

Existenci profesních zájmů jsme našli pouze u 28 dětí (16%) ze zkoumaného vzorku, v dalších analýzách vztahů a souvislostí s touto proměnnou již nepracujeme.

Z *úplných* rodin pochází 115 dětí (65,7%) a z *neúplných* 60 dětí (34,3%), také s touto proměnnou v dalších analýzách vztahů a souvislostí již dále nepracujeme.

O rozložení vzorku respondentů podle *vzdělání rodičů* vypovídá tabulka č. 7

Vzdělání rodičů	Počet	%
Alespoň 1 VŠ	20	11,4
Alespoň 1 SŠ	103	58,9
ZŠ nebo UO	52	29,7
Celkem	175	100,0

Tabulka č. 7 - Rozložení vzorku respondentů podle vzdělání rodičů

Výsledky tabulky č. 7 ukazují na převažující procento dětí rodičů středoškolsky vzdělaných (více než 50%), pouze 11,4 % celé skupiny respondentů představují děti, kde alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání.

O rozložení vzorku respondentů podle *profesní orientace podle rodičů* vypovídá tabulka č. 8

	Gym.	%	SŠ	%	UOM	%	UO	%	neví	%	celkem	%
u chlapců	5	10,0	33	66,0	3	6,0	7	14,0	2	4,0	50	100,0
u dívek	26	20,8	75	60,0	3	2,4	5	4,0	16	12,8	125	100,0
celkem	31	17,7	108	61,7	6	3,4	12	6,9	18	10,3	175	100,0

Tabulka č. 8 - Rozložení vzorku respondentů podle profesní orientace rodičů

Z tabulky č. 8 lze vyčíst, že převážná většina rodičů (61,7%) preferuje pro své dítě studium na střední škole. U rodičů dívek je oproti chlapcům větší zájem o gymnázia, rodiče chlapců projevují poněkud vyšší zájem o učební obory (s maturitou i bez maturity). Určitá část (10,3%) o další vzdělávací dráze svého dítěte nemá žádnou představu.

O rozložení vzorku respondentů podle *profesní orientace dítěte* vypovídá tabulka č. 9

	Gym	%	SŠ	%	UOM	%	UO	%	neví	%	celkem	%
chlapci	3	6,0	27	54,0	7	14,0	9	18,0	4	8,0	50	100,0
dívky	19	15,2	86	68,8	4	3,2	6	4,8	10	8,0	125	100,0
celkem	22	12,6	113	64,6	11	6,3	15	8,6	14	8,0	175	100,0

Tabulka č. 9 - Rozložení vzorku respondentů podle profesní orientace dítěte

Z tabulky č. 9 lze kromě jiného vyčíst, že převážná většina dětí (cca 64%) si jako další vzdělávací dráhu volí některý z typů středních škol, zájem o vyšší typ vzdělání (gymnázium, střední školy) převládá zejména u dívek. Naproti tomu chlapci projevují poněkud vyšší zájem o učební obory (s maturitou i bez maturity). Celkově málo preferovaným typem studia po ukončení základní školy jsou gymnázia (12,6%). Určitá část respondentů (8%) o své další vzdělávací dráze nemá žádnou představu. Údaje jsou podobné jako v tabulce č. 8 (pro rodiče).

Druhou rovinu profesního rozhodování dětí představovala volba mezi *humanitním* či *technickým směrem vzdělávání*. Celkově nejvyšší zájem je o humanitní obory (68 dětí - 39%), všeobecné vzdělání volí děti méně (55 dětí - 31%), nejnižší zájem projevují děti o obory technické (38 dětí - 22%). Již bylo zmíněno, že 14 dětí, tzn. 8% o své další vzdělávací dráze nemá žádnou představu.

O rozložení vzorku respondentů podle *doporučené profi volby PPP* vypovídá tabulka č.10

	Gym.	%	SŠ	%	UOM	%	UO	%	celkem	%
u chlapců	3	6,0	26	52,0	7	14,0	14	28,0	50	100,0
u dívek	9	7,2	91	72,8	12	9,6	13	10,4	125	100,0
celkem	12	6,9	117	66,9	19	10,9	27	15,4	175	100,0

Tabulka č. 10 - Rozložení vzorku respondentů podle doporučené profi volby PPP

Z tabulky č. 10 můžeme vyčíst, že nejvíce doporučovaným typem studia jsou střední školy (66,9%), a to častěji u dívek, učební obory (s maturitou i bez maturity) jsou doporučovány častěji chlapcům. Gymnázia jsou celkově nejméně doporučovaným typem dalšího vzdělávání.

7 Výsledky výzkumu

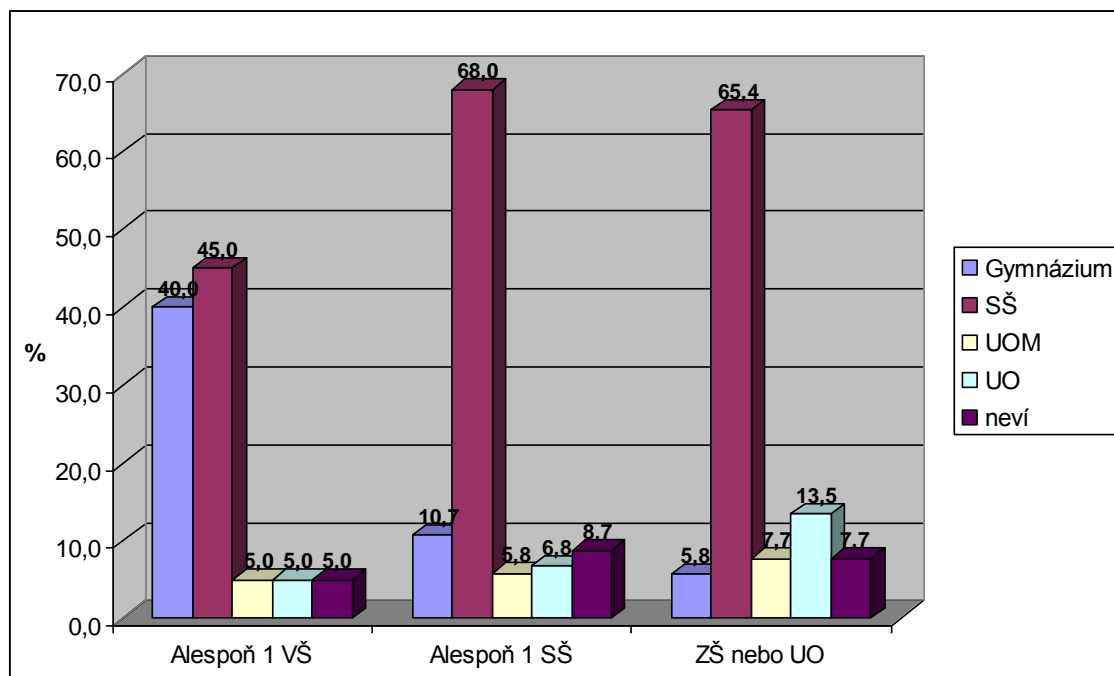
V první části této kapitoly budou analyzovány vztahy mezi vybranými proměnnými s cílem ověření stanovených hypotéz, ve druhé části pak provedeme shrnutí zjištěných výsledků.

7.1 Rozbor vztahů mezi proměnnými

Aspekty přímo ovlivňující profi volbu dětí (H1 – H4)

Hypotéza 1 - Děti rodičů s vyšším vzděláním mají vyšší vzdělávací aspirace.

Údaje k ověření hypotézy jsme získali z anamnestického dotazníku a na základě rozhovoru s žákem a jeho rodičem. Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu podle vzdělání rodičů a podle dětmi zvoleného typu studia.



Graf č. 1 Vztah mezi vzděláním rodičů a profesní aspirací žáka

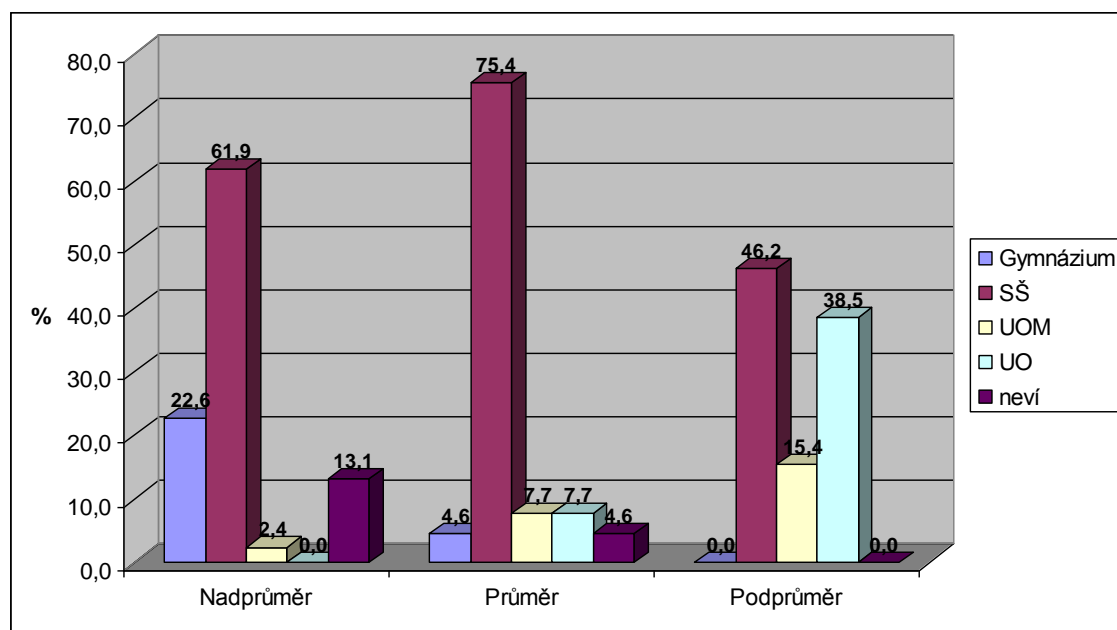
Graf č. 1 ukazuje na převahu voleb středních škol zejména z řad dětí středoškolsky vzdělaných rodičů (68%), ale též děti rodičů pouze vyučených preferují

středoškolské vzdělání (65,4%). Přestože gymnázium volí především děti rodičů s vyšším vzděláním (40%), ani u nich tento typ vzdělávání není preferenční a dávají přednost středním školám (45%). Bez ohledu na vzdělání rodičů je tedy nejpreferovanějším druhem vzdělání střední škola. Dále lze sledovat nárůst volby učebních oborů u dětí rodičů bez maturity (v součtu více než 20%), neboli o učební obory jeví zájem především děti rodičů s nižším vzděláním. S klesajícím vzděláním rodičů klesá profesní aspirace dětí, tedy lze říci, že děti rodičů s vyšším vzděláním mají vyšší vzdělávací aspirace.

Pro ověření závislosti proměnných jsme vypočetli χ^2 : při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($df = 8$) se χ^2 rovná 15,51, vypočtený χ^2 je tedy větší a to **18,2** – tzn., že mezi uvedenými proměnnými existuje statisticky významná závislost, tedy **hypotéza 1 „Děti rodičů s vyšším vzděláním mají vyšší vzdělávací aspirace“** se potvrdila.

Hypotéza 2 – Se stoupající úrovní prospěchu si děti volí vyšší typ vzdělávání.

Údaje k ověření hypotézy jsme získali z anamnestických dotazníků a na základě rozhovoru s žákem a jeho rodičem. Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu podle úrovně školního prospěchu dětí a jejich zvoleného typu studia.



Graf č. 2 Vztah mezi školním prospěchem dítěte a jeho profesní volbou

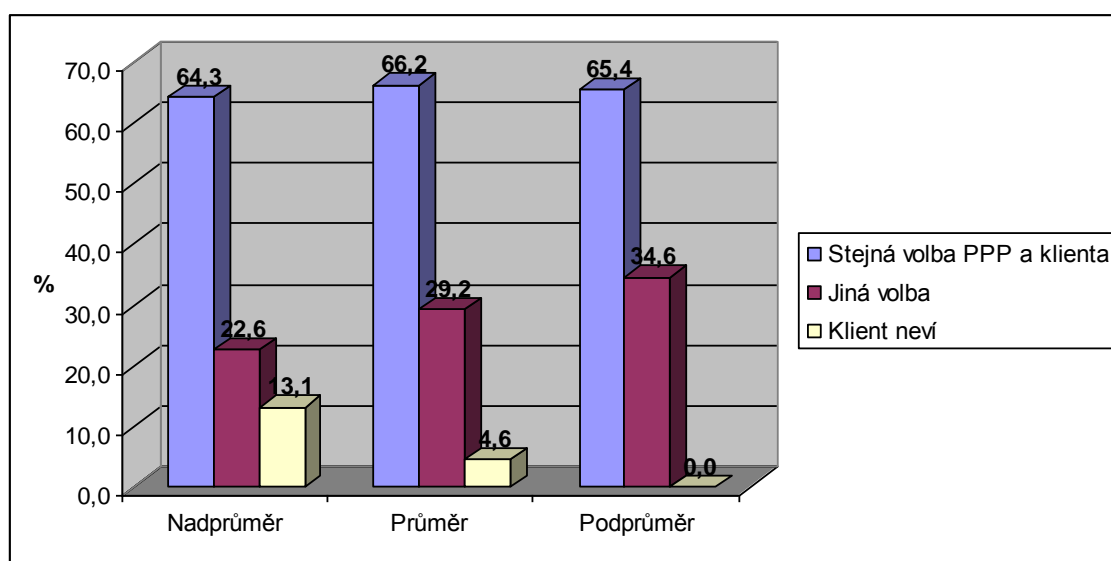
Z grafu č. 2 vyplývá celková preference volby střední školy bez ohledu na školní prospěch, zájem ale v závislosti na školním prospěchu kolísá. I děti s prospěchem nadprůměrným dávají přednost studiu na střední škole před gymnáziem, přesto lze u nich zaznamenat častější volbu gymnázií (22,6%) oproti dětem s prospěchem průměrným (4,6%). Z řad dětí s podprůměrným prospěchem nevolil gymnázium nikdo. O učební obory s maturitou i bez maturity lze zaznamenat zájem převážně u dětí s podprůměrnými výsledky, se zlepšujícím se prospěchem zájem o učební obory rapidně klesá, z nadprůměrných žáků nevolil nematuritní obory nikdo. Zajímavý je fakt, že nejvíce nerozhodnutých je z řad dětí s prospěchem nadprůměrným (13,1%), s klesajícím prospěchem se procento snižuje až na 0%.

Závěrem lze konstatovat, že s klesajícím prospěchem klesají i vzdělávací aspirace žáků neboli děti s lepším prospěchem si volí vyšší typ vzdělávání.

Pro ověření závislosti proměnných jsme vypočetli χ^2 : při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($df = 8$) se χ^2 rovná 15,51, vypočtený χ^2 je tedy větší a to **61,7** – tzn., že mezi uvedenými proměnnými existuje statisticky významná závislost, tedy **hypotéza 2 „Se stoupající úrovní prospěchu si děti volí vyšší typ vzdělávání“** se potvrdila.

Hypotéza 3 - Děti s lepším prospěchem se v profi volbě ve větší míře shodnou s psychologem PPP

Údaje k ověření hypotézy jsme získali z anamnestických dotazníků a na základě rozhovoru s žákem a jeho rodičem, dále jsme využili doporučujícího závěru psychologa poradny. Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu podle úrovně školního prospěchu dětí a jejich shody s profi volbou s PPP.

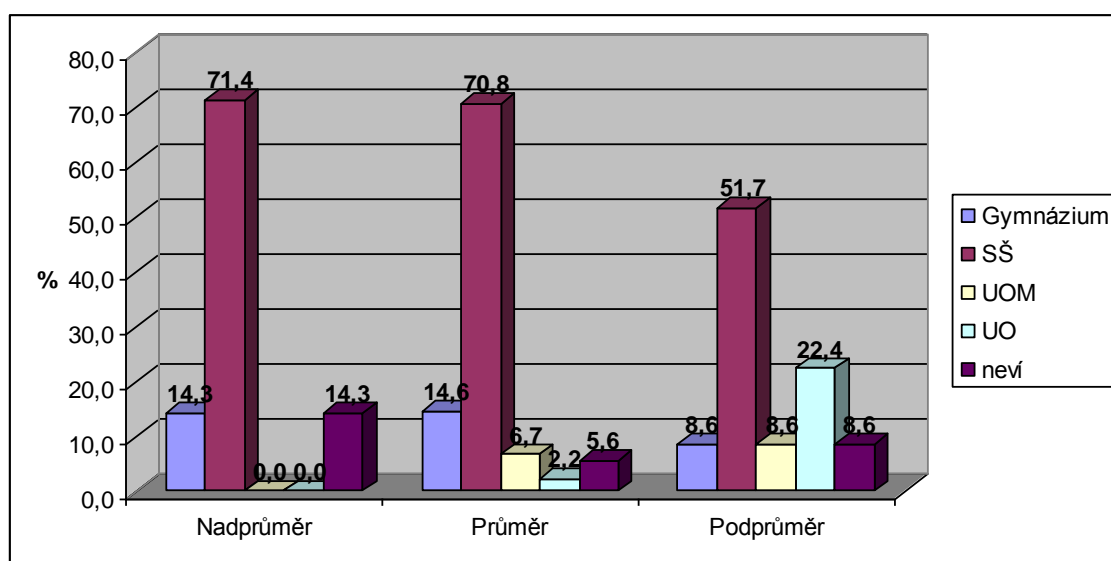


Graf č. 3 Vztah mezi školním prospěchem žáka a jeho shodou s profi volbou PPP

Podle grafu č. 3 se cca 65% všech respondentů bez ohledu na školní prospěch shodne ve své profi volbě s PPP, přibližně stejné procento shody představují děti všech prospěchových kategorií. Už z grafu tedy vyplývá, že závislost mezi prospěchem a shodnou volbou dětí a psychologa není významná. Tuto skutečnost potvrzuje i vypočtený $\chi^2 = 5,8$. Pro $\alpha = 0,05$ ($df = 4$) je mezní hodnota $\chi^2 = 9,49$, tedy mezi uvedenými proměnnými nebyla zjištěna statisticky významná závislost a **hypotéza – „Děti s lepším prospěchem se v profi volbě ve větší míře shodnou s psychologem PPP“** se nepotvrdila.

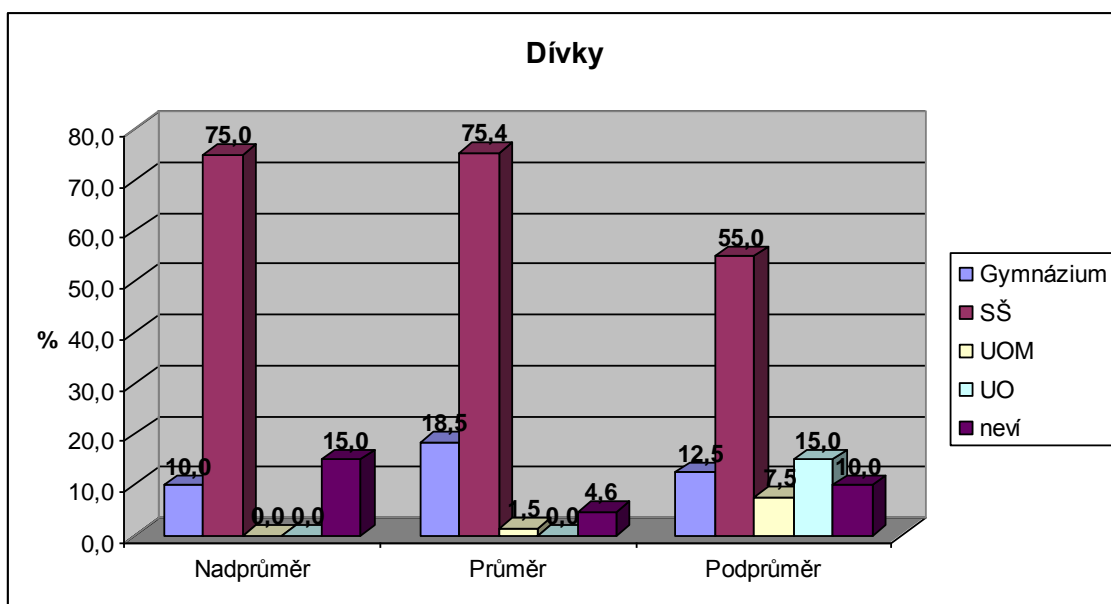
Hypotéza 4 - Děti s vyšším IQ budou volit vyšší typ vzdělávání, a to se projeví zejména u chlapců.

Údaje k ověření hypotézy jsme získali z inteligenčního testu (kde jsme využili hodnoty celkového skóru IQ) a na základě rozhovorů s jednotlivými respondenty. Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu č. 4a, 4b a 4c podle intelektové úrovně dětí a jejich profesní volby.



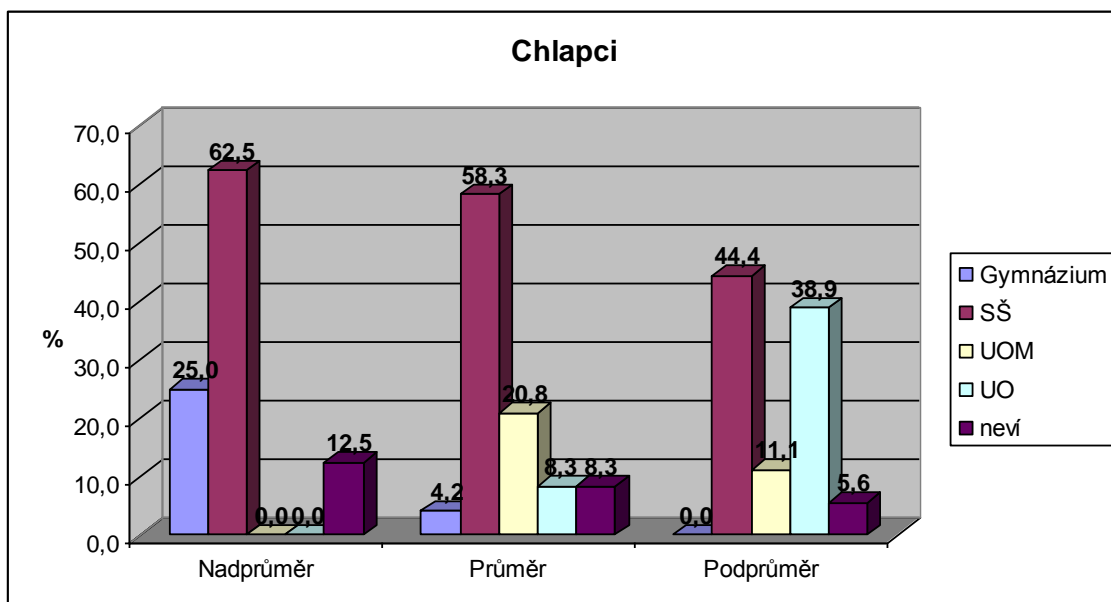
Graf č. 4a Vztah mezi IQ dětí a jejich profi volbou

Z grafu č. 4a vyplývá, že u průměrně a nadprůměrně intelektově vyspělých dětí se projevuje zhruba stejný zájem o volbu středních škol (kolem 70%), u průměrných dětí se začíná objevovat zájem o maturitní i nematuritní učební obory, u podprůměrných roste výrazněji a to zejména preferencí učebních oborů bez maturity (22,4%). Žádné z nadprůměrně inteligentních dětí nevykazuje zájem o jakýkoliv učební obor. Ve všech intelektových kategoriích se objevuje největší zájem o střední školy. Sice i podprůměrné děti vykazují dílčí zájem o gymnázia (8,6%), celkově je o tento typ školy zájem malý. Celkově lze konstatovat, že se stoupajícím IQ si žáci volí vyšší typ vzdělávání.



Graf č. 4b Vztah mezi IQ dívek a jejich profi volbou

Z grafu č. 4b je patrné, že dívky obecně volí poněkud vyšší typ vzdělávání i při nižším IQ. Učební obory volí sice pouze podprůměrné (celkem 22,5%) a průměrné dívky (1,5%), ale na druhé straně volbu gymnázia preferuje 12% intelektově podprůměrných dívek oproti 10% nadprůměrných.



Graf č. 4c Vztah mezi IQ chlapců a jejich profi volbou

U chlapců (graf č. 4c) se vliv IQ na volbu typu školy projevuje výrazněji. Se stoupajícím intelektem volí chlapci vyšší typ vzdělávání - střední školy volí jen 44,4%

podprůměrných, 58,3% průměrných a 62,2% nadprůměrných. 38,9% podprůměrných žáků volí učební obory bez maturity, průměrní ve 8,3%, ani jeden intelektově nadprůměrný žák nevolí jakýkoliv učební obor. Tato tendence se ukazuje i z hlediska volby gymnázia – žádný podprůměrný žák nevolí gymnázium proti 4,2% průměrných a 25% nadprůměrných.

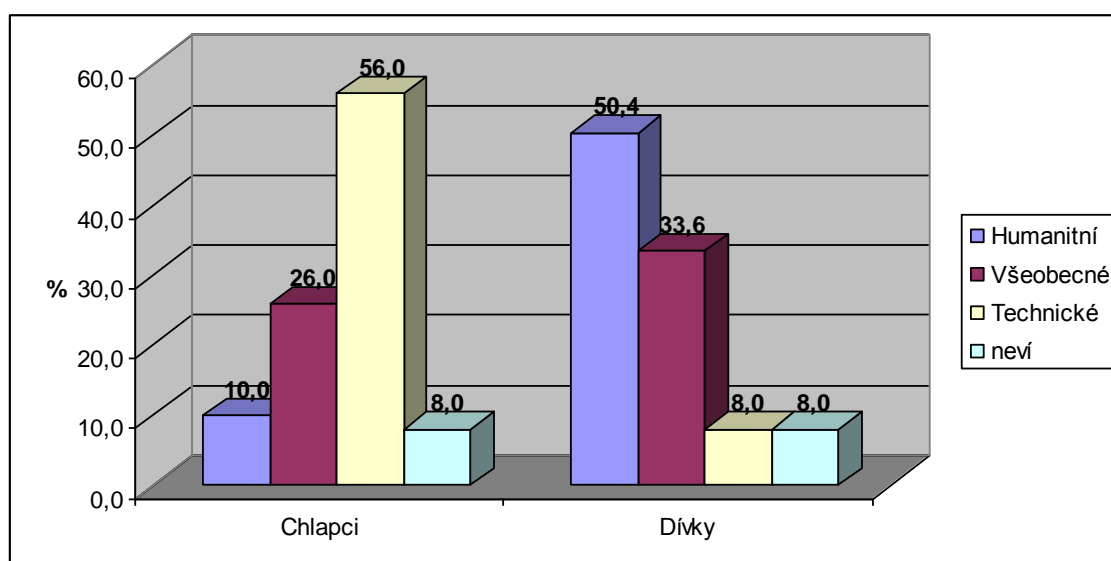
Pro ověření závislosti proměnných v grafu č. 4a (všichni respondenti) jsme vypočetli χ^2 : při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($df = 8$) se χ^2 rovná 15,51, vypočtený χ^2 je tedy větší a to **27,2**, tzn., že mezi uvedenými proměnnými existuje statisticky významná závislost, pro graf č. 4b (dívky) je vypočtený χ^2 **21,2**, tzn., že mezi uvedenými proměnnými také existuje statisticky významná závislost, pro graf č. 4c (chlapci) je vypočtený χ^2 **15,9**, tzn., že mezi uvedenými proměnnými rovněž existuje statisticky významná závislost.

Závěrem lze potvrdit, že mezi proměnnými existuje statisticky významná závislost a **hypotéza – „Děti s vyšším IQ budou volit vyšší typ vzdělávání, a to se projeví zejména u chlapců“** se potvrdila.

Profi volba chlapců a dívek (H5 – H6)

Hypotéza 5 – Dívky častěji volí humanitní typy škol oproti chlapcům.

Údaje k ověření hypotézy jsme získali na základě rozhovoru s jednotlivými žáky. Procentuálně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu podle pohlaví dětí a voleného typu studia.



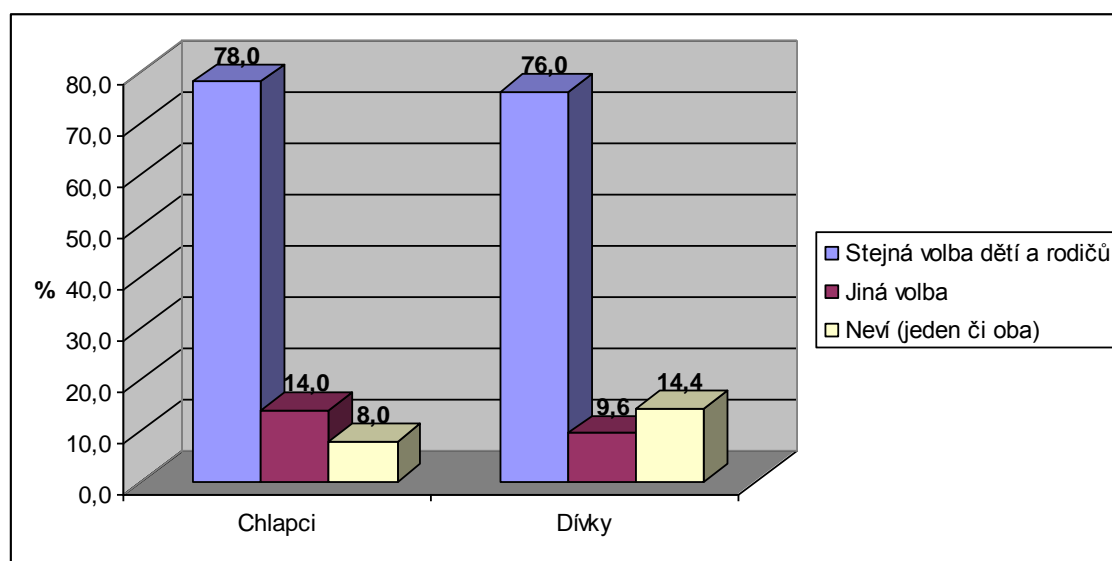
Graf č. 5 Vztah mezi pohlavím dítěte a voleným typem studia

Z grafu č. 5 lze vyčíst mezi dívkami a chlapci výrazný rozdíl v preferencích voleného typu studia. Chlapci dávají jednoznačně přednost technickým oborům (56%), zatímco dívky upřednostňují obory humanitní (50,4%). O obory všeobecné je mezi dívkami a chlapci obdobný zájem.

Pro ověření statistické významnosti zjištěných údajů jsme vypočetli $\chi^2 = 53,6$ kdy pro $\alpha = 0,05$ ($df = 3$) je mezní hodnota $\chi^2 = 7,82$, tedy zjištěná závislost mezi proměnnými je statisticky významná. Závěrem lze konstatovat, že **hypotéza – „Dívky častěji volí humanitní typy škol oproti chlapcům“** se potvrdila.

Hypotéza 6 - Děti se v profi volbě ve většině případů shodnou s rodiči, to se projeví více u dívek.

Údaje jsme získali z anamnestického dotazníku a z rozhovoru s rodiči a dětmi. Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu podle pohlaví dětí a shody profi volby dětí s rodiči. Za stejnou volbu zde byla považována shoda ve voleném typu studia (humanitní, všeobecný či technický směr) i úrovni školy (gymnázium, střední škola či učební obor).



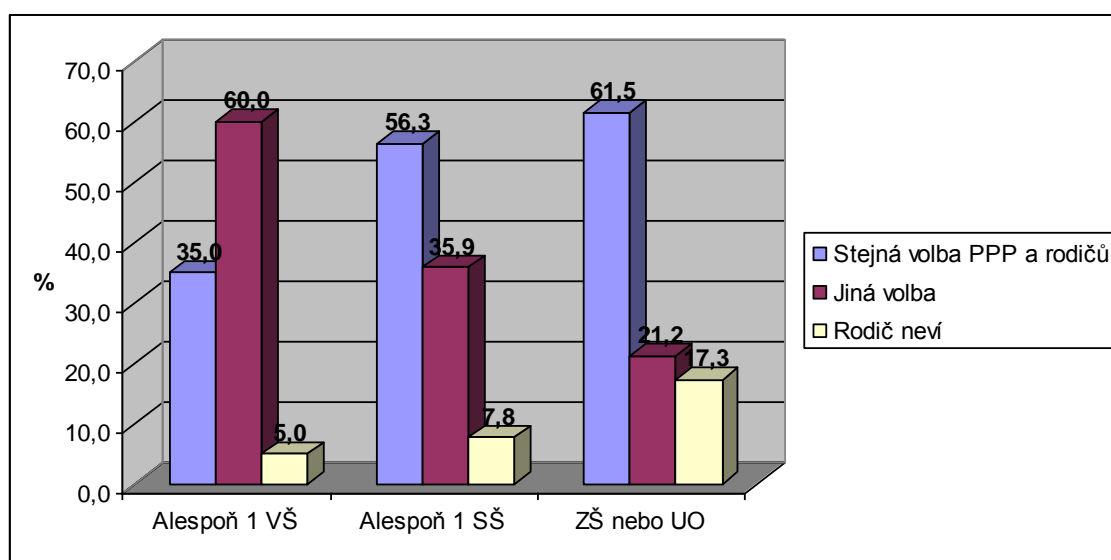
Graf č. 6 Shoda profi volby podle rodičů a dětí

Z grafu č. 6 je patrné, že více než 75% dětí se v případě profi volby shodne se svými rodiči, **první část hypotézy** se tedy potvrdila. Mezi dívkami a chlapci však nejsou patrné signifikantní rozdíly. Tuto skutečnost potvrzuje i vypočtený $\chi^2 = 1,2$. Pro $\alpha = 0,05$ (df = 2) je mezní hodnota $\chi^2 = 5,99$, tedy mezi uvedenými proměnnými nebyla zjištěna statisticky významná závislost. **Druhá část hypotézy** se tedy nepotvrdila.

Preference rodičů pro profí volbu jejich dětí (H7 – H8)

Hypotéza 7 - Rodiče s vyšším vzděláním se v otázce profí volby častěji neshodnou s psychologem PPP.

Údaje k ověření hypotézy jsme získali z anamnestického dotazníku a na základě rozhovoru s rodiči žáků, dále jsme využili doporučujícího závěru psychologa poradny. Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu podle vzdělání rodičů a jejich shody s profí volbou PPP.



Graf č. 7 Vztah mezi vzděláním rodičů a jejich shodou s profí volbou PPP

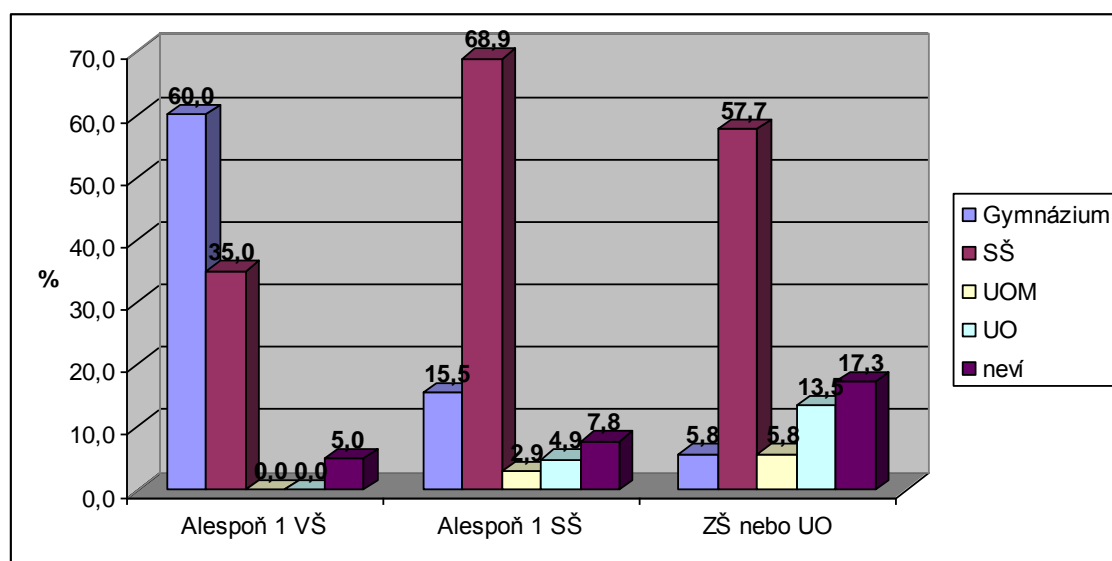
Percentuální zhodnocení údajů v grafu č. 7 ukazuje souvislosti mezi mírou profí shody rodičů s psychologem PPP a vzděláním rodičů. U rodičů, kde alespoň jeden má vysokoškolské vzdělání 60% vykazuje neshodu s profí volbou poradny, naopak u rodičů bez maturity byla nalezena neshoda pouze ve 21,2%. Se snižujícím se vzděláním roste procento nerozhodnutých rodičů (u rodičů bez maturity 17,3%). Důležité je poukázat na fakt, že v případě neshody rodiče vždy volili vyšší úroveň vzdělání, než doporučil psycholog PPP.

Pro ověření statistické významnosti zjištěných údajů jsme vypočetli $\chi^2 = 12,09$, kdy pro $\alpha = 0,05$ ($df = 4$) je mezní hodnota $\chi^2 = 9,49$, tedy zjištěná závislost mezi proměnnými je statisticky významná. Závěrem lze konstatovat, že **hypotéza – „Rodiče**

s vyšším vzděláním se v otázce profi volby častěji neshodnou s psychologem PPP“ se potvrdila.

Hypotéza 8 - Rodiče s vyšším vzděláním mají pro děti vyšší vzdělávací aspirace.

Údaje jsme získali z anamnestického dotazníku a rozhovorem s rodiči respondentů. Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu podle vzdělání rodičů a jejich vzdělávacích aspirací.



Graf č. 8 Vztah mezi vzděláním rodičů a jejich vzdělávacími aspiracemi

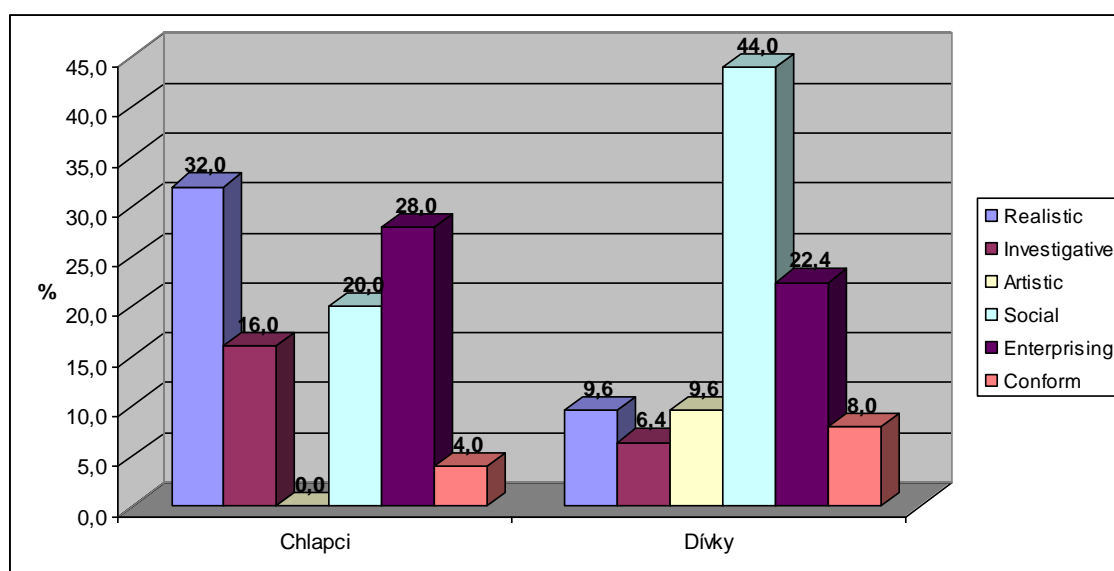
Graf č. 8 ukazuje na převahu voleb gymnázií zejména z řad vysokoškolsky vzdělaných rodičů (60%), se snižujícím se vzděláním rodičů zájem o gymnázia klesá. Středoškolské vzdělání preferují převážně středoškolsky vzdělaní rodiče (68,9%), ale středoškolské vzdělání preferují též rodiče pouze vyučení (57,7%). S klesajícím vzděláním rodičů lze sledovat mírný nárůst zájmu o učební obory (u rodičů bez maturity v součtu téměř 20%). Lze tedy říci, že vyššímu vzdělání rodičů odpovídají vyšší vzdělávací aspirace.

Pro ověření závislosti proměnných jsme vypočetli χ^2 : při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($df = 8$) se mezní hodnota χ^2 rovná 15,51, vypočtený χ^2 je **38,5**, tedy větší, tzn., že mezi uvedenými proměnnými existuje statisticky významná závislost, tedy **hypotéza - „Rodiče s vyšším vzděláním mají pro děti vyšší vzdělávací aspirace“** se potvrdila.

Analýza souvislostí spojených s Hollandovou typologií (H9 – H11)

Hypotéza 9 - V souboru respondentů se při srovnání dívek a chlapců liší převládající typ osobnosti (podle Hollanda).

Údaje (třípísmenný kód) jsme získali z Dotazníku sebehodnocení vlastních schopností, dovedností a zájmů. Ze statistických důvodů jsme pro ověření této hypotézy ze získaného třípísmenného kódu využili pouze první (nejpočetněji zastoupený) znak. Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu podle pohlaví a osobnostního typu dítěte.

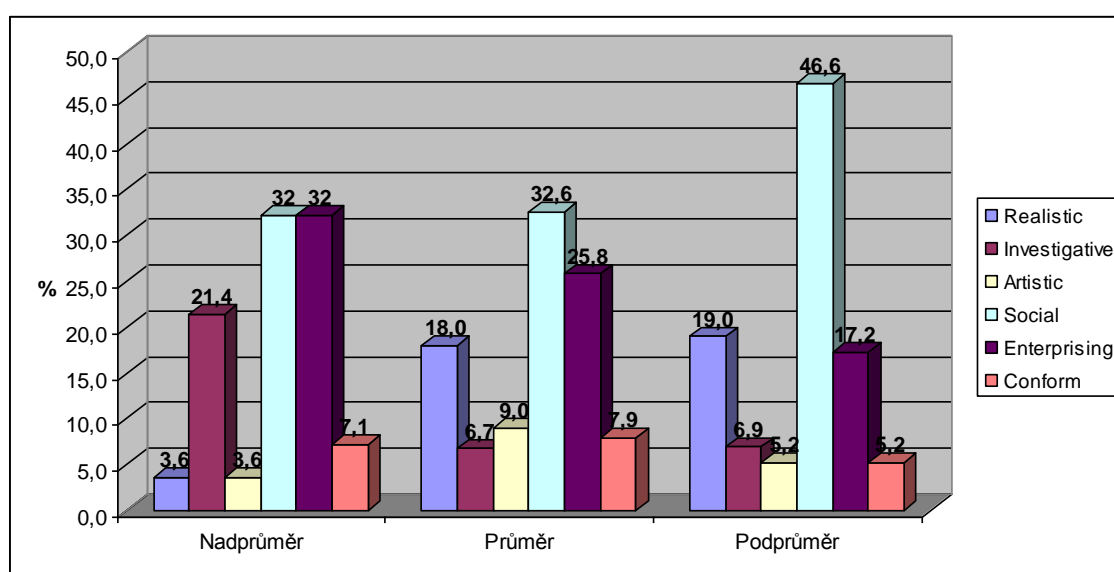


Graf č. 9 Vztah mezi pohlavím dítěte a typem osobnosti (podle Hollanda)

Graf č. 9 ukazuje, že u chlapců převažují typy osobnosti *Realistický* (Realistic, 32%) a *Podnikavý* (Enterprising, 28%), u dívek převažuje typ osobnosti *Sociální* (Social, 44%). Převládající typy osobnosti se tedy u jednotlivých pohlaví liší. Toto potvrzuje i vypočtený χ^2 : při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($df = 5$) se mezní hodnota χ^2 rovná 11,7, vypočtený $\chi^2 = 26,4$ je větší, mezi uvedenými proměnnými tedy existuje statisticky významná závislost. **Hypotéza - „V souboru respondentů se při srovnání dívek a chlapců liší převládající typ osobnosti“ se potvrdila.**

Hypotéza 10 - V souboru respondentů se při srovnání různých úrovní intelektu liší převládající typ osobnosti (podle Hollanda).

Údaje (třípísmenný kód) jsme získali z Dotazníku sebehodnocení vlastních schopností, dovedností a zájmů. Ze statistických důvodů jsme pro ověření této hypotézy ze získaného třípísmenného kódu využili pouze první (nejpočetněji zastoupený) znak. Dále jsme čerpali z inteligenčního testu (celkové IQ). Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu podle úrovně intelektových schopností dítěte a jeho osobnostního typu.

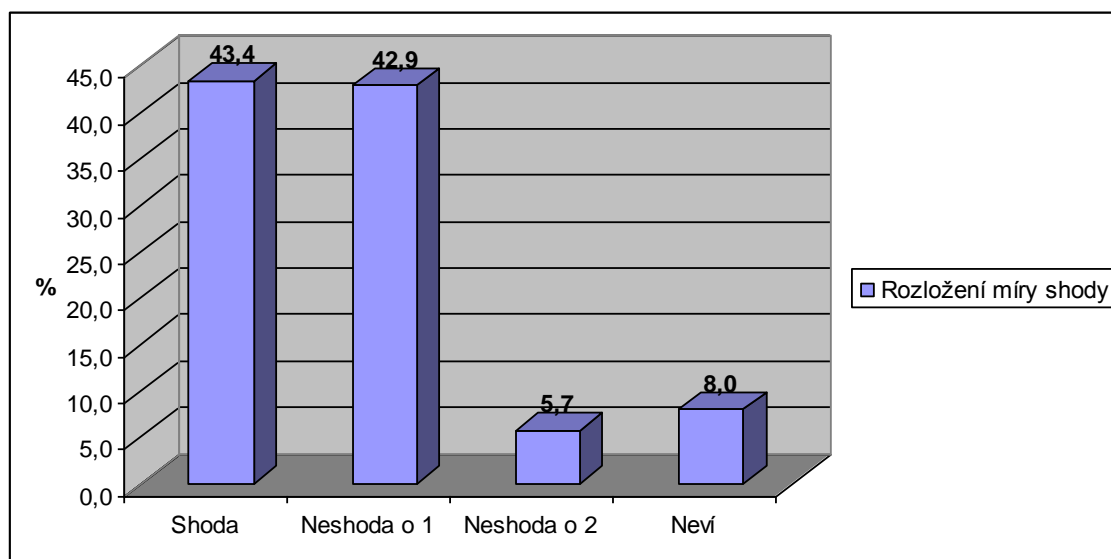


Graf č. 10 Vztah mezi intelektem a typem osobnosti (podle Hollanda)

Graf č. 10 ukazuje, že u všech intelektových úrovní lze sledovat vyšší výskyt typu osobnosti *Sociální* (Social), se zvyšující se úrovní intelektu roste procento výskytu typu *Podnikavý* (Enterprising) a klesá procento výskytu typu *Realistický* (Realistic). Rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi intelektu se však nejeví jako signifikantní. Statistickou významnost rozdílů jsme ověřili výpočtem χ^2 : při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($df = 10$) se mezní hodnota χ^2 rovná 18,31, vypočtený $\chi^2 = 14,5$ je nižší, zjištěné rozdíly mezi uvedenými proměnnými tedy nejsou statisticky významné. **Hypotéza - „V souboru respondentů se při srovnání různých úrovní intelektu liší převládající typ osobnosti“ se nepotvrdila.**

Hypotéza 11 - Profí volba dítěte je v přímé souvislosti s typem osobnosti (podle Hollanda), to se projeví více u chlapců.

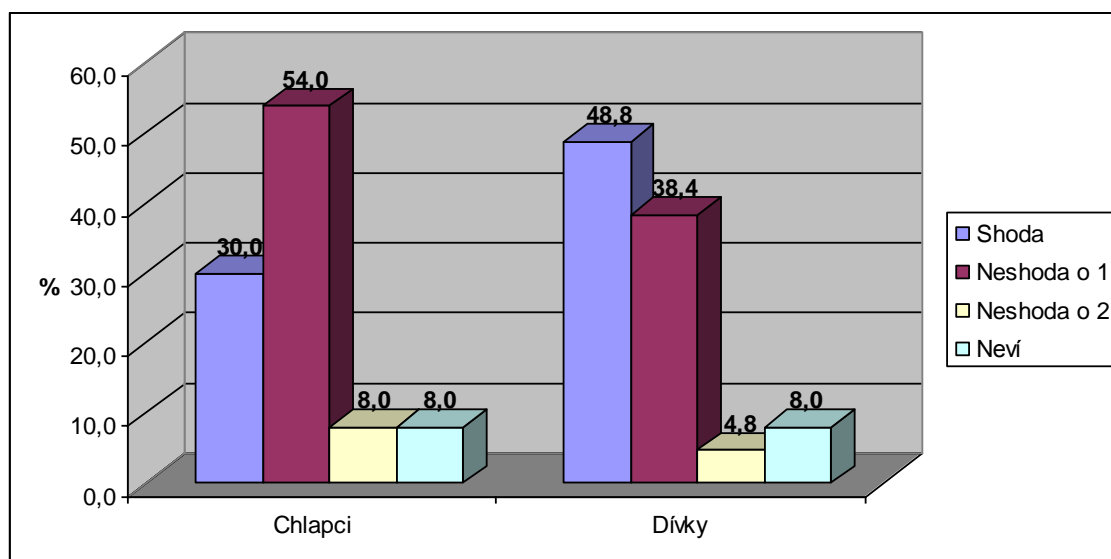
Údaje o profí volbě dítěte jsme získali rozhovorem s jednotlivými respondenty, data o typu osobnosti (třípísmenný kód) z Dotazníku sebehodnocení vlastních schopností, dovedností a zájmů. Tomu odpovídající typ povolání jsme získali z rejstříku profesí, následně pak přiřadili příslušný směr dalšího vzdělávání (humanitní, všeobecný či technický). Tento jsme pak porovnávali s profí volbou dítěte. Míru shody jsme členili na *shodu úplnou*, *neshodu o jeden stupeň* (volba se lišila pouze mezi humanitním a všeobecným směrem, nebo mezi všeobecným a technickým směrem) a *neshodu o dva stupně* (humanitní vs. technický směr). Procentuelně vyjádřené hodnoty byly uspořádány do grafu č. 11a podle shody mezi profí volbou dítěte a odpovídajícím směrem dalšího vzdělávání, v grafu 11b jsou pak vyjádřeny i rozdíly mezi dívkami a chlapci.



Graf č. 11a Vztah mezi profí volbou dítěte a odpovídajícím směrem dalšího vzdělávání – všichni respondenti

Z grafu č. 11a vyplývá, že 43,4% všech respondentů vykazuje shodu mezi voleným a odpovídajícím směrem dalšího vzdělávání, neshoda o jeden stupeň se vyskytuje u 42,9% respondentů. Pouze 5,7% z celkového počtu dětí vykazuje neshodu o dva stupně. Přímá souvislost je tedy zřejmá. Lze konstatovat, že první část hypotézy -

Profi volba dítěte je v přímé souvislosti s typem osobnosti (podle Hollanda) se potvrdila.



Graf č. 11b Vztah mezi profí volbou dítěte a odpovídajícím směrem dalšího vzdělávání – rozdíly mezi chlapci a dívkami

Z grafu č. 11b lze vyčíst poněkud vyšší míru shody mezi voleným a odpovídajícím typem dalšího vzdělávání u dívek (48,8%) oproti chlapcům (30%), v případě neshody o jeden stupeň nacházíme vyšší procento u chlapců (54,0%) oproti dívkám (38,4%). Rozdíly se nejeví jako signifikantní, což potvrzuje vypočtený χ^2 : při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ ($df = 3$) se mezní hodnota χ^2 rovná 7,82, vypočtený $\chi^2 = 5,6$ je nižší, zjištěné rozdíly mezi uvedenými proměnnými tedy nejsou statisticky významné. Druhá část hypotézy se tedy nepotvrdila.

7.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Rigorózní práce byla zaměřena na profesní orientaci žáků základní školy. Tato problematika nabízí celou škálu možností ke zkoumání. Naší snahou bylo hledat další souvislosti v procesu profesního rozhodování dospívajících, popřípadě ověřit již popsané vztahy, o kterých jsme hovořili v teoretické části. Výsledky výzkumu nám přinesly některá zajímavá zjištění. V této části kapitoly provedeme jejich shrnutí.

Z hlediska profesních aspirací dětí i rodičů výsledky ukázaly celkově na převažující preferenční volbu některého z typů středních škol (více než 60% v obou případech), všechny ostatní možnosti byly procentuálně daleko méně zastoupené.

Při srovnání vzdělávacích aspirací dívek a chlapců jsme zaznamenali určité rozdíly, kdy zájem o vyšší typ vzdělání (gymnázium) převládal u dívek. Chlapci naopak dávali přednost učebním oborům (s maturitou i bez maturity). V celkovém počtu jsou aspirace dětí ve srovnání s rodiči procentuálně obdobně zastoupené.

Našli jsme statisticky významnou souvislost mezi vzděláním rodičů a jejich vzdělávacími aspiracemi, se stoupajícím vzděláním rodiče volili pro své děti vyšší typ studia. Potvrdili jsme i vliv vzdělání rodičů na profesní volbu dětí, s vyšším vzděláním rodičů se profesní aspirace dětí zvyšovaly.

Z hlediska školního prospěchu náš výzkum ukázal, že dívky statisticky významně dosahují celkově lepších výsledků oproti chlapcům. Zjistili jsme, že školním prospěchem jsou ovlivněny i vzdělávací aspirace žáků, se stoupající úrovní prospěchu si děti volily vyšší typ vzdělávání. Neprokázáli jsme ale statisticky významnou korelaci mezi doporučenou profí volbou psychologa poradny a profí volbou dítěte v závislosti na jeho školním prospěchu. Ke shodě či neshodě došlo bez ohledu na úroveň žákova prospěchu.

Prokázáli jsme také statisticky významnou souvislost mezi úrovní poznávacích schopností dětí a jejich profí volbou. Celkově děti s vyšším IQ volily vyšší typ vzdělávání. U chlapců se vliv IQ na volbu úrovně školy projevil výrazněji. Dívky vykazovaly poměrně vysoké aspirace i při nižším IQ, gymnázia a střední školy volilo dokonce 67% „podprůměrných“. Neprokázáli jsme korelaci mezi úrovní poznávacích schopností dítěte a jeho osobnostním typem. Ani v jedné intelektové kategorii nevystupuje významně do popředí žádný Hollandův osobnostní typ.

Překvapivé bylo zjištění, že pravidelnou přípravu na vyučování udávala ze zkoumaného vzorku pouze jedna třetina respondentů. Situace mezi dívkami a chlapci byla srovnatelná.

Také z hlediska zájmových aktivit pouze malé procento našeho vzorku respondentů vykazovalo takové zájmy, které by korelovaly s jejich profesní volbou.

Potvrdili jsme vliv gender aspektu ve smyslu volby směru vzdělávání, dívky převážně volily humanitní typy škol, chlapci naopak preferovali technické obory. Z hlediska zastoupení Hollandových osobnostních typů v našem vzorku jsme zjistili převahu osobnostních typů *Sociální* a *Podnikavý*, nejméně byly zastoupeny typy *Artistický* a *Konformní*. Při porovnání chlapců a dívek jsme došli k výsledku, že u dívek dominuje typ *Sociální*, u chlapců *Realistický* a *Podnikavý*.

Podpořili jsme teoretický předpoklad, že vliv rodičů na postoj dítěte k volbě další vzdělávací dráhy je významný a to bez ohledu na pohlaví. Z hlediska všech respondentů jsme zjistili, že více než 75% dětí se v případě profí volby shodne se svými rodiči. Zjištěná data prokázala obdobné procento shody ve srovnání dívek i chlapců, hypotézu, že shoda se projeví více u dívek, jsme tedy nepotvrdili.

Došli jsme k závěru, že rodiče s vyšším vzděláním se v otázce profí volby častěji neshodnou s psychologem PPP. Výsledky ukázaly, že 60% vysokoškolsky vzdělaných rodičů projevilo neshodu s profí volbou poradny, se snižujícím se vzděláním rodičů procento neshody klesalo.

Z výsledků výzkumu můžeme dále usuzovat, že existuje významný diagnostický potenciál Hollanda modelu o shodě mezi typem osobnosti a volným profesním směrem. Došli jsme k závěru, že typ osobnosti dítěte je v přímé souvislosti s jeho profesní volbou.

Podrobnějšímu rozboru výše uvedených zjištění se věnujeme v následující 8. kapitole.

8 Diskuze

Prvním cílem naší práce byla **Identifikace a analýza základních anamnestických údajů i údajů o průběhu školní docházky, mimoškolních aktivitách a konkrétní profesní volbě dětí i jejich rodičů.** V této části diskuse rozebereme některá zajímavá a signifikantní zjištění vycházející z analýzy jednotlivých proměnných.

První proměnná, kterou jsme se zabývali, byl **školní prospěch** jako kritérium výsledků učení jednotlivých respondentů. Tuto proměnnou jsme v našem výzkumu sledovali prostřednictvím průměrného prospěchu známek v pololetí a na konci 8. třídy. Při analýze výsledků jsme se zaměřili jednak na celkový prospěch všech žáků, dále na rozdíly mezi dívkami a chlapci. Celkové hodnoty ukázaly, že téměř polovina všech dětí vykazuje prospěch nadprůměrný, tuto tendenci plní ale zejména dívky (více než 50%), chlapci pouze v 34%. Rozdíl je patrný i na úrovni podprůměrného školního prospěchu, kdy statisticky významně více jsou zastoupeni chlapci - 32% oproti 8% dívek. Diferenciace mezi chlapci a dívkami je tedy patrná ve prospěch dívek, které statisticky významně dosahují celkově lepšího prospěchu.

Určité nerovnosti ve školním prospěchu mohou být dány nerovnoměrnostmi v hodnocení žáků na jednotlivých školách, rozdílností kritérií, svoji roli mohou hrát rovněž různá klasifikační měřítká. Přísnost známkování se obvykle přizpůsobuje úrovni třídy a odvíjí se od možností žáků, což, jak uvádí Hrabal st., Hrabal ml., se projevuje v celkovém posunu známek ve směru přísnějšího nebo naopak mírnějšího hodnocení (Hrabal st., Hrabal ml., 2002). Obecně tedy není možno vytvářet objektivní a rovnocennou testovou situaci vědomostí žáků. Münich, Mysliveček považují v tomto směru školní prospěch spíše za orientační ukazatel (Münich, Mysliveček, 2006).

Příčinou rozdílů ve školním prospěchu mohou být dále například rozdílná dosažená úroveň psychického a sociálního vývoje daná obdobím dospívání. Jak již bylo popsáno v teoretické části, existují výrazné rozdíly mezi jednotlivými žáky, vývojové rozdíly jsou rovněž mezi chlapci a dívkami. Lze předpokládat, že dívky, obecně vyspělejší, mají zodpovědnější přístup k plnění školních povinností. Jak dokazují i mnohé výzkumy, tím se liší i jejich školní výkony, dívky obecně dosahují lepších průměrných známek než chlapci, a to ve všech předmětech (Klímová, 1981; Vágnerová, 2002; Smetáčková, 2009). V oblasti srovnání jednotlivých pohlaví můžeme vidět další

příčinu prospěchových nerovností v rozdílném přístupu vyučujících vůči chlapcům a dívkám. U dívek dominuje preference spíše jejich dovedností a pozitivních projevů chování na rozdíl od chlapců. Ti v této době mají více obtíží v chování a učitelé je často zahrnují do hodnocení. To může určitým způsobem u chlapců fungovat jako výrazný demotivační faktor s následným zhoršováním prospěchu. Jako další aspekt vysvětlení rozdílného přístupu se nabízí i existence nerovnoměrného složení pedagogického sboru, v souvislosti s finančním podhodnocením učitelské profese v tomto oboru již léta přetrvává převaha žen, a vytváří se tedy prostor pro lepší porozumění s dívčí polovinou třídy.

Další zjišťovanou proměnnou byla **pravidelnost domácí přípravy**. Analýzou dat jsme získali zajímavá zjištění, půlhodinovou přípravu na vyučování udávala ze zkoumaného vzorku pouze jedna třetina respondentů. Situace mezi dívkami a chlapci je srovnatelná. Vzhledem k tomu, že informace o pravidelnosti domácí přípravy byly získány rozhovorem s žáky a rodiči, mohlo dojít k nepřesnostem díky tomu, že děti i rodiče mají tendenci být viděni v lepším světle, a v některých případech mají snahu podávat zkreslené informace. Skutečné výsledky by tedy mohly vyznít ještě výrazně více v neprospěch domácí přípravy. Podobné závěry uvádějí i Walterová, Greger, kteří s odvoláním na další zdroje konstatují, že pravidelná příprava na vyučování zmizela u tří čtvrtin dětí (Walterová, Greger, 2009). Souvislosti lze spatřovat v existenci populačního poklesu v posledních letech, kdy, přestože se děti doma nepřipravují a ve škole nevykazují dobrý prospěch, přijetí na střední školu pro ně nepředstavuje zásadní problém. Svoji roli sehraávají i souvislosti přenosu vzdělávacích aspirací sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Katrňák ve svém výzkumu prokázal, že dělničtí rodiče nekladou takový důraz na přípravu do školy jako vysokoškoláci (Katrňák, 2004). Ale vzhledem k tématu naší práce by diskuse o tom musela být už předmětem dalšího šetření.

Z hlediska zastoupení **Hollandových osobnostních typů** v našem zkoumaném souboru jsme zjistili převahu osobnostních typů *Sociální* a *Podnikavý*, nejméně jsou zastoupeny typy *Artistický* a *Konformní*. Při porovnání chlapců a dívek jsme zjistili, že u dívek dominuje typ *Sociální*, u chlapců *Realistický* a *Podnikavý*. Je třeba si uvědomit, že údaje byly získány na základě dotazníku, který je formou vlastního sebehodnocení dítěte. Tím chceme naznačit, že se zde mohou objevit určitá zkreslení, například vliv genderového aspektu, kdy dívky často neprojevují zájem o technické činnosti právě proto, že k tomu vedeny nejsou.

Zajímavou informaci přineslo zjištění o *existenci profesních zájmů*. Jak již bylo uvedeno, profesním zájmem jsme mínili nikoli každou volnočasovou aktivitu, ale ten případ, kdy ve shodě s volnočasovou aktivitou byla směřována profesní volba dítěte. Takovouto formu zájmu jsme našli pouze u 28 dětí, tj. 16% našeho vzorku. Obecně nízkou přítomnost zájmů dospívajících dokládají i mnohé výzkumy (např. Klímová, 1981; Trhlíková, Eliášková, 2009). Z poradenské zkušenosti i rozhovorů s žáky vyplývá, že jen málo z nich se intenzivně připravuje v podobě zájmů na své budoucí povolání a tím i na výběr školy. Spíše bychom mohli hovořit o tom, že rodiče by v řadě případů rádi viděli zájem dítěte pouze jako celoživotní koníček, ne jako preferenci ovlivňující volbu budoucího povolání. To se týká především zájmů v oblastech, jako jsou umělecké či sportovní. Důvody mohou souviset s variabilitou volnočasových zájmů a preferencí, což souvisí s vývojovými aspekty tohoto období. Úvahy rodičů i dětí mohou být rovněž ovlivněny pochybnostmi o uplatnění na trhu práce, dlouhodobější perspektivě i otázkou finanční. Ve prospěch naší domněnky hovoří i Smetáčková s tím, že pro naprostou většinu studujících jsou velmi důležité tři aspekty budoucího povolání: vidina vysokého výdělku, nenáročnost povolání ve smyslu nezasahování do volného času a jeho lukrativnost (Smetáčková, 2009).

Dále jsme se zabývali **vzděláním rodičů** a jejich **profesními aspiracemi**. Výsledky ukazují na převahu středoškolsky vzdělaných rodičů, přibližně jedna třetina dětí je z řad rodičů bez maturity. Přes deset procent rodičů je vysokoškolsky vzdělaných. Zajímavé je srovnání s jejich profesními ambicemi, které se jeví celkově poměrně vysoké, celkem 83% rodičů si přeje pro své děti maturitní vzdělání, na nematuritní obory připadá pouze necelých 7%, a to za situace, kdy bez maturitního vzdělání je téměř 30% rodičů. „Odpovídající“ se jeví preference středoškolských rodičovských aspirací, kde výsledky ukazují na procentuelní shodu s dosaženým vzděláním rodičů. Gymnazijní formu studia by volili spíše rodiče dívek oproti chlapcům, celkově je však málo frekventovanou volbou. Volba učebních oborů bez maturity je vyšší u rodičů chlapců. Celkově rodiči nejméně preferovaným typem studia jsou učební obory (s maturitou a bez maturity). Toto velmi nízké procento volby učebních oborů (10,3%) nás může vést k domněnce, že tato volba je veřejností vnímána jako silně omezující cesta k dalšímu vysokoškolskému vzdělávání. Tuto domněnku podporuje i fakt, že podíl zaměstnanců s učňovským vzděláním, kteří se účastní dalšího vzdělávání, je minimální (Münich, Mysliveček, 2006). Svoji roli může hrát i zkušenost

rodičů s tím, že uplatnění na trhu práce je bez maturity v současné době stále obtížnější a středoškolské vzdělání se v podstatě stává standardem mladé generace (Mertin, 2000).

Z hlediska **profesní orientace dítěte** výsledky ukázaly celkově na převažující preferenční volbu některého z typů středních škol. V celkovém počtu jsou aspirace dětí ve srovnání s rodiči procentuálně obdobně zastoupené. Při srovnání vzdělávacích aspirací dívek a chlapců jsme zaznamenali určité rozdíly, kdy studium ukončené maturitou preferuje 87% dívek oproti 74% chlapců, nematuritní vzdělání volí 18% chlapců a 5% dívek. Učební obory celkově (s maturitou i bez maturity) volí chlapci ve 32% oproti 8% dívek (podrobněji viz analýzy vztahů mezi jednotlivými proměnnými). Zájem o vyšší typ vzdělání (gymnázium) převládá u dívek. Aktuální výzkumy potvrzují, že na gymnáziích studují převážně dívky (UN, 16/2011). Gymnázia jsou však v porovnání se středními školami méně frekventovanou volbou, i ve srovnání s rodiči (17,7%) je volí pouze necelých 13% respondentů. Jedním z důvodů může být riziko neúspěchu u přijímacího řízení, většina gymnázií si totiž i v současné situaci převisu nabídky přijímací řízení zachovala. Další příčinou mohou být i obavy z nezvládnutí studia, neboť gymnázia jsou veřejností vnímána jako náročnější typy škol. Také ve srovnání se středními školami je gymnazijní vzdělání bez následné vysoké školy pro většinu povolání nedostatečné (Münich, Mysliveček, 2006). Dalším důvodem nízkého zájmu o gymnázia může být skutečnost, že část ambicióznějších dětí už na gymnázia odešla v nižších třídách.

Analýza vztahů mezi jednotlivými proměnnými nám umožnila podrobnější pohled na souvislosti zkoumaných jevů. Zde jsme plnili **druhý a čtvrtý cíl** naší práce.

První analýza vztahů se týkala korelace mezi **vzděláním rodičů** a **vzdělanostními aspiracemi dětí**, respektive jejich **profesní orientací**. Zjistili jsme, že gymnazijní formu studia volí především děti rodičů s vyšším vzděláním (40%), u dětí středoškolsky vzdělaných rodičů se jedná o necelých 11% a u dětí rodičů bez maturity pouze o 6%. Podobnou tendenci jsme zaznamenali u učebních oborů bez maturity, o které jeví zájem především děti rodičů s nižším vzděláním. Ve shodě s výsledky mnohých výzkumů (viz kap. č. 2.2) i my jsme došli závěru, že s klesajícím vzděláním rodičů klesají profesní aspirace dětí. Tím se nám potvrdilo, že **děti rodičů s vyšším vzděláním mají vyšší vzdělávací aspirace** (hypotéza č. 1). Toto zjištění podporuje teoretický předpoklad, že do určité míry dochází k přenosu postoje rodičů ke vzdělání

na děti. Dětem, vyrůstajícím ve vzdělané rodině, bývá odmala zdůrazňován význam vzdělání. Rodiče většinou vedou děti k plnění školních povinností, zdůrazňují a očekávají od dítěte dobrý prospěch a obdobný postoj zaujímají i k procesu dalšího vzdělávání. Děti ve vzdělanějším prostředí se pak o svém dalším vzdělávání rozhodují zpravidla ambiciózněji a volí si náročnější cíle. I vzhledem ke zmíněnému teoretickému předpokladu, že míra vlivu rodiny je v období dospívání stále silná a v procesu profesní volby plní jednu z nejdůležitějších rolí, je celkem pochopitelná identifikace profesní aspirace dítěte s přáním (vzorem) a vzděláním rodiče. Závěrem konstatujeme, že i přes zjištění Viktorové, která poukázala na zeslabující tendenci reprodukce vzdělání rodičů na děti (Viktorová, 2009), výsledky našeho výzkumu na existenci toho přenosu stále ukazují.

Jsme si vědomi možných zkreslení, která mohou vyplynout z námi zvoleného členění typů škol, kdy hranice mezi jednotlivými úrovněmi jsou někdy velmi úzké, a obsah studia se překrývá. Například programy některých středních škol zahrnují celou škálu maturitních oborů, kdy lze jen obtížně rozlišit mezi „studiem na střední škole“ a „učebním oborem s maturitou“. Celkově některé učební obory s maturitou mohou být i náročnější než střední školy.

Další analýza se týkala porovnání úrovně **školního prospěchu dítěte** a jeho **profesní volby**. Zjistili jsme, že u dětí s prospěchem nadprůměrným lze zaznamenat častější volbu gymnázií (22,6%) oproti dětem s prospěchem průměrným (4,6%). O učební obory s maturitou i bez maturity projevují zájem převážně děti s podprůměrnými školními výsledky, se zlepšujícím se prospěchem zájem o učební obory rapidně klesá, z nadprůměrných žáků nevolil nematuritní obory nikdo. Závěrem jsme konstatovali, že s klesajícím prospěchem žáků klesají i jejich vzdělávací aspirace. Korelace mezi uvedenými proměnnými byla dříve již několikrát empiricky prokázána i kvantitativně vyjádřena (viz kap. č. 1.2.2). I v našem výzkumu jsme potvrdili, že **se stoupající úrovní prospěchu si děti volí vyšší typ vzdělávání** (hypotéza č. 2).

Za povšimnutí stojí, že i na úrovni dětí s podprůměrným prospěchem dominuje volba středních škol. Domníváme se, že zde může hrát roli vliv populačního poklesu, kdy boj o studenta je mimořádně intenzivní a dochází tak k situaci, že i žáci se sníženým prospěchem a tím i pravděpodobně menšími studijními předpoklady se hlásí a jsou přijati na střední školy (UN 1/2011). Zkušenosti z naší praxe tyto domněnky podporují. Přesto je patrné, že školní prospěch pro většinu dětí sehrává signifikantní roli

v procesu rozhodování o volbě úrovně další vzdělávací dráhy a naše výsledky ukazují, že jeho úroveň přiměřeně koreluje s profesní aspirací dítěte.

Další analýza se týkala hledání vztahu mezi doporučenou **profi volbou psychologa poradny a profi volbou dítěte v závislosti na jeho školním prospěchu**. Výsledky ukázaly, že přibližně 60% dětí ve všech prospěchových kategoriích se ve své volbě další vzdělávací dráhy shodlo s profi volbou poradny. Nepotvrdili jsme, že **děti s lepším prospěchem se v profi volbě ve větší míře shodnou s psychologem PPP** (hypotéza č. 3). Ke shodě či neshodě s PPP došlo bez ohledu na úroveň žákovy prospěchu. Náš předpoklad, že děti s lepším prospěchem budou mít adekvátnější představu o své budoucnosti, lepší rozhled, lépe zhodnotí svoje předpoklady pro profi volbu, se tedy nenaplnil. Z toho lze vyvodit závěr, že školní prospěch nelze považovat za údaj vypovídající o psychické vyspělosti žáka, o jeho rozhodovacích schopnostech a kariérní zralosti. Míru shody pravděpodobně ovlivňují jiné faktory.

V následující části výzkumu jsme se věnovali porovnání **intelektové úrovně** dítěte a jeho **profesní volby**. Nejdříve jsme pracovali s výsledky všech respondentů najednou, poté s chlapci a dívkami odděleně. Celkově je u všech respondentů malý zájem o gymnazijní formu studia, což může souviset s důvody popsanými již v předchozích odstavcích. Nejfrekventovanější volbou u průměrných a nadprůměrných dětí jsou střední školy, u obou kategorií se jedná přibližně o 70%. Žádné z nadprůměrně inteligentních dětí nevykazuje zájem o jakýkoliv učební obor, u průměrných dětí se zájem o maturitní i nematuritní učební obory již začíná objevovat, u podprůměrných roste výrazněji a to zejména preferencí učebních oborů bez maturity. Naše výsledky podporují závěry výzkumů uvedených v teoretické části (kap. č. 1.2.2), a to, že **děti s vyšším IQ volí vyšší typ vzdělávání** (první část hypotézy č. 4). Zjištěná korelace se jeví celkem pochopitelná. Lze předpokládat, že chytřejší děti se o svém dalším vzdělávání rozhodují ambiciózněji a volí si náročnější cíle.

Za povšimnutí stojí rozdíly v procentech „nerozhodnutých“ žáků. Více než 14 % nadprůměrně inteligentních dětí v počáteční době výzkumu nemělo žádnou představu o tom, kam se ve své profi volbě ubírat, u průměrných a podprůměrných dětí je procentuální zastoupení nerozhodnutých nižší. Můžeme se domnívat, že důvodem nejistoty a nerozhodnosti je fakt, že „nadprůměrní,“ se více snaží domýšlet event.

důsledky nevhodné volby, rozhodnutí oddalují, více nad adekvátností své volby přemýšlejí a déle zvažují vhodné alternativy.

Při srovnání dívek a chlapců jsme došli k závěru, že dívky i při nižším IQ poměrně ve velkém procentu volí vyšší typ vzdělávání, tj. gymnázia a střední školy, „podprůměrné“ je volí v téměř 70%. Učební obory volí sice pouze intelektově podprůměrné a průměrné dívky, ale na druhé straně volbu gymnázia preferuje přibližně 13% intelektově podprůměrných dívek oproti 10% nadprůměrných. Důvodem celkově poměrně vysokých aspirací dívek i při nízkém IQ mohou být např. již zmiňované faktory osobnostních vlastností či prospěchu, které právě dívkám významně rozšiřují hranice jejich výběru. Nabízí se tedy zajímavé náměty k dalšímu výzkumu s cílem zjištění korelací např. školního prospěchu, intelektové úrovně a profilu osobnostních vlastností.

Zjištěné výsledky podporuje i potvrzená druhá část naší hypotézy a to, že **zejména chlapci s vyšším IQ budou volit vyšší typ vzdělávání**. Například 50% podprůměrných chlapců vykazuje zájem o učební obory oproti cca 22% podprůměrných dívek, žádný z podprůměrných chlapců nevolí gymnázium oproti téměř 13% podprůměrných dívek. **U chlapců se tedy vliv IQ na volbu úrovně školy projevuje výrazněji.**

Další analýza se týkala zjištění korelace mezi pohlavím dítěte a jeho **profesní volbou**. Řešili jsme otázku preferencí **technických, všeobecných či humanitních** vzdělávacích směrů. O obory všeobecné byl mezi dívkami a chlapci zájem podobný, další zjištěné výsledky však vliv genderového aspektu jednoznačně potvrdily. Chlapci dávají přednost technickým oborům v 56% oproti 8% dívek, zatímco dívky upřednostňují obory humanitní v 50% oproti 10% chlapců. Předpoklad vlivu genderového aspektu, a to, že **dívky častěji volí humanitní typy škol oproti chlapcům** (hypotéza č. 5), se potvrdil. Tuto skutečnost potvrzuje kromě jiných i sdělení v UN 15, 16/2011, kde je konstatováno, že v technických oborech je podíl chlapců výrazně vyšší oproti ekonomickým a zdravotnickým oborům, kde převažují dívky. Důvodem může být již zmíněná v různých podobách se projevující tendence společnosti směřovat jednotlivá pohlaví ke konkrétnímu typu chování a následně i vzdělávání (viz kap. č.1.2.1). Lze předpokládat, že další souvislosti mohou vycházet z korelační vazby mezi osobnostním typem a voleným profesním směrem (viz analýza zastoupení Hollandových osobnostních typů a hypotéza č. 11). U dívek dominuje sociální typ

osobnosti, což je obvykle spojováno s humanitními typy škol, u chlapců typy realistický a podnikavý, což je spojováno spíše s technickými obory. Zde pak vyvstává i otázka, zda se dívky vidí jako typ sociální proto, že u sebe skutečně odpovídající schopnosti, zájmy a dovednosti nacházejí, nebo se nevědomky do této role vlivem genderového působení stylizují. Toto téma by mohlo být předmětem dalšího šetření.

Hypotéza č. 6 řešila vztah mezi **profi volbou dítěte a vzdělanostními aspiracemi rodičů**. Předpokládali jsme, že **děti se v profi volbě ve většině případů shodnou s rodiči a to se projeví více u dívek**. V oblasti gender aspektu nás zajímalo, zda v míře vlivu rodičů na volbu další vzdělávací dráhy existuje mezi chlapci a dívkami významný rozdíl. Z hlediska všech respondentů se předpoklad potvrdil, zjistili jsme, že více než 75% dětí se v případě profi volby shodne se svými rodiči. Procento shody bylo ve srovnání dívek a chlapců obdobné, výraznější korelace ve prospěch dívek se tedy nepotvrdila. Opět s odvoláním na teoretické zdroje (kap. 2.2) můžeme vyvodit, že rodiče jsou hlavní oporou při utváření profesní perspektivy dítěte. V procesu profi volby plní jednu z nejdůležitějších rolí, lze předpokládat, že i vlivem skutečnosti, že pubescent má hlavní období svého psychického a sociálního dozrávání teprve před sebou, jeho schopnosti rozhodování jsou zatím omezené, a proto pomoc při rozhodování potřebuje a přijímá.

Další dvě hypotézy nám uložily zkoumat korelace odrážející **vzdělání rodičů**. V první z nich jsme se zabývali analýzou vztahu mezi doporučenou **profi volbou psychologa poradny a profesní aspirací rodiče v závislosti na jeho vzdělání**. Předpokládali jsme, že rodiče s vyšším vzděláním by mohli mít vyšší profesní ambice pro své děti, než jsou celkové předpoklady dítěte odborně zhodnocené psychologem poradny. Výsledky analýzy ukázaly, že rodiče vysokoškolsky vzdělaní vykazují neshodu s profi volbou poradny ve vyšším procentu (60%) (a to vždy ve smyslu volby vyšší úrovně vzdělání oproti profi volbě poradny) než rodiče bez maturity, kde jsme zjistili nesoulad pouze ve 21%. Se vzrůstajícím vzděláním rodičů tedy procento neshody rostlo. Náš předpoklad, že **rodiče s vyšším vzděláním se v otázce profi volby častěji neshodnou s psychologem PPP**, jsme potvrdili (hypotéza č. 7). Důvodem může být, že rodiče s vyšším vzděláním přirozeně připisují studiu vyšší význam (než rodiče méně vzdělaní) už jen proto, že jsou sami vzdělaní a tentýž cíl - dosáhnout vyššího

vzdělání - celkem automaticky očekávají od svého dítěte. Roli může hrát i otázka očekávaného přenosu dědičného intelektového potenciálu. Nakonec i praxe ukazuje, že rodiče s vyšším vzděláním často kladou na děti vyšší vzdělávací nároky, a to někdy bez ohledu na jejich celkové předpoklady, své děti často přeceňují, jejich vzdělávací obtíže bagatelizují. Nezanedbatelnou roli může sehrát společenská prestiž a v neposlední řadě i již zmíněný efekt populačního poklesu, kdy rodiče i přes nedostatečné předpoklady svých dětí volí náročnější vzdělávací dráhu, možnost přijetí na školy je totiž velmi reálná. Celkovou náročnost dalšího studia v této chvíli již nezvažují.

Výše zmíněné úvahy podpořilo i potvrzení hypotézy č. 8 - **Rodiče s vyšším vzděláním mají pro děti vyšší vzdělávací aspirace.** Při porovnávání údajů jsme zjistili, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče volili pro své děti gymnazijní formu studia v 60% oproti necelým 6% rodičů vyučených. Učební obor pro své dítě nevolil ani jeden vysokoškolsky vzdělaný rodič, se snižujícím se vzděláním rodičů zájem o učební obory rostl. I ve shodě s výsledky jiných výzkumů (kap. č. 2.2) konstatujeme, že vyššímu vzdělání rodičů odpovídají vyšší vzdělávací aspirace pro jejich děti.

Další tři analýzy týkající se souvislostí spojených s **Hollandovým typem osobnosti** plnily **třetí cíl** naší práce. Prvním rozborem jsme mapovali **osobnostní strukturu respondentů** ve smyslu převládajících Hollandových osobnostních typů. Zjistili jsme, že převládající typy osobnosti se u jednotlivých pohlaví liší. U chlapců dominují typy *Realistický* (32%) a *Podnikavý* (28%), přičemž *Realistický* typ je podle Hollanda charakteristický mužností, vytrvalostí, přizpůsobivostí, preferuje manuálně-technické činnosti, *Podnikavý typ* je vnímán jako dobrodružný, ambiciózní, energický, dominantní, se sklonem k vedení ostatních lidí. U dívek převažuje typ *Sociální* (44%), který charakterizuje kromě jiného ochota ke spolupráci, laskavost, ohleduplnost, odpovědnost, z hlediska činností zájem o sociální kontakty a problematiku lidských vztahů, spojený je spíše s preferencí humanitního zaměření. Zdá se, že výsledky do určité míry korespondují s gender představami společnosti ohledně osobnostních charakteristik i pracovních činností. Možnou korelaci bychom mohli hledat i v již zmíněné volbě profesního směru, kdy chlapci volí v převaze technický a dívky humanitní směr vzdělávání (viz diskutovaná hypotéza č. 5).

Druhou analýzou jsme zjišťovali, zda existuje korelace mezi **osobnostním typem dítěte** a jeho **intelektovou úrovní**. Hypotézu jsme stanovili s cílem ověření myšlenky Zunkera, podle kterého je v klasifikaci osobnostního typu obsažen i faktor

inteligence, tzn. např. investigativní typ je obecně inteligentní a má přirozené schopnosti analytické a schopnosti abstraktního myšlení (Zunker, 2006). Předpokládali jsme tedy, že investigativní typ osobnosti bude v testu poznávacích schopností vykazovat vyšší hodnoty (neboli v kategorii nadprůměrného IQ bude převažovat investigativní typ osobnosti). Zjistili jsme, že u všech intelektových úrovní vystupuje do popředí *Sociální* typ osobnosti, se zvyšující se úrovní intelektu roste procento výskytu typu *Podnikavý* a klesá procento výskytu typu *Realistický*. Signifikantní rozdíly mezi jednotlivými intelektovými kategoriemi jsme však nenalezli. Zjištěná data nepotvrdila, že **v souboru respondentů se při srovnání různých úrovní intelektu liší převládající typ osobnosti** (hypotéza č. 10). Významnou korelaci mezi osobnostním typem a prvkem inteligence se nám tedy prokázat nepodařilo. Důvodem může být nedostatečná reprezentativnost vzorku, ale také možnost, že prvek inteligence skutečně nemusí být u jednotlivých osobnostních typů výrazně rozdílně zastoupen a do popředí významnosti mohou vystupovat jiné faktory.

Třetí analýzou jsme posuzovali vztah mezi **profi volbou dítěte a typem osobnosti (odpovídajícím směrem dalšího vzdělávání)** – s cílem podpořit **platnost Hollandovy teorie o shodě mezi typem osobnosti a voleným profesním směrem (prostředím)**. Předpokládali jsme, že děti budou volit takový směr dalšího vzdělávání, který bude odpovídat jejich osobnostnímu typu. V první rovině jsme pracovali s daty všech respondentů, ve druhé s chlapci a děvčaty zvlášť. Z hlediska gender aspektu nás zajímaly podobné souvislosti jako v případě hypotézy č. 4. Získaná data ukázala, že téměř polovina všech respondentů vykazuje shodu mezi voleným a odpovídajícím směrem dalšího vzdělávání (volili stejný směr), další téměř polovina vykazovala neshodu o jeden stupeň (tzn. rozdíl pouze mezi humanitním a všeobecným nebo technickým a všeobecným zaměřením). Neshodu o jeden stupeň jsme vnímali jako přijatelnou z toho důvodu, že děti zatím nevolí konkrétní profesi, ale pouze směr vzdělávání, a rozhodnutí tak umožňuje poměrně široký záběr s následným uplatněním v různých sférách. Pouze necelých šest procent z celkového počtu dětí vykazuje výraznější nesoulad – tedy neshodu o dva stupně (technický vs. humanitní směr). Statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami jsme nezjistili. Výsledky podpořily názor, že **Profi volba dítěte je v přímé souvislosti s typem osobnosti (podle Hollanda)**. Děti tedy volí přibližně takový směr dalšího vzdělávání, který koreluje s jejich osobnostním typem, a to jak chlapci, tak děvčata. Ve shodě s Rymešovou můžeme poukázat na existenci

diagnostického potenciálu Hollandova modelu (Rymešová, 2010), v našem případě pro populaci žáků devátých tříd městských škol.

Závěr

Rigorózní práce **Profesní orientace žáků základní školy** je zaměřena na hledání souvislostí v procesu výběru další vzdělávací dráhy u žáků devátých tříd. Období dospívání, ve kterém první profesní volba probíhá, je nutné chápat z ontogenetického hlediska jako poměrně zátěžové, jedinec prochází výraznými tělesnými, psychickými i sociálními změnami. Vzhledem k tomu, že přechod na další vzdělávací stupeň ovlivňuje celoživotní profesní perspektivu, potřeba informovanosti o specifikách tohoto období a souvislostech profesní volby se jeví jako mimořádně žádoucí.

V teoretické části naší práce jsme s pomocí odborné literatury rozebrali poznatky o období dospívání s důrazem na volbu další vzdělávací dráhy, dále jsme poukázali na vlivy objektivních i subjektivních činitelů v procesu profi volby. Závěr teoretické části byl ilustrací vybraných koncepcí kariérových teorií. V empirické části jsme s ohledem na splnění cílů výzkumu identifikovali a podrobně analyzovali získaná data, dále hledali korelace mezi vybranými proměnnými. Zjištěné údaje jsme pak shrnuli a v následující kapitole diskutovali.

Přestože v oblasti profesní orientace byla uskutečněna již řada výzkumů, a některé naše výsledky jejich závěry pouze podpořily či rozšířily, domníváme se, že jsme pronikli i do některých dalších souvislostí v procesu profesního rozhodování dospívajících a našli nové zajímavé korelace mezi vnějšími a vnitřními faktory a profesní volbou žáků. Také jsme uvedli některé podněty k rozšíření výzkumu.

Uvědomujeme si existenci možných zkreslení. Důvodem může být nízká reprezentativnost vzorku, který zahrnuje pouze jeden z okresů a pouze městské školy, situace například na některých vesnických školách by mohla být odlišná. Také genderové rozložení souboru nebylo vyvážené. A v neposlední řadě určitou roli mohl hrát vliv nežádoucích proměnných (např. chyby měření, konstantní chyby...).

Jedním z cílů naší práce bylo zhodnocení praktického využití výsledků výzkumu. V této souvislosti uvádíme některé návrhy pro praxi spíše jako podněty k zamyšlení:

Jako první považujeme za vhodné zmínit otázku snížení vlivu genderových stereotypů, které prokazatelně v procesu volby významnou roli sehrávají a které by mohly vést k předsudkům ohledně schopností a výkonů dívek a chlapců jako jednotlivců. V důsledku toho mohou vzniknout chybná rozhodnutí v procesu profi volby ve smyslu nevyužití jejich přirozeného potenciálu. Nabízí se možnost osvětové činnosti formou kurzů, přednášek, besed, a to pro děti, rodiče i pro pedagogické pracovníky s cílem redukce zažitých genderově typických postojů. Za vhodné považujeme vést žáky k sebepoznání a sebehodnocení tak, aby sami poznali svoje slabé a silné stránky, schopnosti a dovednosti. Bez ohledu na genderovou typičnost bychom měli seznamovat chlapce i dívky s různými pracovními odvětvími a náplní jednotlivých profesí, i z hlediska profi volby nabízet ke zvážení různé pracovní obory. V tomto směru se nabízí i využití pomoci různých poradenských zařízení. Patrně velký význam by mohl mít i příliv učitelů (mužů) do pedagogického procesu.

Již několikrát byl zdůrazněn význam existence profesních zájmů. Vzhledem k faktu, že jen velmi málo žáků profesní zájmy vykazuje (a to se jedná o žáky posledních ročníků základní školy, tedy v podstatě poslední chvíle rozhodování), považujeme za vhodné podněcovat jejich utváření již od ukončení 1. stupně základní školy. Nutné je poskytovat dostatek podnětů k utváření adekvátních dovedností, se stoupajícím věkem dětí zájmy včas identifikovat a podpořit jejich rozvoj. V souvislosti s tím je třeba podporovat i informovanost žáků o jednotlivých profesích, perspektivách povolání a o uplatnění na trhu práce.

Téma profesní orientace nabízí celou škálu dalších souvislostí vhodných ke zkoumání. Naši práci vnímáme jako sondu, která ověřuje a částečně rozšiřuje již zjištěná fakta v oblasti dané problematiky. Přesto doufáme, že výzkumným projektem přispějeme k hlubšímu poznání procesu rozhodování žáků o profesní dráze, že získané informace budou přínosné pro práci kariérových poradců a napomohou při plánování práce s žáky, kteří jsou postaveni před důležité životní rozhodnutí.

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

AMTHAUER, R., BROCKE, B., LIEPMANN, D., BEAUDUCCEL, A.: *Test struktury inteligence I-S-T 2000 R*, Překlad a úprava PLHÁKOVÁ, A., Testcentrum, Praha, 2005.

ARNETT, J. J.: *Adolescence and Emerging Adulthood*, New Jersey, 2009.

ATKINSON, R. L. a kol.: *Psychologie*, Portál, s.r.o., Praha, 2003.

Atlas školství 2011/2012, přehled středních škol a vybraných školských zařízení. Plzeňský kraj, P. F. art, spol. s r. o., Brno, 2010.

BARAK, A.: *A Cognitive View of the Nature of Vocational Interests: Implications for Career Assessment, Counseling, and Research* in LEONG, F. T. L., BARAK, A.: *Contemporary Models in Vocational Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, New Jersey, 2001, s. 197-131.

COLLINS, W. A., KUCZAJ II, S. A.: *Developmental Psychology, Childhood and Adolescence*, Macmillan Publishing Company, New York, 1991.

ČAKRT, M.: *Typologie osobnosti: volba povolání, kariéra a profesní úspěch*, Management Press, Praha, 2010.

ČÁP, J.: *Průběh vývoje osobnosti: Puberta a adolescence* in ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*, Portál s. r. o., Praha, 2007, s. 232-238.

ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*, Univerzita Karlova, Karolinum, H plus H, Praha, 1993.

ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*, Portál s. r. o., Praha, 2007.

DANKO, J.: *Volba povolania*, Východoslovenské vydavateľstvo, n. p., Košice, 1988.

DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M.: *Profi-volba v Růžové třídě* in DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M.: *Profi-volba z deváté třídy*, Pražská skupina školní etnografie, Univerzita Karlova v Praze, Praha, 2005, s. 51-95.

FERJENČÍK, J.: *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*, Portál, Praha, 2010.

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, Portál, 2003.

GATI, I., ASHER, I.: *The PIC Model for Career Decision Making: Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice* in LEONG, F. T. L., BARAK, A.: *Contemporary Models in Vocational Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, New Jersey, 2001, s. 7-47.

GILLERNOVÁ I., MALOTÍNOVÁ, M.: *Psychologie*, SPN, Praha, 1996.

HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*, Portál, s. r. o., Praha, 2009.

HELUS, Z.: *Osobnost a její vývoj*, UK v Praze, Pedagogická fakulta, Praha, 2009.

HELUS, Z.: *Pojetí školní úspěšnosti žáků* in HELUS, Z., HRABAL, V. ml., KULIČ, V., MAREŠ, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, SPN, n. p., Praha, 1979, s. 13-59.

HELUS, Z., HRABAL, V. ml., KULIČ, V., MAREŠ, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, SPN, n. p., Praha, 1979.

HLAĎO, P.: *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny*, Disertační práce, Masarykova Univerzita, Brno, 2009.

HOŘÁNKOVÁ, V., VALOUCHOVÁ, E., MACÁKOVÁ, D., POSPÍŠILOVÁ, I., FILIPOVÁ, E.: *Metodická příručka poradce pro volbu povolání*, Sociologické nakladatelství, Praha, 1995.

HRABAL, V. ml.: *Motivace a školní úspěšnost žáka* in HELUS, Z., HRABAL, V. ml., KULIČ, V., MAREŠ, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, SPN, n. p., Praha, 1979, s. 61-110.

HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml.: *Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*, UK v Praze, Karolinum, Praha, 2002.

HŘEBÍČEK, L.: *Praxe profesně kariérního poradenství na ZŠ a SŠ*. Masarykova univerzita v Brně, Centrum pro další vzdělávání, Brno, 2002.

HŘEBÍČEK, L.: *Výchova a profesionální orientace*, SPN, Praha, 1987.

HŘEBÍČKOVÁ, M.: *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti*, Grada Publishing, a. s., Praha, 2011.

JEŽEK, S.: *Vztahy s dospělými mimo rodinu* in MACEK, P., LACINOVÁ L. (eds): *Vztahy v dospívání*, Barrister and Principal, spol. s r. o., Brno, 2006, s. 81-97.

JÖRIN, S., STOLL, F., BERGMANN, CH., EDER, F.: *DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry (podle Self-Directed Search Johna Rollanda)*, Překlad a úprava HOSKOVCOVÁ, S., Testcentrum, Praha, 2003.

KATRŇÁK, T.: *Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice* in MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al.: *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*, Academia, Praha, 2006, s. 173-193.

KATRŇÁK, T.: *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*, Sociologické nakladatelství, Praha, 2004.

KLÍMOVÁ, M.: *Kapitoly z výchovného poradenství I*, UK, Praha, 1987.

- KLÍMOVÁ, M.: *Kapitoly z výchovného poradenství II*, UK, Praha, 1987.
- KLÍMOVÁ, M.: *Školní a profesionální poradenství*, Ministerstvo pro mládež a tělesnou výchovu ČSR, 1969.
- KLÍMOVÁ, M.: *Volba dalšího studia a přípravy pro povolání žáky 8. a 9. ročníků základní devítileté školy*, UK, Praha, 1981.
- KON, I. S.: *Kapitoly z psychologie dospívání*, SPN, Praha, 1988.
- KOŠČO, J.: *Psychologické poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine: teoretické a spoločenské predpoklady*, SPN, Bratislava, 1971.
- KOŠČO, J.: *Teória a prax poradenskej psychologie*, SPN, Bratislava, 1980.
- KOŠČO, J. a kol.: *Poradenská psychológia*, SPN, Bratislava, 1987.
- KREJČOVÁ, L.: *Výchovný poradce a žáci, respektive třídy ve škole. Kariérové poradenství* in *Výchovné poradenství*, autorský kolektiv, Wolters Kluwer ČR, a.s., 2009, s. 121-123.
- KUČERA, M.: *Profi-volba v Hnědé třídě* in *Profi-volba z deváté třídy*, Pražská skupina školní etnografie, Univerzita Karlova v Praze, Praha, 2005, s. 25-49.
- KURIC, J. a kol.: *Ontogenetická psychologie*, SPN, n.p., Praha, 1986.
- LACINOVÁ, L., MICHALČÁKOVÁ, R.: *Romantické vztahy* in MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.): *Vztahy v dospívání*. Barrister and Principal, spol. s r. o., Brno, 2006, s. 55-68.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*, Grada Publishing, spol. s r. o., Praha, 1998.
- LEONG, F. T. L., BARAK, A.: *Contemporary Models in Vocational Psychology*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Mahwah, New Jersey, 2001.
- LOWMAN, R. L.: *The clinical practice of career assessment*, American Psychological Association, Washington, 1991.
- MACEK, P.: *Adolescence*, Portál, Praha, 2003.
- MACEK, P.: *Sebesystém, vztah k vlastnímu já* in VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.): *Sociální psychologie*, Grada Publishing, a. s., Praha, 2008, s. 89-107.
- MACEK, P., LACINOVÁ, L.: *Výzkum vztahů v adolescenci: minulost a současnost* in MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.): *Vztahy v dospívání*, Barrister and Principal, spol. s r. o., Brno, 2006, s. 11-23.
- MACEK, P., LACINOVÁ L. (eds.): *Vztahy v dospívání*, Barrister and Principal, spol. s r. o., Brno, 2006.

MACEK, P., ŠTEFÁNKOVÁ, Z.: *Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou* in MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.): *Vztahy v dospívání*, Barrister and Principal, spol. s r. o., Brno, 2006, s. 25-40.

MARHOUNOVÁ, J.: *Dospívání*, Empatie, Praha, 1996.

MATĚJŮ, P.: *Představy o životním úspěchu a vzdělanostní aspirace* in MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al.: *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*, Academia, Praha, 2006, s. 147-172.

MATĚJŮ, P., SMITH, M. L., BASL, J.: *Rozdílné mechanismy - stejné nerovnosti: Změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003* in MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. (eds.): *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*, Sociologické nakladatelství (Slon), Praha, 2010, s. 227-249.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al.: *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*, Academia, Praha, 2006.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. (eds.): *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*, Sociologické nakladatelství (Slon), Praha, 2010.

MATOUŠEK, O.: *Rodina jako instituce a vztahová síť*, Sociologické nakladatelství (Slon), Praha, 2003.

MCKENNA, E.: *Business psychology and organisational behaviour*, Psychology Press Ltd, New York, 2005.

MCSHANE, S. L., VON GLINOW, M. A.: *Organizational Behavior*, The McGraw-Hill Companies, Inc., 2000.

MERTIN, V.: *Jak se dostat na střední školu*, Grada Publishing, spol. s r. o., Praha, 2000.

MEZERA, A.: *Hollandova teorie profesního vývoje, Příručka*, Praha, 2005.

MEZERA, A.: *Obrázkový test profesní orientace*, IPPP, Praha, 2005.

MEZERA, A.: *Pro jaké povolání se hodím?*, Computer Press, Praha, 2002.

MEZERA, A.: *Role pedagogicko-psychologické poradny v kariérovém poradenství* in ZAPLETALOVÁ, J., VAŇKOVÁ, H., ed.: *Kariérové poradenství - přítomnost a budoucnost*, IPPP ČR, 2006, s. 21-39.

MIKŠÍK, O.: *Psychologická charakteristika osobností*, UK v Praze, Karolinum, Praha, 2001.

MÜNICH, D., MYSLIVEČEK, J.: *Přechod žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky* in MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al.: *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*, Academia, Praha, 2006, s. 220-246.

- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*, Academia, Praha, 1995, 2009.
- ORVIN, G. H.: *Dospívání – Kniha pro rodiče*, Grada Publishing, spol. s r. o., Praha, 2001.
- PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, UK v Praze, 2002.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*, Portál, s. r. o., Praha, 2010.
- POLEDŇOVÁ, I.: *Výkonová motivace v prostředí školy – souvislosti se sebepojetím a utvářením sociálních vztahů* in MACEK, P., LACINOVÁ, L. (eds.): *Vztahy v dospívání*, Barrister and Principal, spol. s r. o., Brno, 2006, s. 115-125.
- Profi-volba z deváté třídy*, Pražská skupina školní etnografie, Univerzita Karlova v Praze, Praha, 2005.
- RENDL, M.: *Profi – volba v Modré třídě* In *Profi-volba z deváté třídy*, Pražská skupina školní etnografie, Univerzita Karlova v Praze, Praha, 2005, s. 111-137.
- RYMEŠOVÁ, P.: *Vývoj profesní orientace a kariérového nasměrování vysokoškolských studentů s přihlédnutím k Hollandovu modelu typů osobnosti*, Disertační práce, UK Praha, 2010.
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*, Panorama, Praha, 1990.
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem: Vývojová psychologie*, Portál, s. r. o., Praha, 2004.
- ŘÍČAN, P.: *Psychologie*, Portál, s. r. o., Praha, 2009.
- SHAFFER, D., R.: *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, Brooks/Cole Publishing Company, USA, 1999.
- SMETÁČKOVÁ, I.: *Odras gender problematiky v kariérovém poradenství: Genderové stereotypy v českém školství* in ZAPLETALOVÁ, J., VAŇKOVÁ, H. ed.: *Kariérové poradenství - přítomnost a budoucnost*, IPPP ČR, 2006, s. 186-197.
- SMETÁČKOVÁ, I.: *Okolnosti přechodu žáků/ŷn ze základní školy na střední školu (s důrazem na generovou perspektivu)* in WALTEROVÁ, E., GREGER, D. a kol.: *Přechod žáků ze základní na střední školu. Pohledy z výzkumů*, Paido, Brno, 2009, s. 49-66.
- STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*, Portál, s. r. o., Praha, 2009.
- STERNBERG, R. J.: *Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*, Grada Publishing, spol. s r. o., Praha, 2001.
- SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, Portál, s. r. o., Praha, 2001.

STRÁDAL, J., NOUZOVÁ, Z.: *Příprava žáků pro profesní orientaci*, Sociologické nakladatelství, Praha, 1995.

ŠIRŮČEK, J., ŠIRŮČKOVÁ, M.: *Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů* in MACEK, P., LACINOVÁ L. (eds.): *Vztahy v dospívání*, Barrister and Principal, spol. s r. o., Brno, 2006, s. 41-53.

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J.: *Psychologie ve světě práce*, UK Praha, Karolinum, Praha, 2003.

TAXOVÁ, J.: *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*, SPN, Praha, 1987.

TRHLÍKOVÁ, J., ELIÁŠKOVÁ, I.: *Volba střední školy a kariérové poradenství* in WALTEROVÁ, E., GREGER, D. a kol.: *Přechod žáků ze základní na střední školu. Pohledy z výzkumů*, Paido, Brno, 2009, s. 23-48.

TRHLÍKOVÁ, J., ÚLOVCOVÁ, H.: *Učební obory – specifika vzdělávací cesty a uplatnění na trhu práce* in MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. (eds.): *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*, Sociologické nakladatelství (Slon), Praha, 2010, s. 180-207.

Učitel'ské noviny, 1/2011, Národní ústav odborného vzdělávání, ŠUMAVSKÁ, G.: *Některé výstupy z evropského projektu „Kurikulum S“*. *Přechod na střední školu je obtížný pro žáky i učitele*.

Učitel'ské noviny, 4/2011, Národní ústav odborného školství - *Shoda dosaženého vzdělání a vykonávaného zaměstnání – 2009*.

Učitel'ské noviny, 15/2011, *Genderová struktura žáků v regionálním školství*.

Učitel'ské noviny, 16/2011, *Genderová struktura žáků v regionálním školství – oborová struktura*.

VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, UK Praha, Karolinum, Praha, 2002.

VÁGNEROVÁ, M.: *Poradenství pro volbu povolání* in SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, Portál, s. r. o., Praha, 2001, s. 679-693.

VÁGNEROVÁ, M.: *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, UK Praha, Karolinum, Praha, 2005.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*, Portál, s.r.o., Praha, 2000.

VAŠUTOVÁ, M.: *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*, Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2005.

VENDEL, Š.: *Čím budem*, Smena, Bratislava, 1990.

VENDEL, Š.: *Kariérní poradenství*, Grada, 2008.

VESELÝ ARNOŠT: *Kdo a proč končí v učňovských oborech?* in MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al.: *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*, Academia, Praha, 2006, s. 247-281.

VIKTOROVÁ, I.: *Profi-volba ve Žluté třídě* in *Profi-volba z deváté třídy*, Pražská skupina školní etnografie, Univerzita Karlova v Praze, Praha, 2005, s. 97-109.

VIKTOROVÁ, I.: *Projekty budoucnosti u dětí na konci základní školy* in WALTEROVÁ, E., GREGER, D. a kol.: *Přechod žáků ze základní na střední školu. Pohledy z výzkumů*, Paido, Brno, 2009, s. 67-82.

Výchovné poradenství, autorský kolektiv, Wolters Kluwer ČR, a.s., 2009.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.): *Sociální psychologie*, Grada Publishing, a. s., Praha, 2008.

WALTEROVÁ, E., GREGER, D. a kol.: *Přechod žáků ze základní na střední školu. Pohledy z výzkumů*, Paido, Brno, 2009.

YOUNG, M. E.: *From Early Child Development to Human Development*, The World Bank, Washington, 2002.

ZAPLETALOVÁ, J., VAŇKOVÁ, H. ed.: *Kariérové poradenství - přítomnost a budoucnost*, IPPP ČR, 2006.

ZUNKER, V. G.: *Career Counseling - A Holistic Approach*, Thomson Brooks/Cole, Texas, 2006.

Internetové zdroje

<http://new.euromise.org/czech/tajne/ucebnice/html/html/node12.html>

http://vychova-vzdelavani.cz/download/karierove_poradenstvi.pdf

<http://vychova-vzdelavani.cz/download/nuov2003.pdf>

<http://www.atlasskolstvi.cz>

http://www.careerkey.org/asp/your_personality/hollands_theory_of_career_choice.asp#hex

<http://www.csicr.cz/>

http://www.msmt.cz/uploads/adult_education/CZ_EN.pdf

<http://www.nuov.cz>

<http://www.uiv.cz>

<http://www.vychova-vzdelavani.cz/kvv/>

Pedagogicko-psychologická poradna Plzeň

Příjmení a jméno:nar.
Národnost:rod. číslo:
Bydliště:PSČ
Škola:třída:

Určeno pro žáky vycházející ze ZŠ a žáky SŠ

Velmi důvěrné!

Sdělení rodičů

Vážený rodiče,

Vaše dítě bude odborně vyšetřeno v našem zařízení. K tomu potřebujeme i Vaši spolupráci. Předkládáme Vám dotazník, jeho pozorné a upřímné vyplnění nám hodně pomůže.

Dotazník pochopitelně nemusíte vyplňovat ve všech rubrikách, zdají-li se Vám některé otázky příliš problematické.

U naznačených odpovědí stačí podtrhnout vhodnou položku, ostatní otázky můžete zodpovědět zcela stručně.

Vaše sdělení považujeme za naprosto důvěrné, určené jen pro naše vnitřní účely. Jeho obsah bude chráněn v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů.

Na včasném odeslání tohoto sdělení závisí do určité míry i brzké vyšetření dítěte. Děkujeme Vám za spolupráci.

Ředitelka PPP

Otec (vlastní)

jméno: věk

bydliště: tel.

vzdělání: povolání:

zdravotní stav:

Matka (vlastní)

jméno: věk

bydliště: tel.

vzdělání: povolání:

zdravotní stav:

Sourozenci (jméno, věk, zdravotní stav, vzdělání, zaměstnání):

.....

.....

.....

Dítě přichází do poradny: 1.na podnět rodičů 2.na podnět školy 3.vlastní rozhodnutí

Dítě žije: 1.u rodičů 2.u matky 3.pouze u otce 4.jinde – kde

Informace o žáku (žákyni):

1.Potíže a komplikace během těhotenství, porodu, po porodu

.....

2.Vstup do školy v roce Odklad škol. docházky: ano - ne

3.Obtíže v základní škole (opakování třídy, neprospěch, nekázeň aj.)

.....

4.**Závažnější nemoci** (úrazy, operace, ZPS, tělesné a smyslové vady, stavy bezvědomí, chronické nemoci apod.) – kdy:

.....

5. Pravorukost - levorukost - přecvičování leváctví

6. Byl léčen nebo vyšetřován u neurologa, psychologa, psychiatra, speciálního pedagoga (kdy, kde, proč, s jakými výsledky?)

.....

7. Zvláštní obtíže, nedostatky, poruchy- v dřívějším věku - kdy?

bolesti hlavy	samotářství	záškoláctví
poruchy spánku	návyk na kouření	lhaní, krádeže
poruchy jídla řeči	nápadná neobratnost	sexuální poruchy
nervozita	výbuchy zlosti	toulavost
pomočování	agresivita, vzdor	pití alkoholu
plachost, úzkost	odmlouvání	léky
nesoustředěnost	sebevražedné úmysly	

Nyní:

8. Příkazy plní: ochotně, dovede se podřídit, neochotně, odmlouvá
9. Vztah k otci: srdečný, přátelský, respektující, chladný, odmítavý, vzdorovitý
10. Vztah k matce: srdečný, přátelský, respektující, chladný, odmítavý, vzdorovitý
11. Ve skupině vrstevníků spíše: hraje vedoucí úlohu, podřizuje se, stojí stranou
12. Denně se průměrně učí asi:
13. Učí se: pravidelně, nepravidelně, pouze někdy, vůbec ne
14. Vztah k učení: učí se sám, bez připomínek, potřebuje občasný dohled, potřebuje stálý dohled
15. Učí se sám, při studiu mu pomáhá
mimo vyučování chodí na hodiny
jiná pravidelná zaměstnání mimo vyučování
16. Vyučovací předměty, které ho zajímají více:
méně:
17. Má speciální nadání pro:
18. Během celé školní docházky je prospěch dítěte: přibližně stále stejný, dochází k postupnému zhoršování, došlo k náhlému zhoršení – zlepšení kdy?
19. Ve vztahu k prospěchu je: nápadně ctižadostivý, ctižadostivý, lhostejný, neprojevuje se
20. Vztah k učitelům: ke všem dobrý, dobrý jen k některým, ke všem záporný
21. Podle mínění rodičů by pro dítě bylo nejvhodnější:
a) studium, jaké
b) učební obor, jaký
22. Co by přicházelo v úvahu na druhém místě:
23. Co by ze svého dítěte chtěli rodiče v budoucnu nejraději mít, kdyby nebylo žádných překážek:

Připomínky, poznámky (doplňte všechny další údaje, které považujete za důležité):

....v praxi poskytnuto více místa....

Datum vyplnění:

Podpis:

Pedagogicko-psychologická poradna Plzeň

Příjmení a jméno: nar.
Bydliště s adresou, PSČ: č.tel.
Žák třídy:, Škola v
Rodné číslo dítěte:

Určeno pro vyšetření žáků od 2. třídy ZŠ

Velmi důvěrné!

Sdělení školy

Vážená paní učitelko,
Vážený pane učiteli,

Váš žák, jehož jméno uvádíme, bude odborně vyšetřen v našem zařízení. Spolupráce s Vámi je pro nás velkou pomocí. Předkládáme Vám dotazník a prosíme o co nejpřesnější zodpovězení jednotlivých otázek.

Vaše sdělení považujeme za naprosto důvěrné, určené jen pro naše vnitřní účely. Jeho obsah bude chráněn v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů.

Děkujeme Vám za spolupráci.

Ředitelka PPP

Důvod vyšetření- prosím zformulujte otázku, na kterou máme odpovědět (objednávku):

Aktuální školní prospěch:

(je-li žák slovně hodnocen, použijte prosím poslední stranu tohoto formuláře)

Chování: Zameškané hodiny neomluv.

(proč?

Prospěch:

Mateřský jazyk

Cizí jazyk

Matematika

Dějepis (vlastivěda)

Zeměpis

Občanská výchova

Fyzika

Chemie

Biologie

Tělesná výchova

Výtvarná výchova

Hudební výchova

Pracovní výchova

Které třídy opakoval? Důvod

Zdravotní stav:

Osobní tempo:

mimořádně rychlý

rychlý

průměrný

pomalý

mimořádně pomalý

Pozornost:

mimořádně soustředěný

nadprůměrně soustředěný

průměrný

roztěkaný

téměř nelze upoutat

Paměť:

velmi nadprůměrná

nadprůměrná

průměrná

podprůměrná

velmi podprůměrná

Vyjadřovací schopnost:

výborná

dobrá

průměrná

chudá

nápadně chudá

Řečová produkce:

extrémně povídavý

povídavý

přiměřená slovní produkce

zamlklý

velmi zamlklý, nesdílný

Samostatnost v učení:

mimořádně samostatný

spíše samostatný

průměrný

málo samostatný

zcela samostatný

Nadání:

velmi nadprůměrné

nadprůměrné

průměrné

podprůměrné

velmi podprůměrné, defektní

Kázeň:

mimořádně až úzkostlivě ukázněný

spíše nadprůměrná

průměrně ukázněný

neukázněný

velmi neukázněný, neovladatelný

Postoj ke školní práci:

velmi nadšený

zaujatý, velmi svědomitý

průměrný

nestálý, bez zájmu o školu

zcela bez zájmu, „lajdák“

Úsilí:

maximální úsilí, mimořádná píle

pilný

průměrné úsilí

pracuje povrchně, ledabyly

zcela lhostejný, líný

Sebedůvěra a sociální jistota:

velmi sebejistý, značně se přeceňuje

sebejistý, více než obvyklé

přiměřená sebedůvěra

sklon k nejistotě

sklon k pocitům méněcennosti

trapná nejistota, pocity méněcennosti

Celková vyváženost, vyrovnanost:

velmi klidný, dokonale vyrovnaný

klidný, vyrovnaný

průměrný (jen občas neklidný)

neklidný, nevyrovnaný, nervózní

velmi neklidný, extrémně nevyrovnaný

velmi nervózní

Zvláštní schopnosti, speciální nadání, přednosti:

Zvláštní nedostatky, obtíže, poruchy:

bolesti hlavy	pomočování	neposlušnost	plachost	zcizování věcí
poruchy spánku	výbuchy zlosti	ničení, destrukce	úzkosti, strach	sexuální poruchy
poruchy jídla	vzdor, odmítání	toulavost	nervozita	agresivita, rvačky
poruchy řeči	nepořádky	záškoláctví	klamání, lhaní	neobratnost
				nezručnost

Poruchy smyslových orgánů: krátkozrakost, nedoslýchavost,

Jak se chovají druhé děti k němu (je oblíbený, odmítán, tolerován, pomáhají mu, straní se ho apod.):

.....

Jak se chová k druhým dětem (např. chce vést, je škodolibý, agresivní, vnucuje se apod.):

.....

Je společenský, družný nebo spíše samotář?.....

Prosím zhodnoťte současný stav dítěte. Jaké má obtíže?

.....

Jaká opatření jste již učinili? S jakým výsledkem?

.....

Je realizován IVP? (V kterých předmětech):.....

Má podle Vašeho názoru dítě takové obtíže, aby byl IVP nutný (v minulosti, v současnosti, v dohledné budoucnosti)?

Pokud ano, ve kterých předmětech a jakého druhu?

.....

Přejí si rodiče IVP?.....

Spolupracují rodiče s Vámi na odstranění (zmírnění) obtíží dítěte? Jak?

.....

Jak hodnotíte výchovu v rodině?

.....

Bylo dítě již psychologicky, spec. pedagogicky vyšetřováno (kde a kdy)?

Jaké závěry a doporučení z toho vyplývají? Co bylo realizováno?

.....

Je, pokud je Vám známo, dítě v péči ještě dalších odborníků (soukromý psycholog, logoped, psychiatr, atd.)?

.....

Závěr:

Pro případná další sdělení použijte laskavě poslední stranu tohoto formuláře. Děkujeme Vám.

V dne

.....
podpis a funkce

Další sdělení:

....v praxi poskytnuto více místa....

Příloha č. 3

Schéma polostrukturovaného rozhovoru s žáky

Otázky týkající se profi volby:

- Už jsi někdy přemýšlel (a) o své profesní budoucnosti?
- Pro jaký směr studia jsi se rozhodl (a) – humanitní, všeobecný, technický?
- Rozhodl (a) jsi se pro maturitní nebo nematuritní studium?
- Jakou konkrétní střední školu / obor jsi se rozhodl (a) napsat na první místo přihlášky?

Otázky zaměřené na domácí přípravu do školy:

- Učíš se doma pravidelně?
 - Jak často se učíš - kolikrát týdně?
 - Kolik čistého času domácí přípravě věnuješ (kromě domácích úkolů a přípravy školních pomůcek)?

Otázky zjišťující zdravotní stav dítěte:

- Máš nějaké zdravotní obtíže - jaké?
 - Jsou vážnější?
 - Docházíš k odbornému lékaři?
 - Užíváš pravidelně nějaké léky?

Otázky zaměřené na profesní zájmy dítěte:

- Jaké jsou tvoje zájmy?
 - Jak dlouho se jimi zabýváš?
 - Kterým dáváš přednost?
 - Kolik času týdně jim věnuješ?
 - Chtěl by ses jimi zabývat i jako tvoují budoucí profesí?

Zjištění úrovně školního prospěchu:

- Jaký byl tvůj průměrný školní prospěch v pololetí a na konci 8. třídy?

Schéma polostrukturovaného rozhovoru s rodiči žáků

Otázky týkající se **profi volby:**

- Jakou konkrétní školu / obor by si podle Vás Vaše dítě mělo napsat na první místo přihlášky, kam ho směřujete?
- Rozhodli jste se volit pro své dítě maturitní nebo nematuritní studium?

Otázky zaměřené na **domácí přípravu do školy:**

- Učí se Vaše dítě doma pravidelně?
 - Jak často se učí - kolikrát týdně?
 - Kolik času (kromě domácích úkolů a přípravy školních pomůcek) domácí přípravě věnuje?

Otázky zjišťující **zdravotní stav dítěte:**

- Má Vaše dítě nějaké zdravotní obtíže - jaké?
 - Jsou vážnější?
 - Dochází k odbornému lékaři?
 - Užívá pravidelně nějaké léky?

Otázky zaměřené **na profesní zájmy dítěte:**

- Jaké jsou zájmy Vašeho dítěte?
 - Jak dlouho se jimi zabývá?
 - Kolik času jim věnuje?
 - Které zájmy upřednostňuje?
 - Vidíte mezi zájmy a budoucí profesí Vašeho dítěte nějakou souvislost?

Zjištění **úrovně školního prospěchu:**

- Jaký průměrný školní prospěch mělo Vaše dítě v pololetí a na konci 8. třídy?

Dotazník sebehodnocení vlastních schopností, dovedností a zájmů

Jméno a příjmení žáka: věk:

Lidé se stejnými nebo velmi podobnými zájmy obvykle volí podobné povolání a velmi často pak působí ve stejném pracovním prostředí. Pokuste se odhadnout, jaké pracovní prostředí by vám osobně nejvíce vyhovovalo, aby plně odpovídalo vašim zájmům, schopnostem a osobnostním předpokladům.

Krok 1: Udělejte křížek u každé následující položky, jestliže se na vás hodí a plně vás vystihuje.

MANUÁLNÍ A TECHNICKÝ TYP				R Celkem =
Jsi :		Umiš:		Máš rád/a:
	praktický typ?		občas opravit některé věci, které jsou rozbité?	něco, co můžeš opravovat a rozebírat?
	sportovně založený/á?		občas přijít na to, proč některé věci nefungují?	práce vykonávané venku nebo v přírodě?
	v chování spíše přímočarý/á?		se starat o zvířata a zacházet s rostlinami?	pracovní činnosti vykonávané rukama?
	manuálně zručný/á?		hrát dobře některý sport (např. kopanou, hokej)?	práce vyžadující sílu, zručnost, obratnost?
	milovník či milovnice přírody?		se orientovat v technických nákresech a plánech?	něco, co můžeš postavit, smontovat nebo řídit?
	obratný/á při práci s různými nástroji?		se občas postavit k fyzicky namáhavé práci?	elektrotechnické nebo stavební práce?

BADATELSKÝ / VĚDECKÝ TYP				I Celkem =
Jsi :		Umiš:		Máš rád/a:
	hloubaný a přemýšlivý typ?		logicky a abstraktně myslet?	studium a osvojování poznatků a vědomostí
	dobrý/á při analýze různých problémů?		vyřešit různé matematické problémy?	programování a práci na počítači
	spíše vědecky zaměřený typ žáka?		pochopit i náročnější teoretické školní učivo?	samostatné a nezávislé činnosti?
	dobrý pozorovatel při studiu různých věcí?		zvládnout i složitější pokusy v chemii či fyzice?	laboratorní práce a experimenty?
	mimořádně pečlivý/á při vykonávané práci?		používat mikroskop, logaritmické pravítko?	populárně vědecké a technické časopisy?
	rozhodnutý/á věnovat se spíše vědě a výzkumu?		systematicky, samostatně studovat a učit?	činností, kde nutné stále něco objevovat?
	spíše tichý a hloubavý typ žáka?		získávat a analyzovat různé druhy informací?	fyziku, chemii nebo třeba biologii?

UMĚLECKÝ TYP		A Celkem =	
Jsi :	Umiš:	Máš rád/a:	
spíše tvořivý typ člověka?	dobře kreslit, malovat nebo modelovat?	koncerty, divadelní představení a výstavy?	
typ člověka, který hodně dá na vlastní pocity/intuici?	dobře hrát na nějaký hudební nástroj?	literaturu, poezii nebo dramatické umění?	
typ člověka, který hodně dá na fantazii?	zpívat, tančit, skládat písně nebo něco napsat?	umělecké práce s kovem dřevem nebo textílem?	
spíše zaměřený/á měnit věci tak, jak jsou?	navrhnout model šatů nebo bytového zařízení?	malování, fotografování nebo návrhářství?	
spíše individualista nebo individualistka?	napsat nějakou krátkou povídku nebo úvahu?	činnosti, kde je možné se svobodně vyjádřit?	

SOCIÁLNÍ TYP		S Celkem =	
Jsi :	Umiš:	Máš rád/a:	
hodně společenský nebo společenská?	řídít a koordinovat některé akce, kde je více lidí?	činnosti, kde je možné pracovat s lidmi?	
schopen/schopna pomáhat lidem, když to potřebují?	se na veřejnosti jasně a přesně vyjádřit?	práce, kdy je možné ostatním pomáhat?	
spíše idealista nebo idealistka?	řídít a usměrňovat diskuzi ostatních lidí, když hovoří?	práce, kde je nutné se setkávat s novými lidmi?	
schopen/schopna se spřátelit s cizími lidmi?	pomáhat ostatním lidem, když to potřebují?	práci s malými dětmi?	
schopen/schopna ostatní přesvědčit a získat si je?	dobře plánovat činnosti a usměrňovat jejich průběh?	činnosti jako je léčení a vzdělávání druhých lidí?	
citlivý/á a vnímavý/á k pocitům ostatních lidí?	spolupracovat s ostatními na společné činnosti?	sportovní činnosti, kde je možné ostatní trénovat?	

PODNIKAVÝ TYP		E Celkem =	
Jsi :	Umiš:	Máš rád/a:	
dost sebevědomý/á?	přesvědčit ostatní o svých názorech a získat si je?	činnosti, při kterých lze řídit činnost ostatních?	
dost průbojný/á a umíš se v kolektivu prosadit?	prosadit své názory v konkurenci s ostatními?	činnosti, které vyžadují určitou soutěživost?	
hodně společenský typ?	si snadno získat důvěru ostatních lidí?	činnosti, ze kterých je nějaký užitek či zisk?	
hodně aktivní a nenecháš se jen tak odradit?	bez problémů vystupovat a hovořit na veřejnosti?	činnosti propagující nové myšlenky a nové věci?	
dobrý organizátor?	řešit problémy, na které ostatní nestačí?	když se můžeš setkat s významnými lidmi?	
dost energický/á, abys prosadil/a to, co chceš?	vést, řídit a zorganizovat činnosti kolektivu lidí?	obchodování nebo prodávání různých věcí?	

KONVENČNÍ TYP		C Celkem =	
Jsi :	Umiš:	Máš ráda:	
spíše uzavřený/ a tichý typ žaka nebo žakyně?	pracovat ve skupině často dost odlišných lidí?	činnosti, které mají jasný a konkrétní cíl a smysl?	
typ, který klade velký důraz na přesnost?	rychle psát a bez problémů také rychle číst?	psaní na stroji, práci s faxem a počítačem?	
ve škole dobrý počítač nebo počítačka?	vykonávat i nudné práce s velkým soustředěním?	činnosti, kde uplatníš svůj smysl pro pořádek?	
při své každodenní práci hodně trpělivý/á?	dobře pracovat s počítačem?	práce vyžadující smysl pro organizaci a řízení?	
schopen/schopna většinou pracovat přesně a rychle?	napsat nějaký delší text bez pravopisných chyb?	činnosti, které vyžadují smysl pro detaily?	
svědomitý/á a vytrvalý/á při vykonávání své práce?	se přizpůsobit pokynům a příkazům ostatních lidí?	práci s daty, čísly a informacemi?	

Krok 2:

Nyní sečti všechny křížky v jednotlivých šesti částech dotazníku a jejich součet napiš k písmenům R, I, A, S, E a C, uvedeným v pravé části dotazníku.

Krok 3:

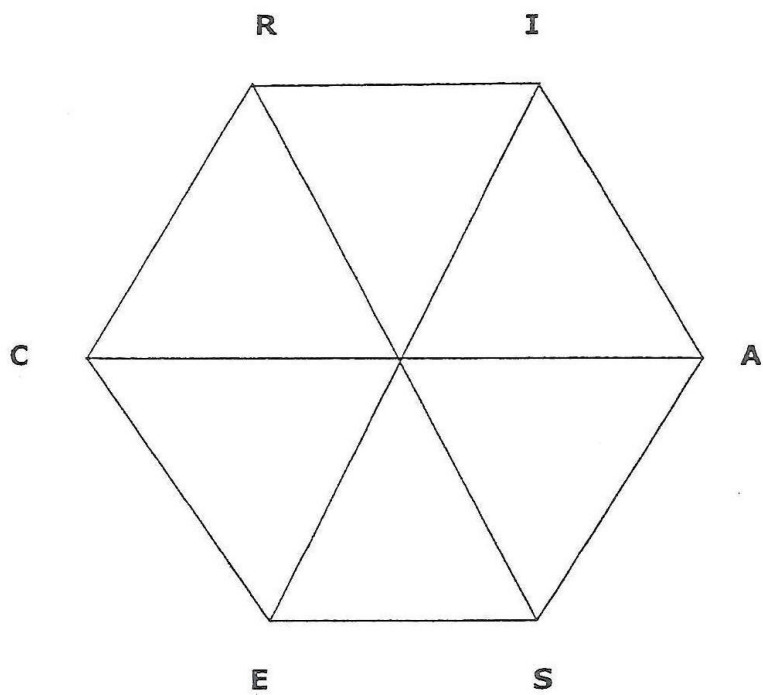
Nyní si všimni, u kterého písmena máš nejvyšší součet a toto písmeno napiš do kolonky nazvané osobní kód jako první. Jako druhé písmeno napiš to, u něhož jsi dosáhl/a druhého nejvyššího součtu křížků. Jako třetí písmeno napiš to, u něhož jsi dosáhl/a třetího nejvyššího součtu křížků v dotazníku.

Osobní kód: _____, _____, _____.

Celkové skóre:

R I A S E C

Osobní kód: _ _ _



Poznámky: