

Vliv učitelů na výběr vysoké školy

A Teachers' Influence on Student's University Choices

Anna Frombergerová, Anna Karasová

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

Klíčová slova: výběr vysoké školy, interakce učitel – žák, profesní směřování, vzdělávací styl, vliv učitele

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

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

Úvod

Výběr vysoké školy a profese je důležitým procesem, při kterém se žáci rozhodují o tom, jakým aktivitám se ve své studijní a profesní budoucnosti chtějí věnovat. Ve vývojovém období adolescence a během období vynořující se dospělosti probíhá mnoho změn a dospívající mohou v závislosti na změnách zažívat také nesnáze v rozhodování. Toto období je samo o sobě náročné a uvažování o budoucnosti a nutnost učinit rozhodnutí může adolescentům celý proces značně komplikovat. Existuje mnoho faktorů ovlivňujících výběr vysoké školy a budoucí profese. Tento článek se zaměřuje zejména na faktory vnější, přičemž nejdůležitějším faktorem, který je v provedeném výzkumu zkoumán, je vliv učitelů na střední škole či gymnáziu.

Učitelé a jejich působení

Učitelé jsou osobami, které se výrazně podílejí na výchově a jsou zodpovědné za vzdělávání žáků. Jejich úloha v životech žáků je tedy neodmyslitelná, a právě z toho důvodu je zajímavé zkoumat, jakou roli hrají při rozhodování svých žáků o jejich dalším směřování. Didaktické působení učitelů ovlivňuje to, jak žáci budou nahlížet na daný předmět a také na to, jak oblíbený, či neoblíbený bude.

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

Popsat ideálního učitele je velmi obtížné. Jedlička et al. (2018) definuje několik obecných psychologických charakteristik, kterými by měl ideální učitel ve své praxi disponovat. Patří mezi ně komunikační zdatnost, otevřenost, emoční stabilita, empatie či autentičta. Je velice důležité, aby bylo celkové působení učitele pro žáky pochopitelné a srozumitelné. Prosociálními charakteristikami ideálního učitele by pak dle autorů byla tolerance a respekt k žákům, tedy k jejich zkušenostem, názorům, hodnotám. Žáci si u učitelů dále cení spravedlivosti, kompetentnosti a smyslu pro humor. Důležitá bývá i schopnost uznat svou vlastní chybu. Žáci se také

chtějí cítit učitelem akceptováni, a to bez předsudků taková, jací jsou (Jedlička et al., 2018).

Podobné charakteristiky učitele, které mají vliv na žáky během výuky, byly popsány také ve výzkumu Siegla et al. (2014). Autoři v této studii zkoumali, co motivovalo nadané žáky prvních ročníků vysoké školy ke studiu. Z rozsáhlé literatury vytvořili tři kategorie charakteristik učitelů, které pozitivně ovlivňují žákovskou motivaci. Patří mezi ně kognitivní charakteristiky, sociální charakteristiky a pedagogické postupy. Tyto faktory ovlivňují žáky během výuky, mohou ovlivnit oblíbenost/neoblíbenost předmětu, což má následně vliv také na výběr vysoké školy.

Žáci posledního ročníku střední školy se nachází v poměrně složitém období života na jeho přesné definování. Věk kolem 18 až 19 let je obdobím, kdy se z dospívajícího stává dospělý. Arnett (2007) popsal období od 18 do 25 let jako období vynořující se dospělosti. Podle něj se toto období vyznačuje pěti základními rysy, mezi které patří hledání identity, nestabilita, orientace na vlastní osobu, pocity na půli cesty a tzv. období možností (Thorová, 2015). Významným tématem adolescence je právě hledání své vlastní identity. Adolescent v tomto období zjišťuje a hledá, kdo je a kam směřuje. Budováním vztahu k sobě si buduje také vztah ke společnosti a okolnímu prostředí a naopak. Z toho důvodu mají v tomto období významnou roli vrstevníci. Pozice rodičů v životě dospívajícího se

mění, stále však zůstává velice důležitá. Období vynořující se dospělosti je tedy obdobím tranzitním (Arnett, 2007), ve kterém dochází k mnoha proměnám. Jedinec musí provést několik rozhodnutí vedoucích k vytvoření plánu o své budoucnosti. Rozhodování je tedy v tomto období důležitým aspektem, při kterém hraje významnou roli celkový proces sebevymezení a sjednocení osobnosti. Utvářením vlastní identity a postupným zjišťováním vlastních hodnot, zájmů a vlastností si jedinec v tomto období může začít vytvářet také představu o tom, co by v budoucnu rád dělal, jakým způsobem by se rád realizoval a jak těchto cílů dosáhnout. Pro seberegulaci je dle Blatného (2016) velice důležité to, zda daný jedinec vnímá své schopnosti jako dostačující. Dle Koutsolise a Campbella (2001) má způsob, kterým žáci vnímají své schopnosti, vliv na jejich chování a postoje. Stejně tak to, jak žáci vnímají své učitele a školu ovlivňuje jejich studijní výsledky. Pokud vnímají své učitele a jejich vyučovací styl jako dobrý, jejich studijní výsledky jsou také na lepší úrovni. Učitelé tedy mohou značnou mírou ovlivnit self-efficacy žáků, a to zejména svým přístupem k vyučování a žákům samotným (Musthofa & Sujadi, 2020).

Faktory působící na žáky při výběru vysoké školy

Teoretické poznatky o volbě vysoké školy a profese poukazují na to, že se jedná o souvislý proces závislý na několika fak-

torech (Dik et al., 2020). Faktory ovlivňující volbu povolání můžeme v základním rozdělení členit na vnitřní a vnější.

Vnitřní faktory

Mezi vnitřní neboli intrapersonální faktory lze dle Hlaďa (2012) zařadit například pohlaví, schopnosti, hodnoty a zájmy či motivaci. Tyto oblasti přímo působí na rozhodovací proces žáka, ale jsou také přímo ovlivňovány faktory vnějšími. Vztahu mezi osobnostními rysy jedince a profesním zájmem se věnoval Holland, jehož teorie je v současné době využívána k měření shody osobnosti se zvoleným povoláním. Holland (1959) zformuloval typologii osobnosti podle toho, jaké profesní zaměření (či spíše způsob práce) je pro žáky vyhovující. Jedná se o typ realistický, investigativní, umělecký, sociální, podnikavý a konvenční. Dle teorie však jedinci nemusí patřit pouze do jednoho z uvedených typů, a zároveň různé typy mohou najít uplatnění ve stejném povolání (Mezera, 2005). Typologie tedy slouží spíše k orientačnímu určení vhodného profesního zařazení daného jedince.

Dalším významným faktorem je zájem. Je ho možné z psychologického hlediska charakterizovat jako vnitřní hnací sílu a tendenci jedince věnovat se určité konkrétní činnosti (Hrabal, 1988) a jako motivační faktor, jehož orientace a intenzita jsou ovlivňovány sociálně psychologickými aspekty prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Většina individuálních zájmů člověka, stejně jako

jeho hodnotová orientace a aspirace, jsou tímto sociálním prostředím významně ovlivněny (Mezera, 2005). Žebříček zájmů může být v období adolescence stále proměnlivý. S utvářením si své vlastní identity mohou jedinci v tomto období stále experimentovat s tím, co je baví. Naopak někteří žáci mají ve svých zájmech jasno. Variabilita vývoje se projevuje i v této oblasti a „seznam potenciálních zájmů je v podstatě neomezený“ (Mezera, 2005, s. 6). Výběr těchto zájmů je však ovlivněn nejen sociálním prostředím, ale především osobnostními charakteristikami žáka (Svobodová, 2015). Holland (1959) považuje zájmy za jeden z nejvýznamnějších manifestních projevů osobnosti. Jejich motivační vliv dle autora dokáže ovlivnit profesní vývoj jedince významnějším způsobem než například inteligence.

Podle Čápa (1997) je motivace souhrnem hybných činitelů v činnostech, učení i osobnosti, kdy hybným činitelem je skutečnost, která jedince buď podněcuje k činnosti, nebo jeho aktivitu tlumí. Co se týče školního prostředí, které je v této práci důležité, jde o individuální dispozice ve smyslu motivačních cílů a vnější determinanty v podobě učitelů a vrstevnické skupiny. Motivace je dle Krejčové (2009) výsledkem sociálních interakcí a škola kontinuálně vytváří motivační prostředí. Během školní docházky se také motivace vyvíjí a diferencuje. V souvislosti se sebepojetím žáků, které je pro motivaci ve škole důležité, je možné zmínit ofenzivní a defenzivní životní strate-

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

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

k pozitivnímu ovlivnění jejich motivace (Şahin, 2014).

V rámci výběru vysoké školy a profese je důležité zmínit *perspektivní orientaci* žáků, kterou můžeme chápat jako předpoklad k aktivní strukturaci své budoucnosti (Pavelková, 2002). Projevuje se přijímáním vzdálenějších cílů a snahou o jejich dosažení. Žáci mívají dle Pavelkové (2002) větší výdrž při realizaci dlouhodobějších úkolů a cílů a utvářejí si náhled na svou životní cestu, kterou následně aktivně vytvářejí. Perspektivní orientace je také důležitou kognitivně motivační charakteristikou žáka a významným způsobem může facilitovat školní výkon, a to zejména v případě, že si žák vytyčí cíl, kterého musí dosáhnout skrz pozitivní výkon ve škole. Perspektivní orientace tedy souvisí také s instrumentální motivací, díky které je možné plnit postupné krůčky ke vzdálenějším cílům. Zda a v jaké míře se tento druh motivace u žáka rozvine, souvisí, mimo jiné, i s jeho individuálním žebříčkem hodnot (Pavelková, 2002).

Vnější faktory

Jak bylo zmíněno, vnější faktory mohou mít výrazný vliv na faktory vnitřní. Díky tomu mohou mít i vnější faktory vliv na směřování žáků. Vnějšími faktory chápeme i sociální podmínky a podmínky prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Jako první z vnějších faktorů je třeba zmínit rodinu a rodinné prostředí, které úzce souvisí se školní úspěšností středoškola-

ka. Důležité jsou pro žáky v tomto věku nejen hodnoty rodičů, které dospívající přebírají, ale také rodičovská očekávání či výchovný styl (Blatný, 2016). Vztah rodičů a jejich dítěte a způsob výchovy značně ovlivňuje rozvoj identity jedince v období dospívání (Adragna, 2009).

Vrstevníci jsou pro jedince v tomto věku další skupinou, ke které se vztahují. Ve většině případů si prochází stejným obdobím rozhodování a výběru, případně někteří přátelé již na vysoké škole studují a mohou poskytnout informace o studiu. V době adolescence a procesu osamostatňování se představují vrstevníci důležitou skupinu, která jedincům poskytuje možnost poznat sám sebe a vymezit se ve společnosti ostatních (Thorová, 2018). Jelikož úloha a význam rodičů v tomto období dospívání může klesat, mohou na jejich místo nastoupit právě vrstevníci, kteří ovlivní názory a postoje svých přátel. Z výzkumu Sinclair et al. (2014) také vyplývá, že přátelství s vrstevníky může být jedním z ovlivňujících faktorů při zvažování kariérního vývoje v pozdní adolescenci.

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

ní prostředí (Krejčová, 2009). Důležitým prvkem tohoto motivačního procesu jsou učitelé, kteří vzdělávání vedou a svým působením se velkou mírou podílejí na vytváření školního klimatu. Žáci s učiteli tráví nejvíce času a jsou ovlivněni vzdělávacími styly, ale i osobností učitele, jak bylo popsáno výše.

Metodologie

Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této empirické studie bylo zjistit, jaký mají učitelé vliv na své žáky při výběru jejich dalšího směřování a čím konkrétně mohou učitelé žáky ovlivňovat. Byly formulovány následující výzkumné otázky:

VO1: Jak si žáci vybírají své profesní směřování?

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

VO3: Jakým způsobem učitelé ovlivňují další směřování žáků?

Metoda sběru dat

V první fázi výzkumu proběhlo dotazníkové šetření ve čtyřech třídách posledního ročníku gymnázia. Dotazník vytvořený pro účely výzkumu má 14 položek s více možnými odpověďmi či otevřenými odpověďmi. Dotazník žáci vyplňovali v tištěné podobě.

V druhé fázi výzkumu bylo dle kritérií vybráno 6 respondentů, kteří byli následně kontaktováni a byl s nimi veden polostrukturovaný rozhovor. Každý rozhovor proběhl kvůli epidemiologické situaci covid-19 online přes program Microsoft Teams a trval v rozmezí 45 až 60 minut.

Etika výzkumu

Výzkum byl prováděn se žáky maturitního ročníku šestiletého gymnázia. Všem respondentům bylo v době výzkumu 18 a více let. V první fázi výzkumu vyplňovali dotazníky zcela dobrovolně a byla zachována jejich anonymita. Své kontaktní údaje poskytli pouze ti žáci, kteří měli zájem o rozhovor. Tyto informace nebyly dále nijak využity a jména žáků byla v rámci výzkumu změněna a zvolena zcela náhodně. Každý respondent byl před zahájením rozhovoru obeznámen s účelem rozhovoru a jeho následným zpracováním pro bakalářskou práci. Každý z respondentů také udělil souhlas s nahráváním rozhovoru.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří žáci posledního ročníku šestiletého gymnázia v Praze. Celkem se výzkumu zúčastnilo 96 respondentů, 59 žen a 37 mužů, ve věku 18 až 19 let. Jedná se o žáky ze čtyř paralelních tříd, kteří nejdříve vyplnili dotazníky, na jejichž základě se 28 přihlásilo k polostrukturovanému individuálnímu

rozhovoru, což byla poslední položka dotazníku. Z přihlášených respondentů bylo na základě níže uvedených kritérií vybráno 6 respondentů (Tabulka 1), se kterými byly realizovány rozhovory.

Kritéria, na základě kterých byli vybráni respondenti k rozhovorům, jsou charakterizována takto:

- souhlas s rozhovorem
- šíře spektra podávaných přihlášek (tímto kritériem je myšlen počet a diverzita uvedených přihlášek na vysokou školu)
- ne/rozhodnost o volbě VŠ (toto kritérium zahrnuje to, zda byl žák v době konání rozhovorů o svém výběru již plně rozhodnut či zda ještě výběr zvažoval)
- originalita voleb (tímto kritériem je myšlena originální kombinace odpovědí v dotazníku či atypické volby).

Metoda zpracování dat

Data z dotazníků byla přepsána do tabulky v programu Microsoft Excel. Každému dotazníku bylo přiděleno identifikační číslo, aby bylo možné následně konkrétní dotazníky propojit s rozhovory a byla zachována anonymita respondentů. Byl proveden deskriptivní popis získaných dat.

Hlavní část výzkumu vychází z kvalitativní analýzy provedených rozhovorů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány. V tištěné podobě byla metodou papír-tužka provedena tematická analýza těchto dat. Během

Tabulka 1. Specifikace výzkumného souboru dle otázek z dotazníku – respondenti pro rozhovor

Jméno	Oblíbený předmět	Oblíbený učitel	Kdo žáka motivoval	Ideální volba VŠ	Porada o volbě
Filip	Dějepis	Ano – vyučující dějepisu	Vrstevníci, přátelé	Právo a právní věda, politologie UK	Vrstevníci, přátelé
Adéla	Český jazyk, Základy společenských věd	Ano	Nikdo, vybírala sama	DAMU, Filosofie	Rodiče, výchovný poradce
Alice	Základy společenských věd, Zeměpis, Chemie, Anglický jazyk, Dějiny anglosaských zemí	Ne	Nikdo, vybírala sama	Textilní fakulta TU Liberec	Kariérní poradce
Šárka	Fyzika	Ano – vyučující fyziky	Rodiče, Učitelé	Obecná fyzika/ Teoretická fyzika – MatFyz	Tamní žáci
Eva	Základy společenských věd	Ne	Nikdo, vybrala si sama	Právo, případně koreanistika	Výchovný poradce
Matěj	Základy společenských věd	Ano – vyučující filosofického semináře	Rodiče, učitel	Filosofie	Rodiče, vrstevníci, učitelé

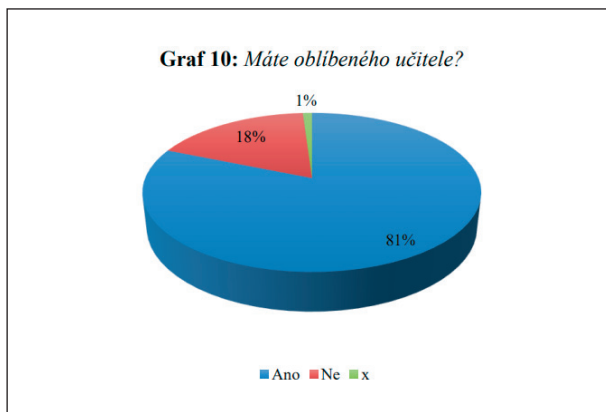
čtení rozhovorů byly jednotlivé úseky textu označeny kódy, které odpovídaly tématu, o němž daný respondent hovořil. Odpovídající kódy byly následně spojeny do obecnějších kategorií (Švaříček & Šedřová, 2007).

Výsledky dotazníkového šetření

Z dotazníkového šetření bylo získáno celkem 96 dotazníků. Z celkového počtu 96 respondentů představovalo 61,5 % ženy a 38,5 % muže. Primárním účelem dotazníků bylo oslovení žáků k rozhovo-

ru, ti se pomocí dotazníků mohli dobrovolně přihlásit k následujícím online rozhovorům. Sekundárním účelem bylo získání doplňujících, zajímavých informací o naší skupině respondentů. Hlavní poznatky tohoto výzkumu vyplývají z rozhovorů.

V době, kdy byly dotazníky sbírány, tedy v listopadu 2021, bylo 55 % respondentů již plně rozhodnuto, na jakou vysokou školu se budou hlásit. Více než polovina žáků, konkrétně 58 % z nich uvedlo, že s volbou vysoké školy potřebovalo pomoci, o výběru vysoké školy se radili s okolím. Stejně množství žáků (58 %) se



Graf 1. Oblíbený učitel

s někým o své volbě v listopadu 2021 ještě plánovalo poradit. Většina maturantů uvedla jako zdroj informací při pomoci s výběrem své rodiče. Na druhém místě pak žáci volili výchovného poradce a jako třetí nejčastější odpověď se umístil učitel, 81 % respondentů uvedlo, že mají svého oblíbeného učitele.

Výsledky rozhovorů

Během analýzy bylo identifikováno 5 kategorií s kódy, které jsou uvedeny v následující tabulce (Tabulka 2). Výsledky jsou prezentovány ke každé kategorii zvlášť a pro dokreslení konkrétní problematiky jsou doplněny citacemi žáků.

Self-efficacy

Dle výpovědí žáků se zdá být velice

významným faktorem pro to, zda jedince předmět baví, právě to, jak vnímá své schopnosti v dané oblasti. Pocit vlastní účinnosti a víra ve vlastní schopnosti se v rámci výuky odvíjí od několika faktorů. Jedním z nich jsou známky, které jsou konkrétně pro Šárku velice důležité: „já, jak nemám jedničky, tak jsem přesvědčená o tom, že mi to nejde“. Jiný názor na známky ale uvádí Eva: „já asi úplně na známky nehledím v tomhle, protože mi to nepřijde úplně vypovídající ve všem“. Důležitější je pro ni pochopení látky a dostatek informací: „když vidím na hodinách, že tohle znám, tohle mi dává smysl, tohle chápu, tak podle toho se spíš řídím. Když se o něčem bavíme a já už k tomu tématu třeba něco vím, tak mi to dává pocit, že mi to jde“. Také schopnost debaty s učitelem během hodiny se ukázala být důležitá pro všechny respon-

Tabulka 2. Kategorie a kódy vyplývající z analýzy rozhovorů

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

denty: „já vím, že se nebojím mluvit při hodinách, že v těch debatách se umím vyjádřit... a zároveň to mám potvrzené i od rodičů, i od učitelů“ zmiňuje Alice. Díky tomu, že jsou žáci schopni o tématu v hodině mluvit, mají pocit, že o něm mají dostatek informací, které jsou schopni využít. „Když se (v dějepise) probírá něco, tak rozhodně vím, že ty moje znalosti jsou rozsáhlejší než oproti ostatním oblastem v té škole, že o tom buď prostě něco vím, nebo tomu rozumím, chápu to a takhle“ uvádí Filip. Šárka také uvádí, jak důležité pro ni je být v předmětu dobrá: „na to, aby mě předmět bavil, tak v něm musím excelovat“.

Víra ve vlastní schopnosti, či naopak pochybnosti a nejistota v dané oblasti určuje, zda se žák bude oblasti věnovat hlouběji, či se pustí do něčeho jiného. V některých případech to může být i více určujícím faktorem než zájem žáka: „mě to jakoby zajímá (přírodní vědy), jenom

mi to vlastně moc nejde, a docela mě to jako baví, ale nejsem si v tom jako moc jistá“, uvádí Adéla, která z tohoto důvodu vyloučila přírodní vědy a zvolila spíše humanitní zaměření.

Styl/způsob výuky

Styl, případně způsob výuky se dle rozhovorů zdá být významným faktorem určujícím kvalitu předávání učiva a to, zda žáci budou mít předmět rádi a bude je bavit. Často zmiňovanými protiklady se zdá být (žádoucí) systematičnost výkladu a (nežádoucí) chaotičnost. Pro Alici je systematičnost velice důležitá, objevuje se i v jejím vlastním rozhodování o výběru vysoké školy, kdy si vytváří vlastní tabulku v Microsoft Excel pro přehlednost vybraných vysokých škol. Kvůli změně učitele a s tím i spojenou změnou stylu výuky Alici přestala bavit chemie natolik jako dříve: „(nový) pan profe-

sor (chemie) je o dost míň systematický, takže jsem si vždycky jenom dělala zápisky z těch hodin, ale hrozně jsem v tom plavala, protože tam naopak dochází k tomu, že se jakoby skáče, protože sice probíráme nějaké téma, ale vlastně, u nějaké skupiny třeba látek si potom vlastně vzpomene na nějakou důležitou věc k něčemu trochu jinému a já pak vůbec nevím, kam si to zapsat. A mně se ta organizace na tom začátku (s jinou paní učitelkou) právě líbila“. Šárka zvažovala studium chemie, po změně učitele a stylu výuky se však přeorientovala na fyziku: „já jsem zjistila, že si s tím absolutně nevím rady, a že nevím, co se v těch hodinách děje“ i přes to, že v chemii dříve excelovala.

Respondenti také zmiňovali, že jim vyhovuje, když je při výuce klid a pořádek, zároveň ale i uvolněná atmosféra. Filip uvedl, že je důležité „že to není ani nějaká flákárna, ale prostě něco mezi tím“. Všichni respondenti zmínili debatování a interakci během výuky, které dávají přednost před striktně frontální výukou: „podle mě je nejhorší způsob výuky prostě jednostranné tlačení informací“ myslí si Matěj, který se často vyjadřuje i k osnovám, dle kterých učitelé učí, a které jsou nejen podle něj zastaralé: „vadila mi taková ta jednosměrnost, že tady je nějaký korpus, který já jako kantor mám za úkol nacpat vám do hlavy a za to jsem placen od hodiny“. Dle Matěje by mělo dojít ke změně způsobu, jakým se některé, například přírodní, vědy vyučují: „aby to ve mně jako neuhasilo ten zájem o třeba biologii, který jsem měl dlouho,

mě tohle hrozně fascinovalo a chtěl jsem se tím zabývat, ale prostě způsob, jakým se vyučovala, jako systém biologický a co všechno jsem si musel pamatovat. A co všechno mě hrozně nezajímalo, tak jenom díky tomuhle jsem si prostě nevybral tu biologii jako svůj další předmět, další směřování“.

Tempo výuky je dalším, s osnovami souvisejícím, faktorem, který se objevuje ve výpovědích respondentů. Pro Evu je tempo, kterým jsou některé předměty vyučované překážkou: „matematika je pro mě velký problém, kde vlastně je problém s tím tempem té výuky, kdy to nestíhám prostě“. Důležitá je také určitá laťka předmětu. Šárka uvádí, že pokud učitel nemá v rámci výuky žádné požadavky, nemá motivaci se v daném předmětu snažit a přestává ji tak bavit. Je ale třeba, aby požadavky a nároky učitelů byly splnitelné, jinak jsou žáci přehlčeni: „během online výuky jsme měli úkolů nad hlavu a žádný jsme nestihli dělat pořádně a nic jsme se nenaučili“ uvedl Matěj.

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

Vlastní preference a zájmy žáků jsou dle rozhovorů určujícím faktorem pro výběr dalšího směřování. Zajímavým zjištěním je ale fakt, že zájem žáků se může měnit v závislosti na učiteli a stylu výuky. Ve všech rozhovorech se velice často objevovalo téma změny učitele v průběhu studia na gymnáziu, tedy šesti let. Velice často se právě změna učitele pojí se změnou zájmu o danou oblast, která je spojena právě s přístupem učitele a následně vytvořeným vztahem mezi učitelem a žáky.

Nejčastěji zmiňovanými faktory v rámci způsobu výuky byla mezi respondenty forma výkladu. Všichni respondenti se shodují, že je pro ně důležité, aby výklad byl zajímavý, výrazný, zábavný a aby byly informace při výuce propojovány. Spojitost mezi fakty je pro žáky jedním z nejdůležitějších faktorů, díky kterým se jim informace lépe učí.

Charakteristika učitele

Faktorem, který respondenti považují za zásadní, je otevřenost učitele vůči žákům. Otevřenost učitele oceňují žáci ve smyslu možnosti otevřeně diskutovat o probírané látce beze strachu, že řeknou něco špatně, a také možnosti za učitelem kdykoliv přijít a poprosit ho o radu. S otevřeností se pojí další zmiňovaný faktor, kterým je způsob komunikace. Filip zmiňuje, že ho fascinovalo a přišlo mu skvělé, když učitelka hledala zpětnou vazbu od žáků na způsob výuky. Co se komunikace týče, Adéla říká, že je důležitý i cel-

kový projev učitele a to „*jakým způsobem jsou schopný ty věci podat, dejme tomu třeba, když (učitel) napíše, co si máme do Teamsu zpracovat za úkol, tak jakým stylem to tam napíše. To jsou fakt jako drobnosti, ale vlastně to může být dosti otravný*“. Zároveň se ale shodují, že je důležité, když má učitel přirozenou autoritu: „*Musí mít prostě přirozenou autoritu, být schopný udržet pozornost, a pokud je schopnej si udržovat pozornost a klid ve třídě, tak má vyhráno podle mého názoru*“ uvádí Šárka.

Eva popsala svého oblíbeného učitele jako otevřeného, vřelého a přátelského: „*hodně s námi komunikuje, že to není tak vztah jakoby autorita-žák, ale spíš tak jako otevřený vztah, kdy je vlastně i schopnost spíš té diskuze hodně, že se můžeme zapojovat*“. Na otázku: „*Co by učitel neměl mít za vlastnosti?*“ odpověděl Filip: „*Klasický takový to elitářský chování. Profesori, co strašně rádi dávaj najevo, že jako já jsem profesor, já mám tu autoritu, já jsem tu ten důležitý, zajímavej a jako strašně to všude protlačujou. Potom prostě profesori, co naprosto nerespektujou žáky*“. Respekt vůči žákům se objevuje napříč všemi rozhovory.

Lidskost je dalším faktorem, který určuje, jak se žáci v interakci s učitelem cítí. „*Nějaký prostě lidský přístup v těch hodinách jako schopnost odpustit, když člověk zapomene, schopnost prominout, když je evidentní, že ani po jako mnoha snahách to toho jednoho člověka prostě nebví, tak se z toho nezhroutit. Nepokoušet se ho za každou cenu předělat, protože to asi úpl-*

ně nepůjde. Podle mě je nejdůležitější jako člověk, učitel, jako instituce, to už tu jako bylo dlouho, ale učitel, jako prostě bytost, na to se podle mě u nás klade hrozně jako malý důraz na tu osobní stránku té věci“ uvedl v rozhovoru Matěj.

Nepostradatelnou vlastností dobrého učitele by dle respondentů měl být zájem a nadšení pro obor, který vyučuje. Šárka uvedla, že díky tomu ji začal bavit předmět, kterému se bude věnovat i v profesním životě: *„teďka máme na fyziku opravdu jako hodně fajn profesora, který sice právě dostudoval, takže je velmi nadšený do toho. Nedá se říct, že jako úplně by ty hodiny byly stoprocentně účinné, že myslím, že dřív, když mě to nebavilo, tak paradoxně ty hodiny byly lépe organizované třeba, ale rozhodně jako ta jiskra, to nadšení, to člověka chytne“.*

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

Faktory vlivu

Někteří žáci během rozhovoru zmínili, že navštívili kariérní poradkyni, která

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

Zmiňovanými tématy byl také vliv rodiny a vrstevníků. U většiny respondentů nebyl ale vnímán vliv rodiny i vrstevníků nijak velký. Eva, Alice a Matěj uvedli, že rodiče jim nechávají volnou ruku ve výběru svého dalšího směřování. Filip, Šárka i Adéla zmínili, že rodiče jsou orientováni úplně jiným směrem než oni sami, ale že jim ve výběru nijak nebrání. U Filipa jeho výběr práv dle jeho slov vezmou hůře spíše prarodiče, jelikož v rodině již několik generací převažuje přírodověda a chemie: *„ti by mohli mít závažnější připomínky k tomu, ale co se týče rodičů, tak ti určitě ne“.* Jeho rozhodnutí to ale nijak nezmění. Také vrstevníci působí na respondenty jako podpora. Jejich výběr žádný z vrstevníků nesoudí, někteří naopak slouží jako potvrzení o správnosti výběru.

„Já jsem do té doby vlastně vůbec neuvažovala o tom, že by mě právo mohlo zajímat. Já jsem vždycky byla, jakože to není nic pro mě určitě. A pak, když jsem vlastně

na těch hodinách na to narazila, tak od té doby jakoby, vlastně až od těch hodin jsem se o to začala víc zajímat“ popisuje Eva, která měla na základy společenských věd oblíbenou profesorku, která v ní vzbudila zájem o obor.

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

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

Kromě těchto faktorů respondenti zmiňovali také využitelnost a profesní uplatnění v daném oboru. I v případě, že

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

Všichni žáci, se kterými byl proveden rozhovor, explicitně řekli, že zaznamenávají vliv učitele na výběr vysoké školy. „*Jako určitě je to důležité, aby to bavilo, což je právě ovlivněno těmi vlastnostmi učitele, které jsme probíraly předtím*“ uvedla Alice. Eva přiznává, že „*ten vliv ani jako tolik nepozoruju, když bych se na to nezaměřila, ale když nad tím takhle jako zpětně uvažuju při tom rozhovoru, tak asi tam nějaký je a vůbec by mě to nenapadlo v tom, až do teď. Tak jenom, že když se nad tím člověk zamyslí, že to vlastně může být větší vliv, než si myslel původně*“.

Online výuka

Během analýzy rozhovorů respondenti často zmiňovali vliv přechodu na distanční výuku a dobu, kdy probíhala výuka pouze online. Z rozhovorů vyplývá, že online výuka často zcela proměnila způsob výuky a kvůli nedostatku hodin během doby, kdy probíhala výuka tímto

způsobem, nebyl čas věnovat se jiným věcem než výkladu látky, například tomu, probírat směřování žáků po maturitě.

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

Diskuze

Cílem výzkumné studie bylo zjistit, jakou roli hrají učitelé při výběru dalšího směřování žáků, jakými způsoby mohou žáky v této oblasti ovlivňovat, a jaké další faktory na žáky při výběru vysoké školy působí. Vzniklé kategorie charakterizující žádoucí a nežádoucí vlastnosti učitelů zmiňují vlastnosti, které se prolínají s informacemi, jež uvádí Jedlička et al. (2018). Patří mezi ně zejména otevřenost učitelů, komunikační schopnosti a empatie, kterou žáci zmiňují (jako např. lidskost učitele). Dále pak srozumitelnost výkladu a respekt k žákům. Tito autoři také uvádí autentickou neboli neformální autoritu, kterou popisují jako prosociální postoj a orientaci na potřeby druhých. Žáci v rozhovorech tyto vlastnosti učitelů vnímají jako žádoucí a zmiňují je ve velké míře. Dále zmiňovali také odbornost a zábavný

výklad, stejně jako Jedlička et al. (2018). Všechny tyto vlastnosti je možné rozdělit do skupin tak, jak je pojmenovali Siegle et al. (2014) na *kognitivní*, kam bychom mohli zařadit právě odbornost a znalosti učitele, *sociální*, které představují například právě žádoucí respekt k žákům a *pedagogické*, které shrnuje celá kategorie způsob a styl výuky. Způsob výuky, který žáci v rozhovorech popisují, je možné přirovnat ke kooperativní interakci mezi žákem a učitelem tak, jak ji definoval Holeček (2014). Té neprospívá ani přehnaná autoritativnost, kterou respondenti považovali za nežádoucí, ani bezohlednost. Styl výuky učitele dle výzkumu Krejčové (2009) velice silně ovlivňuje motivaci žáků v předmětu. Výsledky výzkumu nás vedou ke stejnému závěru.

Dle Supera (1990) a jeho teorie definující kariérní období se žáci ve věku 15–24 let nacházejí v období objevování, kdy rozvíjejí své dovednosti a vytváří předběžná rozhodnutí. Podle výpovědí žáků, ale i doplňujících dat z dotazníků, by bylo možné s tímto tvrzením souhlasit, jelikož poměrně velké množství žáků, konkrétně 44,8 %, ještě přibližně tři měsíce před podáváním přihlášek na vysokou školu nebylo rozhodnuto o svém směřování, a zároveň ti, kteří rozhodnutí byli, svou volbu do té doby velice často měnili na základě svých dovedností, jako například Šárka, které se volba proměnila v rámci několika měsíců čtyřikrát.

Bandurův termín self-efficacy (1977), nebo také vědomí vlastní účinnosti,

vyplýval z rozhovorů jako samostatná kategorie, jelikož žáci o svých schopnostech dosáhnout úspěchu v daném oboru hovořili poměrně často v různých kontextech. I Bandurovo rozdělení zdrojů, skrz které jedinec své self-efficacy vnímá, by bylo možné ve výpovědích žáků najít. Například rozvoj skrze zážitek překonání překážky (mastery experience) žáci zmiňují v souvislosti dobrého pocitu, když jim vychází správné řešení příkladů.

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

Z výsledků také vyplývá, že právě zájem žáků o danou oblast je určující pro výběr vysoké školy a dalšího směřování. Tento výsledek koresponduje s tvrzením Hollanda (1959), který zájmy považuje za jeden z nejvýznamnějších manifestních projevů osobnosti. Dle něj jsou právě zájmy schopny ovlivnit profesní vývoj jedince, a to i významnějším způsobem než například inteligence. Zjištění, že učitelé mají velký vliv na výběr vysoké školy u žáků, se zdá být zajímavým z hlediska jeho míry, která je dle informací z dotaz-

níků, ale i rozhovorů větší, než odpovídá informacím z některých publikací a výzkumů (Blatný, 2016; Felsman & Blustein, 1999; Sinclair et al, 2014; Thorová, 2015), kde jsou jako nejvýznamnější vliv na dospívající uváděni vrstevníci a rodiče.

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

Limitem výzkumné studie je zaměření pouze na žáky jako výzkumný soubor. Zajímavé a užitečné by také bylo výzkum rozšířit o rozhovory s učiteli, kteří by poskytli jiný pohled na tuto problematiku a na téma by tak bylo možné nahlížet komplexněji z obou zúčastněných stran. V neposlední řadě je nutné zmínit také možné zkreslení výsledků kvůli subjektivním předpokladům ze strany výzkumníka a nepřesné interpretaci dat, kterému je však vystaven každý kvalitativní výzkum.

Závěr

Provedený výzkum se zabýval vlivem

učitelů na žáky při výběru vysoké školy a budoucí profese. Zajímalo nás, jakou roli hrají učitelé při výběru dalšího směřování žáků posledního ročníku šestiletého gymnázia, čím své žáky mohou ovlivnit a jaké další faktory mohou mít při výběru vysoké školy vliv. Tyto vlivy byly v provedeném výzkumu zkoumány z pohledu žáků, kteří se v době výzkumu nacházeli v období, kdy o své volbě museli rozhodnout.

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

Často zmiňovanými charakteristikami učitelů, kteří pozitivně ovlivňují své žáky a jejich zájem o předmět, je jejich otevřenost vůči žákům spolu s adekvátním způsobem komunikace, respekt k žákům, odbornost a lidský přístup. Styl a způsob výuky žáci preferují liberálnější, avšak s přirozenou autoritou učitele a odpovídajícími, splnitelnými požadavky. Důležitá je pro žáky systematickost

a smysluplný, zábavný a srozumitelný výklad doplněný o možnost diskuze.

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

Výsledky výzkumu poukazují na důležitost role učitele při dlouhodobém působení na žáky. Informace vyplývající z výzkumu je možné využít pro práci s žáky nejen v době, kdy se zrovna rozhodují o své budoucnosti a dalším směřování, ale hlavně v dlouhodobém přístupu k výuce a vztahování se k žákům. Jak se zdá, právě to jsou ovlivňující faktory pro následný výběr vysoké školy. Další oblastí, do které je možné výsledky výzkumu aplikovat, je samotné vzdělávání učitelů tak, aby dokázali vhodně pracovat s tak velkým vlivem, který na své žáky mají.

Literatura

- Adragna, D. (2009). Influences on Career Choice during Adolescence. *Psi chi journal of undergraduate research*, 14(1), 3-7. Dostupné z https://cdn.ymaws.com/www.psichi.org/resource/resmgr/journal_2009/Spring09JNAdragna.pdf
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom*, 327-348. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*. 1(2), 68-73. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
- Auger, M. T., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review* 84(2), 191-215. Dostupné z <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Dik, B. J., Alayan, A. J., & Reed, K. A. (2020). Purpose, meaning, and career pathways. In J. W. Hedge & G. W. Carter (Eds.), *Career pathways: From school to retirement*, 191-213. London: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780190907785.003.0011
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-45. <https://doi.org/10.1037/h0040767>
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Hrabal, V. (1988). *Jaký jsem učitel? Metody získání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect student's motivation and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8(1), 108-127. DOI:10.1207/S15328007SEM0801_6
- Krejčová, L. (2009). Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia Paedagogica*, 14(2), 85-106.
- Mezera, A. (2005). *Hollandova teorie profesního vývoje* (příručka). Dostupné z https://www.zsbystrice.cz/images/dokumenty/holland_typology.pdf
- Musthofa, P. R., & Sujadi, I. (2020). The students' perception of the teacher's apper-

- ception and its influence on students' initial knowledge. *Journal of Physics: The conference series*, 146, 1–7. DOI: 10.1088/1742-6596/1465/1/012063
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Univerzita Karlova.
- Poledňová, I. (2006). Výkonová motivace v prostředí školy-souvislosti se sebepojetím a utvářením sociálních vztahů. In Macek, & L. Lacinová (Eds.), *Vztahy v dospívání*. Barrister & Principal.
- Dündar, Ş. (2014). The adaptation of the perceived parental and teacher academic involvement scale into Turkish. *Journal of Educational Sciences Research*. 4. 369–382. DOI: 10.12973/jesr.2014.41.19.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., & Mitchell, M. S. (2014). Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35–50.
- Sinclair, S., Carlsson, R. & Björklund, F. (2014). The role of friends in career compromise: Same-gender friendship intensifies gender differences in educational choice. *Journal of Vocational Behavior*. 84. DOI: 10.1016/j.jvb.2013.12.007.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190. DOI:10.1037/h0056046
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development: In Brown D. & Assoc. (Eds.). *Career Choice and development: Applying Contemporary theories to practice*. San Francisco: Josey-Bass.
- Svobodová, D. (2015). *Profesní poradenství: Vybrané kapitoly*. Praha: Grada.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

PhDr. Anna Frombergerová, Ph.D.

Bc. Anna Karasová

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie

Univerzita Karlova

anna.frombergerova@pedf.cuni.cz