

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Katedra křesťanské výchovy

Diplomová práce

Bc. Květoslava Juhászová

Vliv sociálního prostředí na výběr vysoké školy

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce za použití uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci, dne

.....

B. Květoslava Juhászová

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce paní doc. PhDr. Mgr. Petře Potměšilové, Ph.D za odborný dohled, věcné připomínky, pochopení a vstřícnost při konzultacích pro vypracování diplomové práce. Současně děkuji participantce za ochotu podílet se na výzkumu mé diplomové práce.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část.....	9
1 Člověk, společnost, vzdělanost.....	9
1.2 Objasnění pojmu vzdělávání, vzdělání, vzdělanost.....	10
1.3 Vzdělávání a výchova.....	11
1.4 Celoživotní vzdělávání a učení	12
2 Vysoká škola jako instituce poskytující terciární vzdělávání.....	15
2.1 Vývojové fáze terciárního vzdělávání podle teorie Trowa.....	15
2.2 Fáze proměny školy a vzdělávání - škola jako chrám, jako výtah, jako pojišťovna .	16
2.3 Současné vysoké školství	19
3 Směřování k terciárnímu vzdělání - vzdělávací a profesní dráha.....	22
3.1 Vymezení pojmů profese, povolání, zaměstnání	22
3.2 Vzdělávací a profesní aspirace	23
3.3 Výběr středoškolského studia.....	24
3.3.1 Faktory volby úrovně vzdělávací dráhy po základní škole	26
3.4 Výběr vysokoškolského studia	26
3.4.1 Přípravná fáze jako součást procesu adaptace na cestě k akademickému titulu	26
3.4.2 Faktory volby vzdělávací dráhy po střední škole	27
3.4.3 Osobnostní předpoklady ke studiu na vysoké škole.....	28
3.4.4 Důvody a motivace ke studiu na vysoké škole.....	29
3.4.5. Důvody neúčasti na nejvyšším stupni formálního vzdělávání	30
3.5 Objasnění pojmu adolescence a dospělost ve vztahu k profesnímu směřování s důrazem na další vzdělávací dráhu	31
4 Prostředí a jeho vlivy	36
4.1 Typologie a podněty prostředí.....	36
4.2 Vliv sociálního prostředí na člověka jako sociální bytosti	38

5 Sociální prostředí přirozené a institucionální jako faktor ovlivňující vzdělávací dráhu jedince.....	42
5.1 Rodinné prostředí	43
5.1.1 Socializační faktory v rodinném prostředí	43
5.1.2 Struktura rodiny a její funkce	44
5.1.3 Vztahy v rodině	46
5.1.4 Rodina jako propagátor určitého typu vzdělání.....	47
5.1.4.1 Sociální původ rodiny.....	48
5.1.4.2 Kapitál rodiny	49
5.1.4.3 Rodina a vzdělanostní reprodukce.....	50
5.2 Prostředí vrstevnických skupin.....	53
5.3 Lokální a regionální prostředí.....	54
5.4 Školní prostředí	56
5.4.1 Učitelé.....	56
5.4.2 Profesní poradci.....	57
5.5 Prostředí masmédií	59
5.5.1 Druhy masmédií	59
5.5.2 Funkce masmédií	60
5.5.3 Vlivy médií	60
Empirická část	63
6 Rámec výzkumu	63
6.1 Výzkumný problém	63
6.2 Cíl výzkumu	63
6.3 Výzkumné otázky	63
6.4 Metodika výzkumu a získávání dat	64
6.4.1 Metoda získávání dat	65
6.4.2 Metoda zpracování dat.....	66

6.4.3 Výzkumný vzorek	68
6.4.4. Oblasti rozhovoru	69
6. 5 Analýza textu	70
6.6 Případová studie	86
7 Diskuze	96
Závěr	102

Úvod

Předkládaná diplomová práce na téma Vliv sociálního prostředí na výběr vysoké školy je zaměřena na prostředí, na jeho možné vlivy na jedince, na jeho vzdělávací dráhu, která vyústí v jeho terciární vzdělávání.

Sociální prostředí je prostředí, které jedince obklopuje a působí na něj různými vlivy. Člověk během svého života prochází různými životními etapami, ocitá se v různých životních situacích, které musí řešit. Jednou z nich je volba další vzdělávací dráhy a profesního zaměření. Pro volbu studia na vysoké škole jsou důležité nejenom kognitivními studijními předpoklady jedince, jeho osobnostní charakteristiky, z nichž některé se utváří během socializace, ale významný vliv mají vnější faktory. Jde o podmínky sociálního prostředí, ve kterém člověk vyrůstal a žije a to na různých úrovních prostředí.

Sociální pedagogika, která bývá často označována, jako věda o prostředí se zaměřuje na prostředí, na působení jeho vlivů. Popisuje a analyzuje prostředí, které jedince obklopuje.

První kapitola je věnována společnosti - nejvýznamnějšího činitele, který určuje význam vzdělání pro jedince a pro společnost, o čemž byl přesvědčen Komenský, který zdůrazňoval důležitost výchovy a vzdělávání při zespolečňování člověka, jeho učení po celý svůj život. Jsou zde objasněny pojmy vzdělávání, vzdělání a vzdělanost z pohledu různých vědných disciplín a přístupy výchovy a vzdělávání. Je popsáno celoživotní vzdělávání a učení, které umožňuje člověku vzdělávat se v různých fázích svého života a v různých prostředích.

V druhé kapitole je stručně popsáno současné vysoké školství a jak se během historie terciární vzdělávání vyvíjelo. Jak je vnímáno podle Trowa, který jej rozdělil do systému elitního, masového a univerzálního a také, jak se během historie měnil pohled na vzdělání podle autorů Kellera a Tvrdého, kteří vzdělávání pojmenovávají, jako chrám, jako výťah a jako pojišťovna. Je popsáno k čemu vysoká škola v jednotlivých etapách sloužila, pro koho bylo vzdělávání určeno a jakou hodnotu má vysokoškolský diplom.

Třetí kapitola je zaměřena na směřování k terciárnímu vzdělávání, na vzdělávací a profesní dráhu jedince a s tím související výběr úrovně střední školy a faktory, které výběr mohou ovlivnit. Na střední škole s maturitou dochází k dalšímu rozhodnutí, kdy mladí lidé zvažují, jakou cestou se po jejím ukončení vydat. Popsán je výběr vysoké školy a faktory, které výběr ovlivňují. Rozdílné typy vzdělanostních drah, které ústí do vysokoškolského studia a které zahrnují faktory zvažované studenty, jejich rodiči a faktory zakořeněné

v předchozím populačním vývoji a ve školské politice. Jsou popsány možné důvody a motivace lidí k vysokoškolskému studiu a také důvody, proč ve studiu nepokračují.

Pro studium na vysoké škole, která má vyšší nároky na studenta, než na nižších stupních vzdělávání jsou důležité také osobnostní předpoklady jedince, o kterých je v této kapitole pojednááno. Zároveň je objasněn pojem adolescence a dospělost, jejich vývojová období s akceptem na další vzdělávací dráhu.

Prostředí a jeho vlivy, stěžejní pro tuto kvalifikační práci, jsou popsána ve čtvrté kapitole. Zabývá se typy prostředí, jeho podněty a je zaměřena na konkrétní přirozené a institucionální prostředí. Na možné zdroje prostředí ovlivňující vzdělávací dráhu jedince a s tím související jeho volbu profesního zaměření. Jsou popsány činitele formující volbu vysoké školy. Jde o společenské prostředí rodinné, vrstevnické, lokální, školní a prostředí médií.

Součástí kvalifikační práce je část empirická, ve které jsou představena metodologická východiska výzkumu. V této části je popsán zvolený výzkumný přístup, metoda, sběr a analýza dat a jejich vyhodnocení.

Prostřednictvím diplomové práce a kvalitativně zaměřeného výzkumu můžeme dojít k lepšímu poznání vlivu prostředí na konkrétního jedince, na jeho cestě k terciárnímu vzdělávání.

Cílem je porozumět, jakým způsobem současný student vysoké školy zpětně vnímá vliv sociálního prostředí na výběr vysokoškolského studia. Zjistit, jaké faktory sociálního prostředí mohly současného studenta vysoké školy ovlivnit na výběr vysoké školy.

Teoretická část

1 Člověk, společnost, vzdělanost

„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“ Jan Ámos Komenský

Jelikož lidská společnost a prostředí se neustále mění, je důležité se neustále vzdělávat a rozvíjet.

Sociální prostředí je komplex propojených činitelů a ty podle Špánika (1994, s. 49) určují individuální rozvoj jedince. Společnost, jako nejvýznamnější činitel, určuje podmínky pro vzdělávání a význam vzdělání pro členy společnosti tím, že vyžaduje vzdělání k zaujetí určitých postů ve struktuře společnosti. Jak uvádí Knotová (2014, s. 35), součástí sociálního prostředí je kulturní prostředí, které je charakteristické uspořádáním sociálního systému a sítí rozmanitých vazeb uvnitř společnosti a také různou strukturou, ať už vzdělanostní, profesionální a mnoha dalšími.

Důležitost rozvoje vzdělání a vzdělanosti jako indikátoru kulturnosti dané země zmiňuje Keller, Tvrđý (2008, s. 23). Vzdělání je rozhodujícím faktorem sociálního, kulturního a ekonomického rozvoje, současně také i faktorem uplatnění a rozvoje osobnosti. (Helus, 2004, s. 192)

Podle Komenského (1592 – 1670), základem správného jednání je plné poznání, které má člověka přivést k moudrosti. Aby lidé jednali správně, došli do svého cíle, a to nejenom ve vlastní prospěch, ale celé společnosti, je potřeba vzdělání. Člověk by neměl zapomínat, že se učí po celý svůj život. Bez něj nelze vybírat věci nejlepší, proto rozvrhl plán vzdělávání po celý lidský život. Ve „*Vševýchově*“ hovoří o škole zrození, útlého dětství, dospívání, mladosti, dospělosti a stáří (Kasper, Kasperová, 2008, s. 21). Komenský ve svých dílech zdůrazňoval velký význam výchovy a vzdělávání při zespolečňování člověka a také jejich význam pro společnost. Podle Hroncové (2008) tento sociální myslitel snažící se o „*nápravu věcí lidských*“, společnosti i všenápravu světa, jeho myšlenky o vzájemných souvislostech výchovy a vzdělávání, jeho sociálně – pedagogický odkaz, je velkou inspirací k prozkoumání pro naši sociální pedagogiku. (Hroncová, Emmerová, Kraus et al., 2008, s. 34- 35)

1.2 Objasnění pojmu vzdělávání, vzdělání, vzdělanost

Na vzdělání a vzdělávání pohlíží z různých vědních disciplín.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 292) uvádějí rozlišení významu vzdělávání a vzdělání v osobnostním pojetí jako součást socializace jedince, v kognitivním pojetí v psychologii a psycholinguistice, dále uvádí rozlišení v socioekonomickém a v institucionálním pojetí.

Vzdělávání jako sociální fenomén definuje Rabušicová, Rabušic (2008). Hovoří, že jde o fenomén, který se vždy děje v konkrétním sociálním, ekonomickém, politickém prostředí. Ať už se jedná o vzdělávání dětí a mládeže nebo vzdělávání dospělých.

U vzdělání a profesní přípravy podle Skalkové (2004, st. 37) jde na jedné straně o přípravu generace, která bude schopna obstát ve výkonové soutěži stimulované tržní ekonomikou a zároveň dochází k rozvíjení lidského potenciálu, jako je potřeba seberealizace, sounáležitosti a uznávání lidských vztahů.

Bednaříková (2006) vnímá vzdělávání jako proces, ve kterém dochází k dotváření osobnosti a to prostřednictvím přenášení informací, návyků, dovedností a kultury. Výsledkem vzdělávání je vzdělání a stává se jedním z hlavních prostředků navýšení kulturního kapitálu, mobilizace a velmi účinným potenciálem ekonomického růstu. Vzdělání vytváří vzdělanost.

Vzdělávání jako proces mezi vzdělavatelem a vzdělávaným popisuje Veteška, Tureckiová (2008). Podle nich jde o proces, v němž si jedinec prostřednictvím vyučování osvojuje poznatky a činnosti, které učením přetváří ve znalosti, vědomosti, dovednosti a návyky. Stejný pohled na vzdělávání má také Beneš (2008). Vnímá jej jako cílevědomý a plánovaný proces, který probíhá v edukačním prostředí, vedený především odborníky k realizaci pedagogických cílů a ideálů.

Podle Průchy (2002) může být edukační prostředí vytvářeno nejenom ve škole, ale také v dalších společenských institucích a v rodině. Různorodost edukačního prostředí se liší především druhem subjektů, které jsou v těchto prostředích účastni. Také Skalková (2007, s. 67) uvádí, že vzdělání lze získat nejenom ve školských zařízeních, ale také cestou sebevzdělávání, prostřednictvím účasti v životě společnosti, prostřednictvím práce a praktických činností a v neposlední řadě pomocí moderních informačních prostředků.

Vzdělávání podle Heluse (2011) čím dál více nabývá podoby celoživotního vzdělávání a cílem školy je nejenom naučit, ale také vytvářet potřeby vzdělávat se dále a ze vzdělávání učinit trvalou hodnotu.

Do jaké míry je jedinec schopen se vzdělávat je ovlivněno biologickými faktory, psychologicky, pedagogicky a sociálně podle kvality mikrosociálního prostředí, socioekonomického zázemí, dostupnosti vzdělávacích příležitostí (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 302-303).

1.3 Vzdělávání a výchova

Přístupy ke vzdělávání a výchově, jak uvádí Kosíková (2011) se rozvíjely na základě tří teorií učení vzniklé v psychologii.

Behaviorální učení je založené na vlivu vnějších podnětů chování a učení jedince.

Kognitivní učení je založené na analýze procesů myšlení a učení, kodování informací.

Humanistické učení je chápáno jako nalézání vlastní identity. Zdůrazňuje jedinečnost a svobodu každého. Teorie humanistického učení se zaměřuje na cíle, které odpovídají zájmům a potřebám jedince.

Oba pojmy výchova a vzdělávání se navzájem přesahují a doplňují, kdy podle Bednařikové (2006, s. 48)

„ *Vzdělávání je do jisté míry výchovou a výchova vzděláváním.*“ Autorka zmiňuje tři dimenze široce pojímané výchovy podle Vladimíra Jochmana.

- Výchova jako vzdělávání, která k dotváření osobnosti působí na rozum jedince prostřednictvím přenášení informací, návyků, dovedností a kultury.
- Výchova jako edukace, kdy dochází působením na city a vůli k utváření osobnosti a je pojímána v užším slova smyslu.
- Výchova jako péče. V této dimenzi výchovy jde o vytváření podmínek pro výchovu, vzdělávání a existenci člověka obecně.

Ve vztahu výchovy a vzdělávání je výchova jednou ze základních funkcí socializačních činitelů, dochází k utváření člověka jako sociální bytosti. Zároveň je také hlavním aktérem přenosu kulturního dědictví, kdy člověk je pojímán jako tvůrce společnosti, civilizace a kultury.

Filozof Paul Natorp, který je považován za zakladatele teoretické sociální pedagogiky, vystupoval proti individuální pedagogice. Výchovu chápe jako výchovu pro společenství, komunitu.

Je přesvědčen, že člověk a společnost jsou navzájem spjati. Stejně pohlíží na výchovu a vzdělávání, jejichž činnosti se uskutečňují na půdě společnosti. Výchova a vzdělávání

nemůžou bez společnosti existovat. Společnost se rozvíjí především vzděláváním členů společnosti přes primární výchovu jedince.

Pro zmírnění, nejlépe zrušení třídních rozdílů, aby vzdělání bylo poskytováno každému podle jeho schopností a všem vrstvám národa, požadoval Natorp trojstupňovou organizaci vzdělávání. Započít by mělo výchovou v rodině, přes jednotlivé školy k samostatnému vzdělávání dospělých a studiu na vysokých školách (Hroncová, Hudecová, Matuyelová, 2000, s. 23 – 25).

Ondrejko (1998, s. 90) uvádí, že ačkoliv společenský pokrok nevychází z pedagogiky a není ani jejím důsledkem, může mít na něj vliv výchova a vzdělávání tím, že může pokrok společnosti aktivně podporovat. Realizace možností výchovy a vzdělávání je například cesta pomoci k sebeuvědomění a sebechápání jednotlivce, společenských skupin a společnosti. Společnost sama bez výchovy a vzdělávání nemůže existovat (tamtéž s. 301).

Slovenská autorka Kratochvílová (2007, s. 15) zmiňuje, že výchovu a vzdělávání si můžeme obrazně představit jako dvě strany jedné mince. Obě jsou vždy přítomné, ale jedna z nich se více projevuje. Ve školách dominuje vzdělávací stránka a výsledkem je, že jsme více vzdělaní než vychovaní. Výchova mravní stránky osobnosti je více zaměřena na rozvoj intelektové stránky osobnosti a jde o podstatně složitější a náročnější proces.

Součástí výchovy a vzdělávání je komunikace. Komunikací obecně rozumíme spojení člověka s vnějším světem. Umožňuje získávat informace o dějích, jež člověka obklopují. V užším pojetí komunikace, jde o proces předávání informací mezi lidmi, jehož prostřednictvím je možné sociální jednání. (Klapilová, 1996, s. 53) Autorka zmiňuje komunikaci sociální, komunikaci pedagogickou a komunikaci masovou.

1.4 Celoživotní vzdělávání a učení

Celoživotní učení je chápáno jako veškeré učení obsahující kvalitní základní a všeobecné vzdělávání od nejtělejšího dětství a jak uvádí Rabušic, Rabušicová (2008, s. 46) má umožnit člověku vzdělávat se v různých fázích svého života. Vzdělávat se podle nároků každodenního života a podle měnících se požadavků na trhu práce, aby si postupně mohl zvyšovat či měnit svou kvalifikaci.

Podle Vetešky a Tureckiové (2008) by celoživotní učení mělo zajistit, aby člověk měl k učení pozitivní postoj – naučil se učit. Celoživotní učení označují jako počáteční

a následující.

Počáteční vzdělávání

Do počátečního vzdělávání zahrnují veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy, které probíhá zejména v prvních dekádách života a je základem celoživotního učení.

Počáteční vzdělávání má více stupňů. Zahrnuje primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání, ve kterém jde o vzdělávání základní a kryje se s povinnou školní docházkou.

Dalším stupněm vzdělávání je vyšší sekundární, který má všeobecný odborný charakter a je ukončeno závěrečnou zkouškou se získáním učňovského listu nebo maturitního vysvědčení. Do středního vzdělávání řadíme také nástavbové studium pro absolventy učňovských oborů, kteří studium ukončí maturitní zkouškou. Posledním stupněm formálního vzdělávání je vzdělávání terciární - specializované odborné nebo umělecké.

Další vzdělávání

Druhá etapa vzdělávání probíhá po prvním vstupu vzdělávacího jedince na trh práce. V konceptu celoživotního učení hraje formální vzdělávání také důležitou roli v dalším vzdělávání dospělých, jako snahu po skončení počátečního vzdělání dosáhnout či doplnit si vzdělání vyššího nebo jiného stupně vzdělání. V tomto směru se další vzdělávání prolíná s počátečním vzděláváním na vyšších stupních.

Jak uvádí Pabian, dle vývojových etap terciárního vzdělávání podle Martina Trowa, začínalo toto vzdělávání v masovém systému, kdy ke studiu nastupovalo čím dál více lidí až po nějaké době od ukončení středoškolského vzdělávání. V univerzálním systému již nabývalo studium na vysoké škole pro mnohé podobu celoživotního učení (Prudký, Pabian, Šima, 2010, s. 17).

Dokument Strategie celoživotního učení ČR vysvětluje, že v celoživotním učení nejde pouze o neustálé studium, proto jej nazýváme učením a ne vzděláváním, ale jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se. To znamená, že jde i o takové aktivity člověka, které nejsou organizované, ale jde o samostatné učení například v přírodě, na kulturních akcích, při práci a jiné.

Tímto celoživotní učení zahrnuje kromě formálního a neformálního vzdělávání také informální učení.

Formální vzdělávání

Výše popsané stupně formálního vzdělávání, které na sebe navazují od nejnižšího po nejvyšší podle Vetešky a Tureckiové (2008) probíhají ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Funkce, cíle, organizační formy, obsahy a způsoby hodnocení vymezuje právní předpis. Absolvent při jeho ukončení obdrží vysvědčení, diplom aj.

Neformální vzdělávání

Je zaměřeno na zlepšení společenského a pracovního uplatnění člověka získáváním vědomostí, dovedností, kompetencí mimo formální vzdělávací systém a nevede k získání stupně vzdělání. Probíhá formou různých seminářů, kurzů, přednášek vedených odborníky v dané oblasti nebo proškolenými vedoucími.

Informální učení

Tento proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí je neorganizovaný, zpravidla nesystematický a institucionálně nekoordinovaný, jelikož k získávání a osvojování dochází z každodenního života z rodinného prostředí, ve volném čase, v práci. Patří sem také sebevzdělávání, ale bez toho, aby si učící mohl nabyté znalosti ověřit jako u formálního a neformálního vzdělávání (Strategie celoživotního učení ČR, 2017).

Toto neinstitucionální vzdělávání na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání nemusí být záměrné, vzdělávající si jej nemusí ani uvědomovat. Dokonce ani nemusí rozpoznat, jak k jejich vědomostem a zručnostem přispívá. Kratochvílová (2007 s. 17) jej vnímá jako sociální učení, kam patří také mnohostranné vlivy sociálního prostředí na utváření osobnosti jedince. Jde například o vliv rodiny, přátel, známých, médií.

Definovat jednoznačně pojem učení podle Průchy (2020) nelze, už jenom proto, že lidé se učí v odlišných prostředích a situacích, různými způsoby, sami nebo prostřednictvím dalších lidí, pomocí různých strojů. Každý z nich má jinou motivaci a výsledky učení.

2 Vysoká škola jako instituce poskytující terciární vzdělávání

Během historie došlo v terciárním vzdělávání k velkým změnám. Ať už se to týká množství a různorodosti vysokých škol, akreditovaných oborů, formy studia, organizace, řízení, zpřístupnění studia, zájmu o studium, pohledu a požadavků společnosti na vysokoškolské studium.

Pabian (2010) uvádí, že terciární vzdělávání v České republice se skládá z vysokých škol, z vyšších odborných škol a posledních ročníků konzervatoří. Zmiňuje zásadní změny, kterými prošlo české vysoké školství od roku 1989.

Jednou ze změn je prosazení dřívějších tradičních zdlouhavých vzdělávacích programů na bakalářskou a magisterskou úroveň, na kterou navazuje doktorské studium, které dříve neexistovalo. S rozvojem bakalářského studia je spojený nárůst terciárního sektoru.

Vedle tradičních univerzit začaly vznikat také neuniverzitní vysoké školy, vyšší odborné školy. Mnohé z nich soukromé. S rozvojem soukromých škol je spojen rozvoj uspokojování zájmu o terciární vzdělávání. Tyto změny zapříčinily, že vysoké školství se pojmenovává jako terciární vzdělávání (Prudký, Pabian, Šima, 2010, s. 14).

Mezi největší změny po roce 1989 patří vzestupná poptávka po vysokoškolském studiu.

2.1 Vývojové fáze terciárního vzdělávání podle teorie Trowa

V důsledku narůstajícího počtu studujících jsou ovlivňovány ostatní aspekty terciárního vzdělávání. Podle teorie amerického autora Trowa **spoluautor** zmiňuje tři vývojové fáze terciárního vzdělávání – elitní, masovou a univerzální. Pro rozlišení jednotlivých fází je základním faktorem podíl studujících z příslušné věkové skupiny.

Elitní systém.

Hlavní funkcí bylo vzdělávání elit do rozhodovacích funkcí a v několika málo vzdělaneckých profesích.

Možnost vysokoškolského studia v elitních systémech je vnímána jako **privilegium pro ty nejnadanější nebo také pro děti z nejvyšších vrstev**, a to z důvodu malého procenta studujících příslušné věkové skupiny. Instituce vzniklé v této fázi byly schopny absorbovat zhruba 15 procent studujících příslušné populace. Jde o univerzity relativně malé, které sdílí podobné hodnoty. O elitních univerzitách rozhodovala většinou „akademická oligarchie“, tvořena především profesorským sborem univerzity. Jejich cílem bylo přijmout nejschopnější studující na základě obecně sdílených akademických standardů.

V elitním systému k vysokoškolskému studiu nastupovali studenti tradičně ihned po absolvování střední školy a za podpory rodičů se věnovali pouze studiu.

Masový systém

Funkcí vysokého školství byla jeho příprava pro stále se rozšiřující spektrum povolání v postindustriálních společnostech. Dochází k postupné profesionalizaci správy vysokých škol. Tradiční univerzity se rozrůstají a také vznikají nové neuniverzitní terciární instituce. Instituce jsou schopny absorbovat nárůst studujících do 30 až 50 procent příslušné kohorty. S rozšiřováním počtu studujících je **studium v této fázi vnímáno jako právo všech** za určitých podmínek pro vstup do terciárního vzdělávání. S nárůstem počtu studentů docházelo k jejich různorodosti. V masovém systému stále více studujících nastupuje na vysokou školu až po nějaké době od ukončení střední školy s maturitou nebo hned při studiu pracují. Ubývá studentů, kteří studovali v elitním systému za podpory rodičů.

Univerzální systém

Funkcí univerzálního systému je zvyšování adaptability většiny a potencionálně celé populace na rychlé sociální a technické změny. Na vysoké škole studuje většina příslušné populace, **studium se stává povinností** především ve vyšších sociálních vrstvách. Uvolňují se hranice mezi studiem a zaměstnáním. Posouvá se věk vstupujících ke studiu na vysokou školu. Terciární vzdělávání získává díky nárůstu studentů pro většinu z nich charakter celoživotního učení. Zároveň ale dochází k častějšímu přerušování studia.

Třetí, jak uvádí Pabian, nepředpokládá, že by přechodem do jednotlivých systémů terciárního vzdělávání nutně musely zaniknout struktury typické pro předchozí fáze. Nezbytná pro fázi masovou a univerzální je základní funkce elitního vysokého školství, což je vzdělávání politických a profesních elit. (Prudký, Pabian, Šima, 2010, s. 14 - 20)

2.2 Fáze proměny školy a vzdělávání - škola jako chrám, jako výtah, jako pojišťovna

Na vývoj a změny v oblasti vzdělávání ve vyspělých zemích v průběhu historie poukazují také autoři Keller, Tvrdý (2008, s. 23-25) a zamýšlí se nad tím, jak se pohled na vzdělání mění a k čemu má sloužit ve společnosti. Také zmiňuje vzdělání ve vztahu k lidem, kterým by mělo vzdělání dodávat schopnost hlubšího odstupu a vybavovat je pro kritické myšlení. Fáze proměny školy a celého vzdělávacího systému pojmenovávají: škola jako chrám vědění, vzdělání jako výtah a vzdělání jako pojišťovna.

Škola jako chrám

Vzdělání v této fázi, která započala v první polovině dvacátého století a končila druhou světovou válkou, mělo výrazně politický podtext. Sloužilo ve službách národního státu k disciplinaci společnosti. Jde o fázi, která byla dědictvím předchozích století. Ve škole jako chrám vědění byla připravována důkladně vybraná elita studentů na hladkou integraci do politiky a kultury státu.

Vzdělání jako výtah

V 50. letech dochází k nárůstu počtu lidí s maturitou, což vedlo v 60. letech ke zvýšení počtu lidí s vysokoškolským vzděláním. Vzdělání má umožnit lidem dostat se do vyšších sociálních vrstev. Vzdělání jako výtah je vyveze o několik pater výše a stávají se součástí střední vrstvy žijící v blahobytu. Bláha (1968, s. 300) hovoří o vertikální sociální mobilitě, kdy prostřednictvím školy je tento vzestup umožněn.

Vzdělání jako pojišťovna

V průběhu poslední čtvrtiny dvacátého století dochází ve společnosti k proměnám. Vzdělání již nepůsobí jako spolehlivý výtah, který by zaručoval vzestup absolventů vysokých škol ve společnosti i s výhodami, který jim vývoz do vyšších pater díky vzdělání v optimistických 60. letech umožňoval. Vzhledem k výrazné vlně globalizace ekonomiky se škola proměňuje v pojišťovnu.

Jestliže vzdělání má působit jako pojišťovna, v jakém ohledu vzdělání pojistí jedince, jakou hodnotu má vysokoškolský diplom?

Podle autorů lze hodnotu diplomu posuzovat ze tří hledisek: „...*nakolik zvyšuje šance získat zaměstnání, nakolik ovlivňuje výši platu a do jaké míry zajišťuje absolventům škol určitý sociální status, tedy postavení ve společnosti.*“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 70)

Vysokoškolský diplom je dnes podle Kellera (2011, s. 74) jednou z hlavních pojistek proti novým sociálním rizikům. Jak uvádí Prokop (2020), v České republice je ohrožení chudobou velmi výrazně podmíněno vzděláním. Vysokoškolák oproti člověku se základním vzděláním má desetkrát menší šanci, že bude nezaměstnaný, nebo že bude trpět materiálním nedostatkem. Hovoří také o dědění úrovně dosaženého vzdělání, kdy vzdělání jedince závisí na aspiracích a vzdělání rodičů, a tím také může docházet k mezigeneračnímu přenosu chudoby.

Hodnota vysokoškolského diplomu – návratnost vzdělání

Návratnost vzdělání se dělí na sociální a individuální.

Sociální návratnost vzdělání zahrnuje přínosy vzdělání pro společnost, kam se řadí nižší kriminalita, zdravější populace, vyšší hrubý domácí produkt, vyšší sociální soudružnost.

Individuální návratnost vzdělání zahrnuje přínosy pro jednotlivce. Jsou spojené s trhem práce – vyšším příjmem, prestižnějším a kvalitnějším zaměstnáním, nižším rizikem nezaměstnanosti.

V publikaci Hamplové, Katrňáka (2018, s. 11- 21) je také popsána analýza návratnosti vzdělání z *Českého panelového šetření domácností* za rok 2015 a z *Šetření o průměrném výdělku* za rok 2000 až 2014.

Analýza nefinanční návratnosti vzdělání

Respondenti byli ve věkovém rozpětí od 25 do 64 let, bez ohledu na to, kdy školu vystudovali. Po celé sledování období získali absolventi magisterského a bakalářského stupně vzdělání ve srovnání s absolventy nižších vzdělanostních stupňů lepší zaměstnání a mají nižší míru nezaměstnanosti. V roce 2015 byla nezaměstnaná 2% vysokoškoláku, 6,8 % bakalářů, 7% maturantů, 8% držitelů výučních listů a 29,6% se základním vzděláním.

Analýza finanční návratnosti vzdělávání

Analýza v rozdílech ve výši příjmu podle dosaženého vzdělání bez ohledu na věk, pohlaví a sféru ve srovnání se zaměstnanci se základním vzděláním ukázala, že absolventi učebních oborů získávají o 12% vyšší příjem, absolventi středních škol s maturitou o 40% vyšší příjem, bakaláři o 44% a absolvování úplného vysokoškolského vzdělání ve srovnání se základním vzděláním zvýší příjem o 77%. Výzkumem a vícerozměrnou analýzou se ukázalo se, že finanční návratnost vysokoškolského vzdělání je vyšší v mzdové sféře a nižší v platové. V obou sférách návratnost terciárního vzdělávání mírně roste a také mírně roste odstup od nižších stupňů vzdělání, čímž nedochází k inflaci vysokoškolského vzdělání.

Rabušicová, Rabušic (2008, s. 45) uvádějí, že v roce 2006 v České republice podíl osob, které absolvovaly magisterské studium, měly trojnásobně vyšší příjem, než osoby, které získaly bakalářský diplom.

Efekt dominance

Podle Boudona termínem „efekt dominance“ je označováno zjištění, že návratnost studia při stejné úrovni diplomu, je získání vyšší pracovní pozice ovlivněna sociální pozicí studenta. Čím je vyšší sociální pozice studenta, tím vyšší je získání jeho pracovní pozice. (Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová 2008, s. 4)

2.3 Současné vysoké školství

Současná podoba vysokých škol v České republice je ukotvena v Zákoně č. 111/1998 Sb. o vysokých školách.

Vysoké školy jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy. Jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti. Mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti.

V souladu s demokratickými principy umožňují přístup k vysokoškolskému vzdělání, umožňují získat odpovídající profesní kvalifikaci a přípravu pro výzkumnou práci a další náročné odborné činnosti.

Pouze vysoké školy mají právo přiznávat akademický titul, konat habilitační řízení, jmenovat profesory, používat akademické insignie a konat akademické obřady.

Vysokoškolské studium podle zřizovatele probíhá na veřejných, státních a soukromých vysokých školách. V přílohách k zákonu 111/1998 Sb. o vysokých školách najdeme seznam veřejných a státních vysokých škol a seznam oblastí vzdělávání.

Studentem vysoké školy se uchazeč o studium stává po zápisu ke studiu a tím se stává součástí akademické obce dané fakulty se svými právy a povinnostmi.

V rámci své vzdělávací činnosti může vysoká škola poskytovat programy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově. Podle zákona o vysokých školách nejsou účastníci celoživotního vzdělávání studenty.

Vysoká škola u vybraných studijních programů umožňuje prezenční, kombinovanou a distanční formu studia.

S narůstajícím počtem zájemců o studium na vysokých školách se přirozeně výrazně mění také jejich věková struktura. Formu studia si většinou volí podle toho, kdy ke studiu nastupují. Mladí lidé, kteří si bezprostředně po absolvování střední školy volí vysokoškolské studium, se většinou stávají studenty prezenční formy studia. Tito uchazeči si podávají několik přihlášek na různé školy a obory a při přijímacím řízení jsou mnohem úspěšnější než studenti odloženého studia (Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008, s. 6).

Studenti prezenční formy studia jsou svébytnou sociální skupinou studentů, která se vyznačuje rozvinutými vlastnostmi a také znalostmi, které jsou potřebné pro studium, ale mají kratší životní a profesní zkušenost. Za jejich primární zaměstnání se považuje studium. Z hlediska vysokoškolské psychologie jsou tito studenti označováni jako tradiční studenti. (Slavík, 2012)

Podle Rabušicové, Rabušice (2008) mnozí mladí lidé především po ukončení středoškolského stupně vzdělávání, pro načerpání životních a pracovních zkušeností odchází ze škol a k dalšímu formálnímu vzdělávání se vracejí až po nějakém čase a jak uvádí Slavík (2012) lidé průměrně vyššího věku a převážně pracující, si poté většinou volí kombinovanou nebo distanční formu studia a ty považuje za skupinu netradičních studentů. Do této skupiny řadí střední dospělé a starší dospělé.

Na druhé straně netradiční studenty představují mladší dospělí, kdy pozdější návrat do formálního vzdělávání na vysoké škole zvolili proto, že si chtěli dát jen pauzu, vyjet do zahraničí, zkusit se zapojit do pracovního procesu. Jedná se spíše o prodloužení studia a opožděného dokončování počátečního vzdělávání, než o návrat ke studiu po delším působení na trhu práce.

Tyto netradiční formy studia usnadňuje realizovat moderní technologie. Přispívá k utváření nových rysů vzdělávání, zvláště toho vysokoškolského (Skalková 2004, s. 45).

Kombinované studium popisuje Bednaříková jako kombinaci distančního vzdělávání s prezenční výukou. Distanční vzdělávání je založeno na samostudiu, kdy vyučující a studující jsou převážně fyzicky odděleni a pro komunikaci a prezentaci učiva jsou využívána multimédia. Hlavním objektem je dospělý studující, doplňující nebo rozšiřující si své vzdělání. Je převážně ekonomicky a pracovní aktivní, rodinně a společensky vytížený. Současně dodává, že může jít také o studujícího, který je nezaměstnaný (Bednaříková in Podškubková, Pospíšil, 2006, st. 12-16).

Současné vzdělávání na vysokých školách je zpřístupněno každému, kdo má k tomu schopnosti, což ještě před rokem 1989, jak uvádí Matějů, Straková, et al. (2006) byla v přístupu ke studiu v terciárním vzdělávání zaznamenána značná nerovnost.

Také podle slovenského sociologa Ondrejoviče (1995, s. 86-87) je úkolem školy podle daných podmínek a podle platné ústavy zabezpečit uskutečňování zásady rovnosti vzdělávacích šancí (možnosti a příležitosti) a přístupu ke společenskému vzestupu, což je v podstatě i základem proklamovaného práva na vzdělávání.

Jak na rovný přístup k získání nejvyššího stupně vzdělání ve společnosti pohlíželi studenti 2. ročníku studia učitelství Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě, ukázal průzkum, který se uskutečnil v roce 1991. Z 250 oslovených studentů, pouze 16% bylo přesvědčeno, že každý má možnost získat vzdělání podle svých představ.

Zbylých 84% bylo opačného názoru (Špánik, 1994 s. 49-50). Autor uvádí, že tím, že výzkum probíhal po roce 1989, se předpokládaly jiné výsledky.

Vysoká škola jako centrum kvalifikace a selekce

Vysoké školy nejenom že zprostředkovávají všem studentům základy vědy, připravují vysoko kvalifikované pracovníky pro nejrůznější oblasti, ale také se stávají centrem kvalifikace a selekce. Na jedné straně představují spojení s ostatními školami a výchovně - vzdělávacími institucemi a na druhé straně jsou ve spojení se světem povolání a práce.

Svět povolání a trh práce, jako odběratel absolventů vysokých škol ovlivňuje čím dál více práci vysokých škol a průběh studia, což ovlivňuje také studenty.

Vysokoškolští studenti se musí vyrovnávat:

- s protičečením svých studijních zájmů a zájmů trhu práce
- v orientování na optimální poměr teorie a praxe
- s výkonností ve vztahu k vysokoškolským pedagogům a ve vztahu k ostatním studentům

Selektivní proces začíná už v etapě přístupu na VŠ při přijímacích zkouškách, pokračuje během celého období studia a vrcholí závěrečnými zkouškami.

Selektivní funkci VŠ uskutečňuje prostřednictvím:

- zkoušení a známek
- starostlivostí o nadané studenty
- udělování jistých privilegií některým studentům např. zahraniční stáže a jiné

Vysokou školu jako výchovně - vzdělávací instituci v podstatné míře ovlivňují vzájemné vztahy mezi pedagogy, mezi studenty a vztahy mezi studenty a pedagogy (Ondrejko, 1995, s. 186- 187).

Podle Koti (2002) selekce může mnoha jedincům další kariéru usnadňovat, jiným znesnadnit či zcela znemožnit. Některé vysoké školy za dostatečnou podmínku k přijetí, požadují pouhé složení maturitní zkoušky, ale později toto liberální přijímání kombinují v prvních semestrech studia s tvrdou selekcí. Hovoří o skrytém přijímacím řízení ve více semestrech. Jde o selekci, která může mít horší dopady na psychiku neúspěšných studentů, než kdyby byli nepřijati v realizovaném řádném přijímacím řízení, které probíhá v krátkém časovém úseku. (Havlík, Kořa, 2002, s. 101 - 129)

3 Směřování k terciárnímu vzdělání - vzdělávací a profesní dráha

Pojem vzdělávací dráha definuje Průcha, Mareš, Walterová (2003, s. 294) jako „...*průchod jedince různými stupni a druhy škol, respektive institucí formálního vzdělávání, během jeho života.*“ Dále uvádějí, že na úrovni sekundárního a terciárního cyklu se realizuje profesní vzdělání. Jde o veškeré formy přípravy zaměřené k výkonu určitého povolání (tamtéž s. 181).

„Už ve vzdělanostní dráze je zakódována perspektiva profesního uplatnění.“
(Alan, 1998, s. 228)

3.1 Vymezení pojmů profese, povolání, zaměstnání

Profesi charakterizuje Nový, Surynek (2006, s. 221- 222) v knize Sociologie pro ekonomy a manažery jako určitý druh pracovní činnosti, vyčleněný na základě dělby práce. Jde o soubor činností, které vyžadují specifické schopnosti jedince a jejichž výkon je podmíněn odbornou profesní přípravou, která se uskutečňuje prostřednictvím školského systému i mimo něj.

V jejich pojetí je profese sociální jev, který zahrnuje technické hledisko (vybavenost technickými prostředky a nástroji), ekonomické hledisko (nakolik je daná profese úspěšná na trhu práce), právní hledisko (příprava na výkon profese upravena právními předpisy), psychologické hledisko (nakolik je pro výkon profese důležitý osobnostní vývoj jedince), sociologické hledisko (dynamika profese a sledování sociálních procesů).

Profese podmiňuje zařazení jejího vykonavatele do společnosti a souvisí se skutečností, že zařazení podléhá společenskému hodnocení. Mezi specifická kritéria, která jej určují, patří osobní předpoklady, pravděpodobnost získání zaměstnání, finanční ohodnocení, prestiž profese a předcházející vzdělání. Z výše uvedeného jsou některé profese považovány za atraktivnější a zajímavější. (Scherrerová, 2007, s. 14)

Povolání je specifický druh činnosti nebo soubor činností v určitém oboru, vyčleněného v dělbě práce, jak je vnímán ve společnosti. Ve svém obsahu se povolání blíží pojmu sociální role. (Nový, Surynek, 2006, s. 227)

Podle Scherrerové (2007, s. 12) lze na povolání pohlížet objektivně jako na pracovní činnost uspokojující životní potřeby jedince a subjektivně jako na pracovní činnost, pro kterou byl jedinec připraven na základě vloh a dovedností.

Zaměstnání lze vymezit z více pohledů. V souvislosti s uplatněním vykonavatele profese na trhu práce, se zaměstnání vymezuje v pojetí současného nebo posledního pracovního zařazení v zaměstnanecké organizaci.

Z pohledu pracovního zařazení v organizaci, jde o pojetí zaměstnání jako vztahu ve smyslu pracovního poměru v instituci nebo organizaci. Prostřednictvím pracovní činnosti získává vykonavatel profese prostředky k uspokojování svých vlastních potřeb. Pohled na zaměstnání v tomto smyslu nemusí vždy konvenovat s profesí vykonavatele.

Profesi lze také vykonávat i bez zaměstnaneckého poměru jako svobodné povolání. (Scherrerová, 2007, s. 14)

3.2 Vzdělávací a profesní aspirace

Vzdělávací a profesní aspirace, většinou spolu úzce souvisejí. Jde o snahu dosáhnout vzdělání určitého typu a úrovně a míru odvahy jedince vytyčit si cíl, který je přitažlivý a reálný v profesní orientaci a v profesním vývoji. (Hlad' o 2008, st. 38)

V aspiracích je obsažen vnitřní obraz výkonnosti a tím získávají motivační potenciál. Vědomosti, dovednosti a zkušenosti člověka jsou výkony, které vyjadřují vzdělanostní úroveň osobnosti. Na výši aspirační úrovně se především podílí celková sebedůvěra osobnosti, zkušenosti s oblastí činností, v níž je aspirační úroveň vytyčována. Schopnost a zájem o danou oblast, poměr potřeby úspěchu a poměr vyhnutí se neúspěchu určuje výši aspirace. Stupněm aspirační úrovně v jednotlivých oblastech činností se lidé liší. (Smékal, 2002, s. 109 - 155)

S nízkými aspiracemi je spojen slabý motiv výkonu, ale nevylučuje fantazijní prožívání úspěchu a touhu po něm. Lidé se slabým motivem výkonu jsou orientováni na vyhnutí se neúspěchu a osoby se silným motivem výkonu se orientují na dosažení úspěchu. Jejich úsilí o dosažení úspěchu je větší, čím vyšší je jejich výkonová motivace. Podle toho, jak silný je jejich motiv výkonu, si také volí úkoly. Úrovně aspirace souvisí s mírou sebevědomí a ctižádostivosti a hraje důležitou roli ve vztahu ke schopnostem. (Nakonečný, 2014, s. 489 - 503)

Řezáč (1998, s. 59) uvádí, že neúspěch obvykle aspirace snižuje, ale vždy to tak být nemusí. Roli zde nesehrává pouze sama činnost a výkony, ale také odezva sociálního okolí, projevy podpory či nedůvěry, klima interakcí, celková povaha sociální situace. V aspiracích se koncentruje vliv předchozí zkušenosti člověka, vliv jeho vlastní osobnosti a vliv jeho sociálně psychologického zázemí.

Faktory, které mají vliv na vzdělanostní aspirace, jsou na úrovni individuální nebo sociálně – psychologické (měřitelné schopnosti, sociálně-ekonomický status rodiny), kontextuální (kvalita a typ absolvovaných škol) a na strukturální úrovni systému vzdělávání. Například odborná specifická, míra stratifikace, selektivita. (Matějů, Smith, Soukup, Basl, 2010, s. 250- 252)

3.3 Výběr středoškolského studia

Prvním krokem k vysokoškolskému studiu je úspěšné absolvování sekundárního vzdělávání, ukončené maturitní zkouškou. Jde o první volbu vstupu na vzdělanostní dráhu. Při výběru střední školy někteří žáci základních škol volí její zaměření s ohledem na své zájmy a další vzdělávací cíle. Na druhé straně mnoho z nich si volí střední školu, aniž by měli jasno, jak by jejich další vzdělávací dráha měla pokračovat. Volba školy bývá ovlivněna životními podmínkami a rodinnou tradicí.

Jak uvádí Macek (2003, s. 92) volba studia je úzce spjata s představou budoucí dospělé profesionální role. Na cestě k získání profesního statusu dochází k rozhodování vzdělávací dráhy na konci základní školy a poté po ukončení střední školy. Výběr střední školy limituje spektrum povolání, i když v průběhu života jedince se může měnit.

Bělohlávek (1994, s. 59) má stejný názor, kdy podle něj tento první krok k volbě povolání nemusí být zdaleka tak rozhodující a osudový, jak se může zdát. Hodně lidí pracuje v jiných povoláních, než ve kterých se vyučili, nebo v jiných oborech, které vystudovali. Ale určitá omezení volba profese bezpochyby přináší. Je málo pravděpodobné, že z vystudovaného stavaře se jednou stane lékař a naopak. Každé z těchto povolání je odlišné a liší se jinou odbornou přípravou.

Podle Havlíka v případě, že jedinec se vyučí nebo absolvuje střední školu bez maturity, směřuje jeho další dráha k dělnickým nebo nižším zaměstnaneckým pozicím. (Havlík, Kořa, 2002, s. 56)

Jak uvádí Matějů, Straková et.al (2006, s. 254 - 274) studium v učebních oborech nemusí být „*slepou uličkou*“, ale na cestě k vyššímu vzdělání a i k lepšímu uplatnění na trhu práce je dlouhou „*objížďkou*“ a ti kteří si tuto cestu vyberou, nemůžou prakticky dohnat ty, kteří zvolili přímou cestu k vyššímu vzdělání. Absolvování odborných středních škol s maturitou sice limituje spektrum povolání, ale otevírá dveře pro nejvyšší stupeň vzdělávání. Scherrerová (2007, s. 67 - 68) vidí volbu těchto odborných středních škol jako atraktivní vzdělávací příležitost, jelikož po jejich úspěšném absolvování dává

adolescentům profesní kvalifikaci a také možnost pokračovat v terciárním vzdělávání. Tyto školy nabízí nespočet vzdělávacích programů v různých oborech. Zájem o studium na středních odborných školách se neustále zvyšuje.

Prostor pro vyšší odborné vzdělávání nebo vzdělávání na vysokých školách otevírá studium na gymnáziích. Jde o výběrové střední školy. V České republice existují čtyřletá gymnázia navazující na ukončení základní školy a víceletá. Autorka zmiňuje klasická osmiletá, na která žáci nastupují po ukončení 5. ročníku základní školy. Dále uvádí reálná a všeobecná (šestiletá, sedmiletá) gymnázia a bilingvální (pětiletá). Hlavní funkcí gymnázií je příprava pro vysokoškolské studium. Ke studiu na vysokou školu se hlásí téměř všichni absolventi gymnázií, kteří nejsou jednostranně zaměřeni, ale jsou všestrannější, čemuž odpovídá široká škála zejména vysokoškolských oborů, kam se po maturitě hlásí.

Gymnázium mohlo být zvoleno také pro nevyzrálost nebo rozmanitost zájmu mladého jedince. „*Šel jsem na gymnázium, protože jsem nevěděl, jakou profesi budu chtít v budoucnu dělat (27%).*“ (Matějů, Straková et al., 2010, s. 187)

Všeobecné vzdělávání s širšími odbornými základy poskytují lycea, ale jejich absolventi nezískávají odbornou kvalifikovanost. Mohou získat odborné základy v oblasti pedagogické, zdravotnické, technické, ekonomické, přírodovědné, kombinované a vojenské. (Kuchař, Vojtěch, Kleňha, 2014, s. 10-13)

Typ střední školy, kterou maturanti navštěvují je jedním z faktorů ovlivňujících jejich aspirace na terciární studium. Ve studiu na vysokých školách chce pokračovat více než 90% maturantů gymnazistů. Aspirace žáků na středních odborných školách jsou nižší. Ve studiu chce pokračovat 60% maturantů těchto škol a zbylých 40% se spokojí se středoškolským vzděláním. (Matějů, Straková et al, 2006, s. 316 – 317)

Typ zvolené střední školy je podle autorů také jedním ze zdrojů nerovností v přístupu k terciárnímu vzdělávání (tamtéž s. 327). Prokop (2020) je přesvědčen, že hlavním důvodem rozdílnosti dosaženého vzdělání je rozdílná kvalita školy.

Studium na gymnáziích předurčuje vývoj vzdělávacích aspirací studenta a také jeho reálné šance na přijetí ke studiu na vysoké škole. Testy obecných studijních předpokladů na konci středoškolského studia prokázaly, že nadprůměrných výsledků dosáhlo 42% gymnazistů, 10% žáků středních odborných škol a pouhé 4% žáků učilišť. Podle zjištění v přijímacím řízení na typech fakult, na kterých zájem uchazečů nejvíce převyšuje kapacitu studijních míst, byli nejúspěšnějšími ti uchazeči, kteří absolvovali gymnázium. Šlo o fakulty právnické, lékařské, humanitní. (Matějů, Strakové et al., 2006, s. 328 - 329)

3.3.1 Faktory volby úrovně vzdělávací dráhy po základní škole

Významným faktorem pro výběr úrovně vzdělání po základní škole je prospěch žáka, který ovlivňuje, zda dojde k volbě učebního oboru nebo střední školy s maturitou. Další motivací při rozhodování je možnost pokračovat v dalším vzdělávání na vyšší úrovni, platové ohodnocení, délka studia nebo zájem o prakticky zaměřenou výuku.

Z výzkumu dotazníkového šetření žáků posledních ročníků středních odborných škol, které bylo realizováno v průběhu roku 2015 v Národním ústavu pro vzdělávání, bylo zjištěno: Žáci, kteří studovali maturitní obor, si z důvodu dobrého prospěchu zvolilo 80% maturitní vzdělání. Možnost budoucího studia v terciárním vzdělávání vzalo v úvahu při volbě maturitního oboru 82,4% žáků. Motivací pro výběr maturitní úrovně vzdělávání z důvodu dobrého platového ohodnocení bylo zjištěno u 70,7% žáků. Volba maturitního oboru byla ovlivněna přáním rodičů u 70,7%.

Horší prospěch ovlivnil výběr učebního oboru u 37,5% žáků učebních oborů. Při volbě učebního oboru možnost absolvovat v budoucnu nástavbové maturitní studium zvažovalo při výběru 63,7% budoucích učňů. Pro volbu učebního oboru žáky motivovala kratší doba studiu u 39,8% a zájem o prakticky zaměřenou výuku uvedlo 71%. (Trhlíková, 2015)

3.4 Výběr vysokoškolského studia

Na střední škole si mladí lidé ujasňují a také musí řešit, co po jejím absolvování budou dělat. Dochází k rozhodnutí, kterým směrem se vydají. Zda se rozhodnou pro studium na vysoké škole nebo zvolí jinou vzdělávací a profesní dráhu. *„Přechod absolventů středních škol do zaměstnání nebo do terciárního vzdělávání představuje významný bod na jejich vzdělávací a profesní dráze.“* (Trhlíková, 2015, s. 3)

3.4.1 Přípravná fáze jako součást procesu adaptace na cestě k akademickému titulu

Coertjens hovoří, že na střední škole začíná přechodové období. Přechod ze střední školy k terciárnímu vzdělávání je považován za nejnáročnější období studenta. Zmiňuje čtyři fáze procesu adaptace během cesty k akademickému titulu. Student prochází přípravou, setkáním, přizpůsobením, stabilizací. V přípravné fázi studenti přemýšlí, pro jaký typ vysoké školy se mají rozhodnout, jaký obor zvolit, kolik si podat přihlášek. (in Kubíková, Boháčová, Pavelková, et al., 2021)

Jak uvádí McDowel, Hostetler (2013, s. 525- 527) mladí lidé potřebují v této fázi vedení. Nejčastější kritéria při rozhodování pro volbu konkrétní vysoké školy jsou místo

školy, náklady a pověst školy. Podáním více přihlášek na školy, které jedince zajímají, zvyšuje jeho šanci být přijat na více škol, což by bylo ideální a může si vybírat. Zvýšit šance na přijetí na vysokou školu může také prospěch ze střední školy a dobrý výsledek maturity, zapojování se do různých aktivit na střední škole a absolvování různých přípravných kurzů. Aby se předešlo chybám při výběru vysoké školy, je dobré si v dostatečném předstihu sehnat informace o vybraných vysokých školách, o možnosti ubytování na kolejích, zvážit finanční situaci. Je mnoho rodin a studentů, kteří mají omezené zdroje a školu volí podle finančních možností. Z důvodu nedostatku informací, přehledu středoškoláků o možnostech výběru vysokoškolského studia, může zapříčinit, že k výběru oboru a školy přistupují lehkovážně. Výběr konkrétní školy může ovlivnit také její prostředí. Patří sem atmosféra na škole, kdy každá škola má své specifické sociální prostředí, bezpečnost na škole a další faktory, které přispívají ke kvalitě vzdělávání a rozvoje, nebo tuto kvalitu zhoršují. Například fyzikální faktory, jako je čistota v prostorách, osvětlení, kvalita jídla v menze. Také pocit sounáležitosti mezi studenty a zaměstnanci a další.

3.4.2 Faktory volby vzdělávací dráhy po střední škole

Alan (1989, s. 200 - 213) zmiňuje, že po absolvování střední školy jde o životní situaci, ve které dochází k druhému rozhodování jedince jeho budoucí profesní dráhy. Podle něj rozhodování o studiu na vysoké škole je součástí celé předchozí vzdělanostní dráhy. Ta zahrnuje faktory pečlivě zvažované studenty a jejich rodiči, faktory zakořeněné v předchozím populačním vývoji a ve školské politice. Uvádí dva základní typy vzdělanostních drah (typ A, typ B), které ústí do vysokoškolského studia.

Charakteristika pro vzdělanostní dráhu typu A:

- dlouhodobá orientace na vysokoškolskou dráhu a směr studia
- vysoké aspirace
- plánovitý přístup ke studiu jako příprava na vysokou školu
- vliv rodinného prostředí a působení rodičů, jako opora jedince v rozhodování
- směřování studijního a profesního zaměření k oborům s vysokým odborným a sociálním prestižem

Výběr oborů, ve kterých existuje velká konkurence, vede ke značné selekci. Zájem o dané obory převyšuje stanové počty míst pro přijetí. Uchazeč o studium v tomto

případě nerezignuje, ale dále usiluje o dosažení cíle opakovaným podáním přihlášky na tentýž obor, případně také školu.

Charakteristika pro vzdělanostní dráhu typu B:

- relativní úspěšnost na střední škole
- studijní nevyhraněnost
- bezradnost v představě další vzdělávací dráhy
- odsouvání rozhodování o vysoké škole do posledních ročníků
- značný vliv okolí (rodiče, učitelé..)

U tohoto typu často při volbě oboru rozhoduje odhad šancí na přijetí a úspěšnost být přijat ke studiu je relativně vysoká. Při možném neúspěchu dochází často ke změně rozhodnutí a jedinec volí jiný nebo úplně odlišný obor studia na vysoké škole.

3.4.3 Osobnostní předpoklady ke studiu na vysoké škole

„Osobnost je individualizovaný systém procesů, stavů a vlastností, které jednak vznikají socializací a jednak přetvářením vrozených vnitřních podmínek organismu a determinují a řídí předmětné činnosti jedince i jeho sociální styky“ (Smékal 2006, s. 41).

Při volbě vysokoškolského studia je nutné si uvědomit, že vysoká škola klade na studenta odlišné nároky, než tomu bylo na nižších stupních vzdělávání. Liší se také jiným způsobem přípravy, zkoušením, hodnocením, časovým rozvrhem. Pro studium na VŠ Kubíková, Boháčová, Pavelková, et.al (2021) uvádí, že ačkoliv důležitým faktorem pro úspěšné studium jsou kognitivní studijní předpoklady studenta, nelze opomíjet další osobnostní charakteristiky jedince. Zmiňují motivačně - volní vlastnosti, aspirační úroveň, perspektivní orientaci. Jak uvádí Smékal (2006, s. 41), osobnost je jednotou z charakteristik. Některé z nich jsou individuální, specifické a jiné univerzální a obecné. Významný český psycholog Tardy (1957) mezi volní vlastnosti osobnosti řadí například sebeovládání, rozhodnost, cílevědomost, plánovitost, svědomitost, důslednost, vytrvalost, rozvážnost, činorodost, prosazování se, ale také jejich opaky (in Nakonečný, 2006, s. 132). Nedílnou součástí osobnosti jedince je jeho charakter. Jak zmiňuje Helus (2004, s. 105) charakter není vrozený, ale k jeho osvojení dochází během socializace a edukace. Charakterové vlastnosti se aktualizují v postojích a jednáních jedince. Utvářením svých charakterových vlastností nabývá člověk podoby morální bytosti. Pod pojmem charakter označuje dále ty vlastnosti, které souvisí s principy a zásadami, kterými se řídí, hodnotami

o které usiluje a na kterých mu záleží. Podle Nakonečného (2014, s. 457) pro charakter člověka není rozhodující, jak smýšlí, ale charakter se projevuje v činech. Současně za velmi důležité faktory pro studium na vysoké škole považuje Kubíková, Boháčová, Pavelková et.al (2021) sociální a ekonomické předpoklady a vliv kulturního prostředí.

Prostředí, která svým působením mají vliv na jedince a jsou stěžejní pro téma kvalifikační práce, budou podrobněji popsána v dalších kapitolách.

3.4.4 Důvody a motivace ke studiu na vysoké škole

Důvodů ke studiu a představ, co studiem na vysoké škole lidé získají je nespočet. Jiné důvody a představy má mladý člověk po absolvování střední školy a jiné lidé, kteří zvolí studium až po nějakém čase. Rozhodnutí a motivace ke studiu závisí od mnoha faktorů.

Motivace

Obecně lze motivaci definovat jako intrapsychicky probíhající proces. Vychází z nějaké potřeby a vyústí ve výsledný žádoucí vnitřní stav, který je iniciován vnitřní pohnutkou (endogenně) nebo vnější pobídkou (exogenně) za předpokladu interakce vnitřních a vnějších činitelů. Jde o interakci mezi motivovaným subjektem a motivující situací. (Nakonečný, 2014, s. 15)

Podle Beneše (2008) motivační rozdíly k pokračování ve vzdělávání se můžou lišit podle věku, podle socioekonomického statusu, podle životních situací, podle dosaženého vzdělání. Mladí lidé mají motivaci většinou pragmatickou a utilitaristickou spojenou s výkonem profese. U starších lidí motivace může souviset s vyšším sociálním statutem, s uspokojováním vyšším potřeb.

Podle Dubeta může mít motivace lidí ke studiu tyto podoby:

- Motivace účelově racionální - studium jako dobrá investice.

Z ekonomického hlediska spatřují investici do vzdělávání jako výhodnou s tím, že v pracovním uplatnění vidí tuto dlouhodobou investici jako příležitost co nejvýnosněji zúročit.

- Motivace hodnotami tradic – studují proto, že studovali jejich rodiče.
- Motivace hodnotově racionální – studují proto, že se chtějí realizovat v oblasti, kterou vnímají jako své povolání (in Keller, Tvrđý 2008, s. 85)

Již zmíněný autor Jan Alan u vzdělanostní dráhy označené jako typ A uvádí, že jedinci jsou převážně orientovaní na celoživotní profesi a odbornost. Výhody jako například výdělek, volný čas nejsou chápány jako cíl, ale hlavně jako přirozená součást povolání. Naopak u typu B převažuje orientace na mimovzdělanostní a mimoprofesní hodnoty, kam řadí také výdělek a volný čas, které u tohoto typu představují cílové hodnoty budoucího zaměstnání. (Alan, 1989, s. 213 – 214)

Volba vysoké školy může u některých lidí proběhnout i bez většího zájmu s vyhlídkou využívání studentských výhod, z důvodu nenáročných nebo žádných přijímacích zkoušek, nebo pouze kvůli prodloužení studentského života a tím pádem odložení nástupu do zaměstnání.

3.4.5. Důvody neúčasti na nejvyšším stupni formálního vzdělávání

Zároveň je potřeba také poukázat na možné důvody neúčasti osob na terciárním vzdělávání. Některé důvody, které uvádí Beneš (2008) z pohledu dalšího vzdělávání dospělých, lze dle mého uvést také u nejvyššího stupně počátečního formálního vzdělávání. Zmiňuje, že jde o lidi, kteří teprve hledají svou cestu, nebo o osoby s nízkou mobilitou statusu. Dále hovoří o lidech prakticky orientovaných, bez velkého vzdělanostního zázemí, kteří se vyjadřují, že teorii nepotřebují. Řadí sem také sociálně znevýhodněné skupiny. Jde o jedince, kteří nemají zájem z důvodů, které souvisí s jejich konkrétní životní situací. Zmiňuje osoby, které by se vzdělávat chtěly, ale z různých důvodů nemají tu možnost. Opakem jsou lidé bez zájmu a s odmítavým postojem ke vzdělávání. V podobném duchu překážky ve vzdělávání a učení zmiňuje Bednaříková (2006, s. 21). Uvádí bariéry psychologické, pedagogické a organizační, ke kterým může docházet, jestliže existuje rozpor mezi požadavky prostředí a schopnostmi jedince se s nimi vyrovnat. Hovoří o nedostatečné motivaci, vytrvalosti, velkém intervalu od posledního systematického vzdělávání. Dále je to složitá rodinná situace, chybějící finanční prostředky na vzdělávání, ale také nedostatečné a nesprávné informace o studijních příležitostech a špatné dopravní spojení.

Některé překážky mohou být také důvodem k přerušení nebo ukončení již započatého studia. Otázkou je, zda se ke studiu na úrovni terciárního vzdělávání vrátí či nikoliv. Ondrejko (1998, s. 190 - 192) průběh studia označuje jako normální a krizový. A právě v krizovém průběhu studenti usilují o přerušení nebo ukončení studia, nebo zvažují změnu studijního oboru. Jde často o složité až krizové situace, se kterými se

studenti nedokážou vyrovnat, neumí rovnoměrně rozložit své síly, racionálně a systematicky studovat a tyto těžkosti kompenzují jinými aktivitami. Může u nich docházet až k sebeizolaci, somatizaci, k různým projevům neuróz.

3.5 Objasnění pojmu adolescence a dospělost ve vztahu k profesnímu směřování s důrazem na další vzdělávací dráhu

Jelikož do formálního vzdělávání na vysoké škole v naší společnosti vstupují lidé, kteří dosáhli právní dospělosti, považují za vhodné ve vztahu k volbě vzdělávání jako cesty k profesnímu směřování, objasnit pojem adolescence a dospělost a jejich vývojová období s akcentem na další vzdělávací dráhu.

Adolescence

„Kdo jsem, co umím, kam směřuji, jak mě druzí hodnotí, jaké role zastávám“ (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 111)

Jedním z vývojových úkolů adolescence je podle Havighursta připravit se na ekonomickou nezávislost a to včetně výběru povolání a přípravy na ně. (in Sobotková, 2014)

Určit jednoznačně horní věkovou hranici adolescence nelze, jelikož dosažení dospělosti ovlivňuje mnoho skutečností. Podle Binarové (2008) mezi nejpodstatnější vlivy, které se podílí na určení této hranice, jsou společenské a kulturní zvyklosti. V některých méně rozvinutých společenstvích se nepřihlíží na ukončení vývojového stadia dospívání, ale řídí se dosažením určitého věku, kdy jedinec přijímá symboly dospělého statusu pomocí rituálů a stanovených pravidel. (Šimíčková – Čížková, Binarová, Holásková et al. 2008, s. 111)

Když se podíváme do historie, ve středověkém pohledu člověka, přechod mezi dětstvím a dospělostí, jak uvádí Sobotková (2014) neexistoval. Dítě se rovnou stalo dospělým dosažením pohlavní zralosti, kdy jedinec převzal při jakémsi obřadu předem dané role, kterým se učil bez přípravné fáze, za pochodu. Neměl možnost volby povolání, partnera či vyznání.

V období adolescence dochází k celkové přeměně dítěte v dospělého jedince. Jde o období biologického, psychologického a sociálního vývoje jedince. Sociální vývoj v období dospívání zahrnuje postupné přijímání role dospělého, k níž patří také příprava na budoucí povolání. Vašutová (2005, st. 66) hovoří, že sociální vývoj je určen dvěma formálními mezníky. První je ukončení školní docházky a druhý ukončení profesní

přípravy mimo vysokoškoláků. Havlík, Kořa (2002, st. 56) u vysokoškoláků hovoří o „*odložené dospělosti*“, Jandourek (2003, s. 68) o „*oddálení úplné produktivní dospělosti*“ a podle Říčana (2004, s. 192) jde u vysokoškoláků o „*prodlouženou adolescenci*“, jelikož pokračuje ve své žákovské roli.

Adolescent po dovršení věku 18 let po formální stránce se stává dospělým a nabývá plnou odpovědnost za své jednání a současně nabývá právní odpovědnosti. V tomto vývoji dochází k rozporu mezi faktickým biologickým dozráním a sociální nezralostí jedince. (Vašutová, 2005, st. 66)

Sociální zrání je proces vývojových změn v chování a postojích jedince vůči sociálním jevům ve skupině, v celé společnosti a mělo by vyústit do psychosociální vyspělosti. (Klapilová, 1996, st. 18)

Vágnerová rozděluje dospívání na dvě fáze - ranou od jedenáctého do patnáctého věku jedince a pozdní od patnáctého do dvacátého. Také za důležité sociální mezníky považuje získání občanského průkazu a ukončení školní docházky spojenou s volbou dalšího profesního směřování. Výběr další vzdělávací dráhy závisí na školním úspěchu jedince, ale také na individuálních a rodinných preferencích, které dospívajícího mohou ovlivnit. Mladší adolescenti ještě přesně nevědí, jaký význam bude mít profese v jejich životě. Spíše vědí, jakou profesi by nechtěli vykonávat. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Alan (1989, st. 192) uvádí, že se v tomto období mění fantazijní fáze volby budoucího povolání ve fázi střizlivých rozpaků a také hovoří o velmi omezených představách různých možností. Mladý člověk mívá zmatený obraz sama sebe, nevyhraněné sebevědomí a nevyhraněné odborné zájmy vedoucí k profesní orientaci. Hovoří o specifické životní situaci, o prvním rozhodování jedince budoucí profesní dráhy.

Vývojová stadia volby povolání podle D. E. Supera (1981) zmiňuje Vašutová (2005 s. 81). První stadium nazvané fantazie probíhá v raném dětství, nejméně do prvního ročníku základní školy. Ve vyšších ročnících fantazii nahrazuje stadium zájmu. Třetí stadium, které vymezuje pro věk jedince kolem patnácti let, jsou schopnosti. V tomto věku se u adolescentů objevuje sklon zamírat ta povolání, která jsou buď nad úrovní jejich schopností, nebo pod ní. Čtvrté stadium nazývá ohledávání a probíhá u dospívajících ve věku kolem 20 let, kteří podnikají pokusy prvních žádostí o zaměstnání. Mnozí jedinci procházejí jednotlivými stadii různě. Může se stát, že dospívající se může nacházet ještě ve stadiu fantazií.

Adolescence je důležitou vývojovou fází, která vytváří základy pro další životní směřování. V pozdní adolescenci se mění osobnost jedince a jeho společenská pozice. Rozhodnutí, která jedinec v tomto období uskuteční, můžou jeho další život radikálně ovlivnit. Ať už je to rezignace na profesní přípravu nebo jiné okolnosti. Je na jedinci, zda u něj převáží snaha něco dokázat a převzít zodpovědnost za svůj život, nebo rezignovat a nevytáhnout další úsilí pro svou budoucnost. (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 66)

Jak zmiňuje Alan (1998, st. 193 - 214) pro většinu mladých lidí je první volba vstupu na určitou vzdělanostní dráhu pro kterou se rozhodnou sami, nebo se na volbě podílí jeho okolí, také volbou konečnou. Autor vzdělanostní dráhu nevidí jenom jako důležitou fázi v životní dráze jedince, ale také jako proces, během něhož se formulují předpoklady dalších životních okolností a způsoby, jak se s nimi vyrovnat. Jestliže u mladého člověka proběhne špatná volba, může pocítovat následky svého rozhodnutí v mnoha oblastech. Ty nejvýznamnější, které uvádí McDowel, Hostetler (2013, s. 519) se projevují nespokojeností, nestabilitou, emocionálními problémy, nízkou sebeúctou a v duchovní oblasti.

Téma vyjasňování budoucnosti v období adolescence, jako cestu k dospělosti zmiňuje také Helus (2004, s. 213 - 215) a uvádí oblasti, které adolescent s velkou naléhavostí aktualizuje. Jde o vyjasňování představy o povolání a cesty k němu a uvědomění si, co všechno je potřeba pro to udělat. Zvažuje, jaké životní šance se mu tou či onou volbou otevírají nebo zavírají. Aby k vybranému povolání dospěl, je potřeba vynaložit úsilí – studovat, získat kvalifikaci, což souvisí s plánováním a vytvářením podmínek. Zároveň jde o náročný úkol, se kterým adolescent nemůže a ani nechce být sám.

Jak uvádí Binarová (2008) mladistvý nemusí být ještě zájmově vyhraněný a není zcela dokončen jeho vývoj identity a nezávislost. Podle Vašutové (2005) je volba povolání a s ní spojená profesní příprava základním životním úkolem a nevyhnutelnou povinností dospívající mládeže. Obě autorky uvádí tři typy volby povolání podle Nickela (1975).

Typ A: Volba povolání jedince je řízená podle přání a rozhodování rodičů nebo jiných dospělých bez zřetele vlastních zájmů. V tomto případě nelze ani hovořit o volbě povolání, protože převažuje pasivní podřízení.

Typ B: Ačkoliv dospívající mají určitá přání, jejich představa o budoucím povolání je nejasná a není cílena na konkrétní povolání. Volba je ovlivněna různým tlakem okolí, kterému se dospívající částečně podvolí.

U tohoto typu Vašutová uvádí, že jde o nejčastější zastoupení, ať už se týká volby učebního oboru nebo studia ukončené maturitní zkouškou. Hovoří o padesáti procentech a odůvodňuje to tím, že od dřívějších dob mají dnešní dospívající méně přímých zkušeností a potřebných informací o povolání, které si volí.

Typ C: Jedinci volbu mají převážně promyšlenou, založenou na cílech vlastního života. Jsou cílevědomí, rozhodní a iniciativní. Mají seberealizační tendence.

Binarová zmiňuje, že jde o pouze malou skupinu mladých lidí a volba přípravy na povolání je jejich logickým vyústěním.

(Šimíčková- Čížková, Binarová, Holásková et. al, 2008, s. 116 - 117), (Vašutová, 2005, s. 80)

Při formování svých zájmů je mladiství ovlivněn tím, co kladně hodnotí a považují za zajímavé ty osoby, se kterými má kladné vztahy. Může to být některý z rodičů, nebo jiný člen rodiny, oblíbený učitel, literární hrdina nebo referenční skupina, která daný obor kladně hodnotí. Můžou to být také sdělovací prostředky a tradice regionu. U mladých lidí se motivace k určitému oboru snáze formuluje, jestliže má před sebou příklad člověka, který je představitelem tohoto oboru a zároveň mu je sympatický. (Čáp, 1993, s. 189)

Dospělost

Bednaříková (2016) z pohledu andragogiky považuje za dospělého člověka takového jedince, který dosáhl biologické, psychické a zejména sociálně - ekonomické zralosti. Tím myslí, že jde o člověka, který po ukončení počátečního vzdělávání vstoupil na trh práce, je ekonomicky nezávislý na rodičích.

Binarová pro přijetí statusu dospělého člověka také uvádí působení těchto faktorů - prostorový a ekonomický faktor nezávislosti. Právní faktor, což je dosažení 18. věku, jako faktor pro přijetí statusu dospělosti, nemusí zaručovat výše uvedené faktory nezávislosti. (Šimíčková – Čížková, Binarová, Holásková et. al, 2008, s. 111)

Málokterí osmnáctiletí mladí lidé jsou již natolik soběstační, že si můžou dovolit více než jen „skrovňý“ stupeň nezávislosti. (Orvin, 2001, s. 167)

Z pohledu vývojových etap jedinci v pozdní adolescenci studující vysokou školu jsou ekonomicky déle závislí na vlastní rodině, než dospělí, kteří se po ukončení sekundárního vzdělávání zapojí do pracovního procesu. Přípravu na profesní roli lze chápat jako etapu specifikace přípravy na život ve společnosti. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Také podle Heluse (2011) pro vstup do dospělosti není ani tak rozhodující věk, ale určité zdatnosti a způsobilosti, které jedince jako dospělého charakterizují. Věkovou hranici pro ranou dospělost definuje v rozmezí 20 - 25 let jedince. Úkol stát se dospělým je podle autora zvládán různě. Je ovlivněn vnějšími okolnostmi a osobními dispozicemi. V tomto období by už měl být jedinec schopný realisticky plánovat budoucnost, vytýčit si cíle a snažit se vyvinout takové úsilí, aby jich dosáhl. V této souvislosti hovoří o výkonové motivaci jedince. Jak uvádí již zmíněný Nakonečný (2014, s. 485) motivace výkonu se nevztahuje k jakýmkoliv výkonům, ale k takovým, které mají přímý vztah k sebepojetí a sebehodnocení.

Také v tomto období, jak uvádí Řičan (2004, s. 236 - 237), čímž myslí jedince ve věku dvaceti let, se může jeho profesní dráha zkomplikovat tím, že dojde ke zjištění špatné volby vysoké školy nebo špatného rozhodnutí pro studium na vysoké škole. Ať už je to z důvodu chybějícího studijního nadání nebo pocitu, že dlouhý odklad samostatnosti pokříví jeho osobnost, nebo zůstává studovat na vysoké škole, pro kterou se nehodí. Na druhou stranu životním omylem může být, že nadaný student na vysokou školu nenastoupí včas. Řičan dále zmiňuje názor amerického psychologa Jamese, že v období do 25 let jedince je člověk schopen studia z čistého zájmu, nezištné zvědavosti bez ohledu na užitek. Hovoří o hravosti a odvážném „*těkání v poli*“. Naopak, jedinci, kteří nastoupí na vysokou školu později - z praxe, studují často svědomitěji a úspěšněji. Ve věku kolem třiceti let je paměť a inteligence ještě na výši a studenti vědí, co chtějí. Podle Jamese toho vědí někdy až příliš dobře a při každém novém poznatku se příliš brzy ptají, jak ho můžou využít.

4 Prostředí a jeho vlivy

Prostředím se zabývají různé vědní obory a jeho analýzu provádějí z různých pohledů. Pojem prostředí se užívá v různých významech a souvislostech. Z pohledu působení sociálních činitelů se prostředím zabývá například pedagogika, psychologie, sociologie. Jak uvádí Klapilová (1996, st. 24) prostředí z pohledu sociální pedagogiky, z hlediska osobnosti, rozlišujeme na vnitřní a vnější prostředí. Mezi faktory vnitřního prostředí osobnosti řadí dědičnost, psychickou a fyzickou kondici, současný zdravotní stav. Do vnějšího prostředí zahrnuje materiální složky prostředí a sociální vztahy.

„Sociální pedagogika se zabývá především sociálním, společenským prostředím, zkoumá výchovné vlivy různých typů prostředí.“ (Knotová, in Přádka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 25)

Je hraniční vědní disciplínou mezi pedagogikou a sociologií, kdy pedagogika chápe sociální prostředí jako součást výchovného a vzdělávacího procesu a sociologie chápe výchovu jako sociální jev, který se realizuje ve společnosti a pro společnost. (Špánik, 1994, s. 17-18)

Špánik dále zmiňuje tři životní dráhy, v nichž se socializace v průběhu celého života odvíjí. Jde o dráhu rodinnou, profesní a společenskou. (tamtéž s. 61)

Podrobně se o životních drahách rozepisuje Josef Alan (1998) v publikaci *Etapy života očima sociologa. Zkoumání životních drah je zaměřeno na to „ jak se člověk včleňuje do sociálního světa, jaké pozice zaujímá a jaké role hraje v různých sociálních strukturách, které svým jednáním spoluvytváří, a jak z druhé strany tento sociální svět proniká do lidského nitra.“ (Alan, 1998, s. 5-6)*

4.1 Typologie a podněty prostředí

Wroczyński (1968) ve svém díle *Sociální pedagogika*, které věnoval památce zakladatelce sociální pedagogiky v Polsku profesorce Heleně Radlinské, přihlíží pro charakterizování pojmu prostředí a okolí k těmto skutečnostem:

1. Né všechny složky z okolí působí na lidi stejně. Jejich působení záleží od mnoho činitelů. Záleží od charakteru a druhu složek okolí, od stupně jejich významu pro jednotlivce a také od osobnějších činitelů, například souvisejících s povoláním jedince. Některé mají vliv silný, jiné slabý až nepozorovatelný.

2. Síla působení jednotlivých složek prostředí nezávisí od toho, zda jsou stálé nebo chvilkové, někdy jenom náhodné setkání s lidmi může mít rozhodující vliv na život jedince. Z hlediska výchovy není důležité, jak dlouho působí podněty prostředí, ale jaký je jejich skutečný vliv.

Takto chápané kritérium v definici „...budeme nazývat' prostredím zložky štruktúry obklopujúc jedinca, ktoré účinkujú ako systém podnetov a vyvolávajú určité psychické reakcie (zážitky)? Okolie je širší pojem: označuje celú vonkajšiu štruktúru, bez ohľadu na to, či je stála alebo premenlivá a či je zdrojom vývinových podnetov“ (Wroczyński, 1968, s. 72- 73).

K rozeznání prostředí zmiňuje podněty přírodní, společenské, kulturní:

- přírodní nebo také fyzikální prostředí

Jde o takové složky okolí, které vytvořila sama příroda, kterých existenci nevyžadovalo spolupůsobení člověka.

- společenské prostředí

Označuje lidi a společenské vztahy, které obklopují jedince. Jde o složitý útvar s bohatými formami vnitřní činnosti a společenského působení. Mezi složky společenského prostředí patří:

- Rozmístění a hustota obyvatelstva, od kterých závisí různorodost a četnost společenských styků.
- Profesionální struktura obyvatelstva, která svědčí o úrovni jeho života a nepřímo o kulturní úrovni.
- Poměr jednotlivých věkových skupin, který ukazuje na biologickou dynamičnost obyvatelstva.
- Stupeň a struktura vzdělání.

- kulturní prostředí

Představuje prvky výsledků historické činnosti člověka, které působí na jednotlivce. Mezi složky kultury patří výtvořiny hmotné kultury, které odrážejí životní podmínky obyvatelstva, možnosti jeho společenských styků. Výtvořiny duchovní kultury jako je víra, zvyky, normy, které platí v dané společnosti. V neposlední řadě jsou to zařízení, která umožňují uspokojovat kulturní a společenské potřeby člověka (Wroczyński, 1968, s. 72- 75)

Rozdělení prostředí podle sociálního pedagoga Milana Příkladky zmiňuje Knotová, spoluautorka publikace Kapitoly ze sociální pedagogiky a uvádí následující dělení:

- podle velikosti a rozsahu prostředí

- podle typu aktivit člověka
- podle organizovanosti prostředí
- podle území, teritoria
- podle určitého charakteristického znaku uplatněného na skupiny obyvatel

(Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 25)

Podobné dělení ve vztahu výchovy a prostředí uvádí Kraus, Poláčková, et. al (2001). Prostedí dělí podle velikosti prostoru, podle povahy daného teritoria, podle činností realizovaných v daném prostoru, podle podílu člověka na podobě daného prostředí, podle charakteru a obsahu prvků, kterými je prostředí tvořeno a podle toho, jaká je frekvence, pestrost, kvalita a funkčnost působících podnětů.

Podle působících podnětů jde o prostředí:

- podle frekvence: prostředí podnětově chudé a přesycené
- podle pestrosti: prostředí podnětově jednostranné a mnohostranné
- podle kvality: prostředí optimální a deviační
- podle funkčnosti: prostředí funkční a dysfunkční (Přadka, Knotová, Faltýsková 2014, s. 25)

4.2 Vliv sociálního prostředí na člověka jako sociální bytosti

Sociální prostředí vede člověka procesem socializace, během níž se z biologického tvora mění ve společenskou bytost. Tento socializační proces podle Ondrejkooviče (1998, s. 113 - 128) začíná, když dítě začne sebe rozlišovat od své matky. Působením neustálých vlivů dochází k vývoji osobnosti. Aby se každý člověk stal společenskou bytostí, plnohodnotným členem společnosti a její kultury potřebuje určité podmínky a pomoc. Proces socializace rozděluje do třech vývojových etap, které se navzájem prolínají a ne úplně celkem se kryjí s biologickým vývojem člověka. V první etapě jde o začínající individualizaci v procesu socializace „*socializácia*“, kdy se vytváří základy pro socializaci. Druhá etapa je fází „*individualizácie a personalizácie*“ a za třetí etapu socializace autor považuje „*enkulturačiu a societizáciu*“. Tyto socializační etapy uvádí také Kraus, Poláčková, et. al (2001, s. 54 – 55) a zmiňují také akulturaci, jelikož v současném propojeném světě čím dál více dochází k přímé a také déletrvající interakci s jinou – cizí kulturou. Dodávají, že člověk, jako tvor společenský, nemůže žít bez

sociálních kontaktů. Musí se vyrovnávat nejenom s podmínkami a situacemi, které mají povahu přírodní a společenskou, kdy se jedná o adaptaci, ale také se přizpůsobuje sociálním situacím a vpravuje se do sociálních vztahů, které označují jako adjustaci. (tamtéž s. 105)

Podle Řezáče (1998, s. 20 - 45) adaptace na prostředí vyžaduje, aby jedinec dokázal přijímat podněty z prostředí a přizpůsoboval se podmínkám, které na něho působí. Člověk skrze své aktivity, činnosti chce prostředí také měnit, přizpůsobovat prostředí sobě. Adjustace jako proces přizpůsobování se společenskému prostředí, je tak na jedné straně aktivním zasahováním, na druhé straně přejímáním.

Jedinec a prostředí, jejich vzájemný vztah, je ovlivněn vnitřními a vnějšími faktory. Různí lidé vnímají, prožívají stejné prostředí jinak, a proto jsou i jejich reakce odlišné. Jde o reaktivní působení jedince a prostředí.

Jak rychle a intenzivně probíhá sociální adaptace je ovlivněno úrovní vzdělání jedince. (Klapilová, 2000, s. 21)

Vlivy prostředí můžou podle Krause, Poláčkové, et.al (2001, s. 105) jednání jedince podpořit nebo formovat, přímo formulovat nebo mít signální funkci – motivovat.

Vlivy prostředí na člověka na různých úrovních prostředí

Procházka (2012) ovlivňování člověka jako sociální bytosti zmiňuje na úrovni mikroprostředí, makroprostředí, exoprostředí a mezoprostředí.

Mikroprostředí

Na této úrovni jde o působení vlivů z nejbližšího okolí jedince. Jde o vlivy, které jsou významné svou intenzitou, bezprostředními dopady, intimitou proměn. Řadíme sem malé sociální skupiny především rodinu, školní kolektiv, partu kamarádů, pracovní kolektiv. Celoživotně nejvýznamnější pro jedince bude kvalita výchovného a sociálního působení rodiny. V jistých životních etapách mají velký význam pro jedince ostatní členové skupin, se kterými má úzké vazby, setkává se s nimi a komunikuje.

Makroprostředí

Tím, že rodina vždy spadá do určité sociální vrstvy, tak na soukromý a profesní život jedinců působí svými vlivy ekonomika, kultura společnosti a státu, ve kterém žije. Plánování budoucnosti dětí v rodině, školní vzdělání za účelem kvalifikace a pozdějšího uplatnění ve společnosti je ovlivněno mírou reálných šancí na trhu práce, v konkurenčním

prostředí. Makroprostředí je prostorem pro uplatnění individuálních potencialit. Může být životní příležitostí, ale také zátěžovou zkouškou.

Exoprostředí

Tato úroveň prostředí popisuje, jak jsou významné pro každého jedince socializační vlivy pocházející z prostředí jeho blízkých osob. V dětství docházelo k utváření jedince vlivem prostředí rodiny, jedinec se vztahoval k profesi rodičů, k přátelům. Mladá generace skrze svou rodinu prožívá dobu a utváří si k ní svůj postoj.

Mezoprostředí

Ze sociálně psychologického hlediska označuje mezoprostředí jako vztahy mezi jednotlivými mikroprostředími. Jde o přenosy hodnot mezi prostředími, schopnost jedince adaptovat se na změny prostředí, což je složitým socializačním úkolem. Obsahuje nároky, které se musí jedinec naučit zvládat při přechodu z jednoho prostředí do druhého.

Helus (2015) popisuje prostředí podle psychologa Bronfenbrennera, který také analyzuje prostředí na jednotlivých čtyřech úrovních, a to ve vztahu vývoje dítěte a vlivu prostředí.

Jedinec je ve svém **mikroprostředí** v bezprostředním, důvěrném styku s lidmi, kteří je spolu s ním vytvářejí. V prvních měsících je pro dítě mikroprostředím matka a postupně se rozšiřuje na rodinu, na omezený počet lidí, kteří mu dávají pocit jistoty a bezpečí. Za mikroprostředí můžeme považovat skupinku kamarádů, skupinku důvěrných přátel, pracovní tým a další. Různá mikroprostředí jedince a jejich vzájemné vztahy tvoří **mezoprostředí**. S přibývajícím věkem dítěte a s dospíváním přibývá více mikroprostředí. Rozšiřující počty mikroprostředí jsou nutnou podmínkou vývoje jedince v oblasti vývoje zdravého sebevědomí, kompetencí, kdy dochází k optimálnímu sociálnímu působení mezoprostředí na jedince za určitých předpokladů. Jde o vytváření a posilování sociálních transkontextuálních vazeb souvisejících s činností. Jako příklad uvádí příznivé působení na dítě kladnou odezvou mezi jednotlivými mikroprostředími. Co se naučilo doma, je kladně hodnoceno ve škole, v kroužku a podobně.

Prostředí, se kterým jedinec není v bezprostředním kontaktu, ale má o něj zájem a představuje si jej, je **exoprostředím**. Jeho socializační funkcí je přiblížit dětem a mladistvým sociální vztahy a události, se kterými ještě nemají bezprostřední osobní zkušenosti. Patří sem například pracoviště rodičů, o kterém si rodiče povídají, město ve

kterém žijí a vyprávěním zážitků od svých blízkých jej poznávají v oblastech, které jsou jim doposud nedostupné. Patří sem například také ovlivňování gymnazistů v posledním ročníku exoprostředím vysoké školy prostřednictvím internetu, při získávání informací o dané škole, které vyhledávají.

Plný rozvoj osobnosti jedince by nebyl úplný bez **makroprostředí**. Jde o prostředí, které jedince začleňuje do velkých společensko - kulturních celků skrze mezo a exo prostředí a promítá se do konkrétních socializačních událostí jedince. Propojuje jej s mikroprostředími jiných jedinců. Funkcí makroprostředí je konstituovat člověka v jeho občanství, všelidské pospolitosti.

Z pohledu formativního působení na člověka se na úrovni mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí zabývá také Čáp (1993, st. 265), podle kterého na formování dětské psychiky od nejútlejšího věku má podstatný vliv rodina, která je začleněna do všech uvedených prostředí. *„Psychické procesy zajišťují adekvátnost vzájemného působení člověka a prostředí.“* (Čáp, 1993, st. 36) Podle postupného vzdalování se od přímého působení podnětů na jedince uvádí Smékal (2002, s. 415 - 416) působení na úrovni mikroprostředí, semiprostředí, mezoprostředí, makroprostředí, globálního prostředí.

Jakékoliv prostředí na jakékoliv úrovni má vždy dvě stránky. Jedna je materiální a druhá je dána lidmi. (Kraus, Poláčková, et. al, 2001, s. 102)

5 Sociální prostředí přirozené a institucionální jako faktor ovlivňující vzdělávací dráhu jedince

Knotová uvádí, že prostředí, v němž člověk žije, pracuje, vychovává se a vzdělává, má značný podíl na kvalitě života člověka. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004 s. 23)

Zvolená vzdělávací dráha a výběr sekundárního, potažmo terciárního vzdělávání je vedle vrozených studijních dispozic a zájmů ovlivněno dalšími faktory. Při volbě studijní a profesní dráhy jedince, představ o povoláních, aspirací hraje významnou úlohu sociální prostředí, které je zdrojem ovlivňování. Aspirace a očekávání jedinců se formulují v prostředí, ve kterém vyrůstá.

Jde především o přirozené prostředí, kam patří **rodinné prostředí, vrstevnická skupina, lokální prostředí**. Klapilová (1996, s. 24) hovoří, že jde o skupinu společenského prostředí, které je významné především hodnotovými systémy a vnitřní strukturou. Jako další skupinu zmiňuje zájmově orientované i obecně prospěšné organizace pro dospělé, mládež a děti. Dalším základním typem společenského prostředí je **prostředí vytvářené masovou kulturou** – sdělovacími prostředky. Podle Knotové (2004) lze konstatovat, že u společenského prostředí platí vztah výchovy a prostředí. Z hlediska institucionalizovaného a cílevědomého výchovně – vzdělávacího působení uvádí **školní prostředí**. Škola je součástí lokálního prostředí, ovlivňuje jej a zároveň lokální prostředí na ni výrazně působí. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 26-28).

Výchovný proces se vždy odehrává v nějakém prostředí, které plní funkci situační a výchovnou. Působení prostředí je spontánní, nepřímé a má manipulační účinek a ovlivňuje jednání lidí. Vychovatel ovlivňuje podmínky v prostředí, jimiž působí na vychovávaného. Výchovné působení je organizované a záměrné a působí na vychovávaného přímo. (Kraus 2008, s. 77)

Scherrerová (2007, s. 43) z hlediska profesní orientace adolescentů uvádí, že jejich volba vysoké školy a studijního oboru je ovlivněna formativními činiteli. Podle Tomšíka (1996) vymezuje pět formativních činitelů, které volbu bezprostředně ovlivňují. Řadí sem **rodinu, střední školu, poradny pro volbu povolání, neformální skupiny, masové komunikační prostředky**.

5.1 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí je prostředí, ve kterém se lidé učí reagovat na svět kolem sebe a na situace, v nichž se postupně ocitají. Výrazně každého člověka utváří a pomáhá mu uspokojovat jeho potřeby. Mělo by poskytovat dostatečné množství kvalitních, mnohostranných podnětů. Ideálem je harmonické rodinné prostředí, přes něj jedinec vstupuje do společnosti. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, st. 26- 28)

Toto prostředí by mělo být pro jedince emocionálním zázemím, bezpečím, prostředím stimulace, uznání, místem elementárních zkušeností (Havlík, Kořa, 2002, s. 68). Tím, že jsou lidé na sobě vzájemně závislí, tak důležitou roli hraje důvěra. Jde o pocit jistoty, že se mohou spolehnout na postoje a jednání těch druhých (Nakonečný, 2014, s. 566).

5.1.1 Socializační faktory v rodinném prostředí

Kraus (2015, s. 55 - 57) socializační faktory v rodinném prostředí charakterizují ve třech oblastech.

Demograficko – psychologické podmínky rodinného prostředí zahrnují celkovou strukturu rodiny (úplnost a neúplnost rodiny, počet dětí, věkový rozdíl mezi rodiči, sourozenci)) a aspekty, které vyplývají z mateřského, otcovského, sourozeneckého případně prarodičovského působení. Vnitřní stabilitu rodiny – všechny roviny vztahů v rodině, jako základnu emocionální atmosféru rodinného prostředí.

Materiálně – ekonomické faktory zahrnují problematiku zaměstnanosti - profese rodičů a vliv těchto skutečností na děti. Charakter, kvalita bydlení a vybavení domácností. Individuální spotřeba rodiny, jako součást životního způsobu rodiny. Vliv techniky na život současné rodiny. Materiální podmínky pro přípravu dětí do školy, pro zájmovou činnost.

Kulturně- výchovné podmínky

Do těchto podmínek se zahrnuje hodnotová orientace a vzdělání rodičů. Kulturně – výchovné podmínky souvisí s celkovým životním stylem rodiny. Důležitým faktorem je využívání volného času, kam řadí zájmovou činnost, způsob a míra využívání masmédií, trávení dovolené, návyky a jiné. Pedagogizace rodinného prostředí. Její míra je patrná z využívání pedagogických prostředků v souladu s podmínkami, které mají vliv na vytváření postojů dětí ke vzdělání, práci, kultuře, k lidem, celkově k životu.

(pro srovn. Hroncová, Hudecová, Matulayová (2000, s. 84 - 86)

Hroncová (2000, s. 84) dodává, že socializační faktory, které se podílejí na procesu socializace v rodině, mají vliv na plnění základních funkcí rodiny. Kvalita socializačního působení se odráží v sociálním vývoji dítěte, ve schopnosti uplatnit se v širších sociálních skupinách a také v plnění jednotlivých rolí v dospělosti.

5.1.2 Struktura rodiny a její funkce

Na rodinu lze pohlížet z různých pohledů a nelze úplně vymezit její definici. Patří mezi významné společenské instituce, což dokazuje mimořádný zájem o rodinu mnoha společensko - vědních disciplín. Jak uvádí Příhoda (1977, s. 194) jinak ji definuje například biolog, psycholog, sociolog nebo statistik.

„Rodina je primární kolektivitou ve společenském celku. Je sama o sobě subsystémem rozmanitých společenských složek.“ (Příhoda, 1977, s. 194)

Z pohledu sociální pedagogiky je podle Bakošové (2008) zájem o rodinu zaměřený z hlediska prostředí, výchovy, vzdělávání a péče. Jde o vědní obor, který má transdisciplinární povahu a je výrazně integrující. Má blízko k mnoha dalším vědním disciplínám.

Z pohledu sociologie podle Bláhy (1968, s. 156) mnozí sociologové považují rodinu za prvotní a základní sociální skupinu. Hovoří o jednotce sociálního života. Jiní se přiklání k tomu, že se diferencovala teprve uvnitř širšího seskupení.

Struktura rodiny

Nejdříve se jedinec narodí a vyrůstá v rodině orientační, později zakládá rodinu reprodukční, ve které přebírá rodičovskou roli. Rodinu širší zahrnují sourozenci, prarodiče a další příbuzní.

Složení rodiny je dáno formálními vztahy mezi jednotlivými členy rodiny zachycující pouze vnější vyjádřené vztahy bez ohledu na jejich vnitřní obsah.

Úplná rodina je taková, v níž žijí oba vlastní rodiče v manželství s dětmi vlastními, či nevlastními. O neúplné rodině hovoříme při absenci jednoho z rodičů, kdy rodič žije osaměle s dětmi. Dalším stupněm rodiny je rodina doplněná, náhradní a družská (Dunovský, 1986, s. 2).

Složení rodiny je jedním z faktorů, který podmiňuje vzdělanostní aspirace jedinců. Podle toho v jaké rodině děti vyrůstají, se aspirace zvyšují nebo snižují. Jak uvádí Matějů, Straková (2006, s. 183) přítomnost úplné rodiny zvyšuje šance na vyšší aspirace o 66 % oproti dětem vyrůstajících v neúplné rodině. A to i při kontrole vlivu ostatních proměnných.

Funkce rodiny

Dunovský, uznávaný dětský lékař a vědec, vymezuje čtyři základní funkce rodiny.

- Biologicko- reprodukční funkce někdy označována jako sexuální.

Jde o funkci, která má zabezpečovat udržení života početím a porozením nového jedince.

- Ekonomicko - zabezpečovací funkce

Tato funkce se vztahuje na všechny členy rodiny. Jde o vnitřní činnost rodiny, vytvářející její hmotné zabezpečení. V nejširším pojetí má poskytovat svým členům pocit jistoty, protože zabezpečovací funkce se netýká pouze oblasti materiální, ale přechází do oblasti sociální, duševní až duchovní.

- Emocionální funkce

Je zvláště významnou, vzhledem ke značné labilitě současné moderní rodiny. V různé podobě je potřebná jak pro dospělé, tak pro děti. Emocionalita je nejdůležitějším kohezním faktorem rodiny.

- Funkce socializačně - výchovná

Spočívá v opravdovém zájmu o dítě – v jeho kvalitní péči, v jeho výchově, v jeho přijetí jaké je. Jde o porozumění ve vývoji dítěte, v jeho potřebách a požadavcích, které je nutné pro ně včas a se zaujetím uspokojovat a všechny jeho schopnosti a síly rozvíjet. Poskytovat mu ochranu před nepříznivými situacemi a učit jej, aby bylo schopno jim čelit a umět je překonávat. (Dunovský, 1999, s. 92- 93)

Subjektivní a objektivní činitele výchovy, kteří ovlivňují plnění výchovné funkce rodiny, zmiňuje Knotová (2004). Do subjektivních řadí ty činitele, které jsou závislé na hodnotové orientaci, na vztazích v rodině, vzdělanostní úrovni rodičů, volním chování rodičů. Objektivní činitelé jsou podmínky společenské, ekonomické, politické a dobové podmínky života rodiny. Kromě vytváření podmínek pro realizaci výchovného a vzdělávacího procesu v rodinném prostředí je žádoucí, aby rodina byla také institucí, která ochraňuje všechny své členy. (Přadka, Knotová, Faltýsková, 2004, s. 28)

Podle toho, jak rodina plní kvalitativně, ale také kvantitativně své funkce, dělíme rodinu na rodinu **funkční, problémovou, dysfunkční, afunkční**. V intaktní rodině je zajištěn dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch. Rodina, ve které se vyskytují závažnější poruchy některých nebo všech funkcí, ale vážněji neohrožují vývoj dítěte nebo celý rodinný systém je rodina problémová. Dysfunkční rodina je rodina, kde se vyskytují vážné poruchy funkcí rodiny a bezprostředně ohrožují rodinný systém a vývoj dítěte. Rodina, již není schopna sama zvládnout dysfunkční poruchy, vyžaduje pomoc. V rodině afunkční dochází k tak velkým poruchám, že rodina přestává plnit svůj základní úkol. Závažným způsobem dítěti škodí nebo jej dokonce ohrožuje na existenci. (Dunovský, 1999, s. 106-109).

Podle Matouška (1993, s. 62) nejrychlejší cestou ke zjištění funkčnosti rodiny je položit otázku, jak rodina tráví víkendy. Rodina by měla mít aspoň nějaké společné činnosti ve volném čase, nejlépe všichni dohromady. Jak uvádí Kraus (2014, s. 83) jde o další funkci rodiny. Rodina jako instituce by měla pamatovat na rekreaci, zábavu a relaxaci. Jde o jednu z obecných funkcí volného času, další z funkcí je kompenzace jednostranných zátěží. Podle Vážanského (2001, s. 32) volný čas tvoří snadno dostupný prostor pro vzdělávání. Představuje ideální příležitost pro získávání informací a životní orientace.

Z hlediska přípravy pro povolání jde o příležitost k poznání různých druhů činností, k formování dovedností a schopností, zájmů, volních i dalších rysů v zájmových činnostech, kdy jde o činnosti silně motivované. (Čáp, 1987, s. 293)

5.1.3 Vztahy v rodině

Špánik (1994, s. 5-6) uvádí, že na vzájemné vztahy má významný vliv velikost rodiny, vzdělání a zaměstnanost rodičů, názory na výchovu dětí, věk dětí, úroveň bydlení a další. V rodinném prostředí pro výchovu a vzdělávání jsou důležité vzájemné vztahy mezi rodiči, mezi rodiči a dětmi a vztahy mezi sourozenci.

Přítomnost sourozenců hraje důležitou roli v socializačním procesu jedince, a jak uvádí Klapilová (1996, s. 30) jejich přítomnost tento proces usnadňuje. Dítě už ve vlastní rodině navazuje vrstevnické vztahy a tím se učí rolím, které jej budou provázet celý život.

Vztahy mezi sourozenci podle Říčana (2004, s. 161) můžou být dobré, ale také méně idylické. Dochází mezi nimi k mnoha sporům, haštěřivosti, žárlivosti. Na druhé straně vzniká mezi sourozenci přirozená koalice. Velké množství společně stráveného času

vytváří velkou blízkost. Společně prožívají úspěchy i zklamání, tresty. Starší sourozenec může být mladšímu sourozenci vzorem, rádcem, učitelem, ochráncem, pečovatelem a mladší se učí rady přijímat.

V případech jedináčků nejenomže chybí styk se sourozenci, ale především jde o úplně jiný typ interakční sítě v rodině. Rodinná situace s jedním dítětem je specifická už tím, že jedináček se stává středem rodiny, rodiče jsou na něj více vázáni, silněji jsou zaangażováni na úspěchu dítěte, Díky tomu může být jedináček méně samostatný, ale více náročný na své okolí. (Alan, 1989, s. 90)

Podle Lemana (2006, s. 7 - 36) jsou vztahy v rodině do značné míry tvořeny pořadím narození dětí. Hovoří o sourozenecké konstelaci. V jakém pořadí se v rodině dítě narodí, jej celoživotně ovlivňuje. Vztah mezi rodiči a dětmi je určující, dynamický a také proměnlivý. Narozením každého dalšího dítěte se celé rodinné prostředí promění, a to jak rodiče s dětmi jednají, určuje jejich budoucí osud. Leman uvádí, že pořadí narození dětí v rodině nesporně ovlivňuje osobnost jedince. Má vliv na to, kdo a co z něj bude, i když mohou nastat různé situace a do konstelace zasáhnout. Pořadí narození dětí vymezuje na prvorozené (včetně jedináčků), druhorozené (případně prostřední) a nejmladší (narozené jako poslední). Dále uvádí, že výzkumy ukázaly, že silnější motivaci dosáhnout úspěchu mají prvorození než mladší sourozenci. Více vyhledávají zaměstnání, které vyžaduje vysokou schopnost soustředění, přesnost, houževnatost, duševní sebekázeň.

5.1.4 Rodina jako propagátor určitého typu vzdělání

Sociální prostředí rodiny, ze které mladý člověk pochází, tvoří rozhodující rámec pro jeho budoucí životní dráhu, pro jeho motivaci v učení a jeho výkonosti celkově, pro jeho rozvoj schopností, jeho morálku a kognitivní aktivitu, jeho emocionální a sociální kompetenci, jeho sociální chování a jazykovou kulturu, úroveň jeho aspirací, jeho schopnost vyrovnávat se se zklamáním a jeho připravenost vyrovnat se a zvládnout uspokojování vlastních potřeb. (Ondrejko, 1995, s. 86)

Veškeré tyto požadavky svědčí o obrovských nárocích na rodinu.

Podle Polonského, Matise (2004, s. 17 - 18) je rodina propagátorem určitého typu vzdělání, je zdrojem informací, ale také nátlaku při jeho volbě. Nátlak ze strany rodiny na vzdělávací dráhu a socioprofesi orientaci dítěte se projevuje především při volbě typu školy, kdy se můžou prosazovat rodinné tradice, nebo jde o cílevědomé působení usměrňování zájmu dítěte o určitý studijní obor nebo druh povolání. Ovlivňuje jej přímo,

vedením k určitému druhu činností, nebo nepřímo, prostřednictvím stylu života rodiny a její životní úrovně. Také Alan (1989, s. 229) zmiňuje úlohu rodiny jako „startovacího pole“, která se nejsilněji projevuje v poloze determinace vzdělanostní dráhy, která již zahrnuje výběr profese tím, že dochází v podobě přenosu profesních aspirací rodičů na děti a také udržování rodinné tradice v povolání.

Prostřednictvím rodiny, sledováním postojů jednotlivých členů rodiny k povolání, hodnotovým systémem rodiny si jedinec vytváří i svá vlastní hodnocení a stanoviska. (Nový, Surynek, 2006, s. 224)

Rodiče mají různé představy a přání, jak by měla vypadat budoucnost jejich dětí. Podle matek, které byly osloveny v rámci výzkumu, jako první předpoklad uspokojivé budoucnosti svého dítěte považovaly vysokoškolské vzdělání (42%), uměleckou kariéru si pro své dítě přálo 6% matek. Aby jejich dítě mělo alespoň vzdělání ukončené maturitní zkouškou požadovalo 26% matek a dobré řemeslo 10%. Zbytek matek má jiné představy nebo žádné představy o podmínkách úspěšné budoucnosti svých dětí. (Matějček 1992, s. 58- 59)

5.1.4.1 Sociální původ rodiny

Do jaké rodiny se jedinec narodí, ovlivňuje jeho budoucí celoživotní zařazení do určité sociální třídy, určuje nebo omezuje jeho životní šance. (Možný, 2002, s. 89)

Ze strany rodiny mohou být různé rozdíly v možnostech poskytnout dítěti dlouhodobé vzdělání. Podle Ondrejkooviče (1998, s. 59) mladí lidé, kteří vyrůstali v rodinách s rozdílnou příslušností ke společenské a třídní vrstvě a s rozdílnou třídní kulturou budou mít jiné normy, jiné ideály a jinak budou reagovat na životní situace, se kterými se budou potkávat.

Průcha, Mareš, Walterová, (2003, s. 219) u sociálního původu rodiny uvádějí, že jde o charakteristiky rodinného prostředí, z kterého jedinec pochází, a ty určují jeho identitu. Patří sem úroveň vzdělání rodičů, příjmy rodiny, národnost rodičů, postavení rodiny v sociální stratifikaci společnosti. Ovlivňuje osobnost jedince, jeho schopnost učit se a jeho přístup k různým stupňům vzdělání.

Je zřejmé, že rodinný sociální původ vedle školního úspěchu, který je podmíněn schopnostmi, hraje významnou roli k reálnému přístupu ke vzdělání a tedy také i ke kulturnímu kapitálu. (Havlík, 2002, s. 63) Právě kulturní aspekty stratifikace jsou spojeny

s postoji ke vzdělání a tedy také i s vzdělanostními aspiracemi a úspěšností. (Havlík, Kořa, 2002. s. 94)

5.1.4.2 Kapitál rodiny

Koncept kulturního kapitálu formuluje francouzský sociolog Piere Bourdieu a Passeron. Pod pojmem kapitál Boudieu chápe všechno, co je člověk schopný akumulovat a následně ve svém jednání zužitkovat. A nejde pouze o povahu kulturní, ale také sociální, ekonomickou nebo symbolickou. Uvádí tři formy kulturního kapitálu. Vtělená forma, kam patří například schopnosti a kompetence jedince, dispozice. Objektizovaná, kam řadí objekty kulturní povahy jako knihy, obrazy, hudební nástroje. Forma institucionalizovaná, která je vyjádřena v podobě kvalifikací, diplomů, různých certifikátů, akademických titulů (Katrňák 2004, s. 41 - 42).

Kulturní kapitál rodiny

Vzdělání a kultivovanost rodičů má vliv na spoluvytváření výkonu dítěte ve škole. Podle toho, jak jsou rodiče schopni stimulovat a podporovat své dítě při vzdělání a rozvoji kulturních a duševních schopností mu k vyššímu vzdělání, k určitým povoláním a společenskému postavení pomyslnou bránu otevírají nebo naopak zavírají. (Možný, 2002, s. 89)

Velikost kulturního kapitálu rodiny, vzdělávací zdroje a význam, který rodiče přikládají vysokoškolskému vzdělání, pozitivně formuluje vzdělanostní aspirace dítěte. Podle výzkumu, matčino vzdělání ovlivňuje tyto aspirace silněji, než otcovo vzdělání. (Matějů, Straková a kol., 2006, s. 195)

Ekonomický kapitál rodiny

Finančně dobře zajištěná rodina lépe může podporovat jedince v jeho rozvoji také tím, že může dopřát svému dítěti lépe trávit prázdniny, umožní mu cestovat, čímž mu rozšiřuje obzory kulturními a vzdělávacími aktivitami. Může mu dát základ k lepším stravovacím návykům, umožnit mu více zájmových aktivit. Pro lepší podmínky k nerušené školní přípravě a k rozvíjení intelektuálních zájmů, může lépe finančně zajištěná rodina dopřát svému dítěti vlastní zázemí např. vlastní pokoj. (Možný 2002, s. 89)

Podle Havlíka u investice do poměrně dlouhodobého vzdělání nejde pouze o přímé náklady, které jsou potřebné vynaložit pro studium, ale jde také o hmotné zajištění rodiny jako celku. Záleží, v jaké míře si tuto investici mohou rodiny dovolit a zda vůbec jsou

ochotny investovat do vzdělání svého potomka a s tím související akceptace snížení standartu rodiny. (Havlík, Kořa, 2002, s. 88)

Náklady k hrazení studia na vysoké škole, které rodina musí zvažovat, představují zátěž v rodinném rozpočtu a jde o faktor, který může ovlivnit výběr vysoké školy. Podle typu školy a sociálního původu může být další studium studentů ohroženo právě finanční situací rodiny. (Matějů, Straková a kol., 2006, s. 354)

Sociální kapitál rodiny

Jde o zdroje, které má rodina uloženy ve výhodných známostech a přátelích, ve svých konexích a stycích. V mikrosociální rovině chápe Bourdieu sociální kapitál, jako síť meziosobních vztahů, které může každý člen skupiny mobilizovat kvůli vylepšení své vlastní sociální pozice, při sledování svých zájmů. Mikrosociální přístup zjednodušeně chápe sociální kapitál v podobě meziosobních vlivů a informací. (Keller, Tvrđý, 2008, s.108 - 109)

Jak uvádí Prokop (2020), lidé, podle Bourdieua a jeho následovníků, mají všechny typy kapitálu a dochází k jejich kumulaci. Díky nastrádaným kontaktům v rodině, při vzdělání, místě bydliště můžou dopomoci lidem k nabytí lepšího ekonomického postavení a díky němu se zase dostanou k lepším kontaktům. Tento proces nazývají směnou kapitálu.

Vnímání role sociálních sítí - vliv korupce a známostí v závislosti na tom, zda student vysoké školy prošel neúspěšným pokusem o přijetí na jiný obor, než který studuje, ukazují data získaná v roce 2004. Výzkum ukázal, že vliv korupce a známostí je nejsilnější vnímán u studentů uměleckých a právnických oborů, kdy jedna čtvrtina studentů uvedla, že vliv sociálních sítí byl velký. Zároveň se ukazuje, že tyto obory jsou charakteristické pro studenty z nejvyšších vrstev. Relativně malý vliv sociálních sítí se ukazuje být na technických, přírodovědných a zemědělských oborech, které se zdají být destinací spíše pro jedince pocházející ze středních a nižších vrstev definovaných sociálně- ekonomickým statusem výchozí rodiny. (Matějů, Straková et.al, 2006, s.346 - 349)

5.1.4.3 Rodina a vzdělanostní reprodukce

Rodina je místem, kde se shromažďují všechny druhy kapitálu a předávají se dalším generacím. (Bourdieu 1998, s. 101)

Nerovnostmi ve vzdělanostní reprodukci u rodiny dělnické a rodiny vysokoškoláků se zabývá Katrňák (2004), který konstatuje, že odlišné jednání těchto rodin ke škole není

dáno velikostí kulturního a ekonomického kapitálu, ale reakcí dělníků (malý sociokulturní kapitál) a vysokoškoláků (velký sociokulturní kapitál) na bariéry rozdílnosti kapitálu. Uvádí, že vztah mezi dělníky a školou je volný, kdy odpovědnost za vzdělání jejich dětí podle nich leží na škole, do školní přípravy dětí vkládají méně času a energie a nevedou ho k vyššímu vzdělání. Svě jednání orientují na manuální práci a příjem. Svě potomky směřují stejným způsobem. Na druhé straně mezi vysokoškoláky a školou je vztah soudržný. Rodiče s vysokoškolským vzděláním naopak své děti podporují, nejrozličnějšími způsoby je vedou, protože podle nich odpovědnost za vzdělání je na rodině. Ve svém životě vysokoškoláci se vzděláním a školou počítají, protože úspěch ve vzdělávacím systému chápou jako předpoklad sociálního statusu a životního úspěchu.

Typy rodin podle vazeb rodinného zázemí ke vzdělání dětí

Kraus (2015, s. 25-26), Havlík (2002, s. 91- 92), Katrňák (2004, s. 53) uvádí šest typů vazeb rodinného zázemí ke vzdělání dětí vyplývající z výzkumu Průši a Průšové, který proběhl ve školním roce 1996/1997. Jak uvádí Katrňák autoři výzkumu rozlišili typy rodin podle vzdělání rodičů a ambicí potomků studovat. Analýza ukázala že, rodinné klima formuje vzdělanostní aspirace dětí.

Statické dělnické rodiny

V těchto rodinách žije asi třetina dětí a jejich rodiče mají většinou základní vzdělání nebo střední bez maturity. Ekonomický standart rodiny je nižší, má nerozvinuté kulturní zázemí a absenci významnějších sociálních kontaktů. Zájem o školní výsledky dětí je malý a postoj ke vzdělání může být neaktivní, pohrdavý. Děti učení nebaví, patří mezi neúspěšné, zájmové kroužky příliš nenavštěvují. Pravděpodobnost vyššího vzdělání je nízká, a pokud v něm pokračují, tak většinou na učilišti, které se jim nemusí podařit dokončit. Ačkoliv snahou menšiny je se z této dráhy vymanit, většinou se jim to nepovede.

Ctižádostivá dělnická rodina

Jde o každé sedmé dítě pocházející z těchto rodin. Otec většinou dosáhl vzdělání ukončené výučním listem a matka maturitním vysvědčením. Průměrná je materiální situace i kulturní zázemí rodiny a sociální kapitál je nerozvinutý. Rodiče mají zájem o školní

výsledky dětí a ty v souladu s přáním rodičů studovat chtějí. Nemalá část pokračuje ve studiu po maturitě a od vzdělání očekávají lepší uplatnění a finanční standart.

Nerovinná střední rodina

Z výzkumu bylo zjištěno, že v těchto rodinách žije asi 7 procent dětí. Vzdělání mají rodiče úplné střední, u matky i nižší. Rodiče mají v zaměstnání nižší nebo střední postavení. V materiálním a kulturním zázemí takovéto rodiny je rozdíl. Materiální standart je spíše podprůměrný, naopak kulturní zázemí je mírně nadprůměrné. Zájem o středoškolské studium není moc velký. Děti jsou ve škole většinou nespokojeny, studium nepovažují za svoji volbu. Jejich nespokojenost se studiem pramení mnohdy i z toho, že se po neúspěšném pokusu o přijetí jednalo o náhradní řešení. Učiliště navštěvuje více než polovina těchto dětí. Poměrně často vyrůstají děti z nerovinné střední rodiny v rodině neúplné.

Stabilní střední rodiny

Do této rodiny připadalo každé šesté dítě. Vzdělání otce je nejčastěji ukončeno odbornou maturitou, státnicemi na vysoké škole už méně. Matka má střední školu. Otec obvykle pracuje v technické profesi. Poměrně dobrá je materiální úroveň rodiny na rozdíl od kulturní. Ta příliš vysoká není. Ze strany rodičů je o školní výsledky dětí zájem, podporují je ve studiu i v mimoškolních aktivitách, které jsou zaměřeny především prakticky. Střední odbornou školu absolvuje téměř polovina těchto dětí, gymnázium každé páté dítě a přibližně stejný počet pokračuje ve studiu na vysoké škole nebo vyšší odborné.

Podnikatelské rodiny

Jedná se přibližně o 15 procent dětí. Oba rodiče mají středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání. Otec mívá samostatné povolání. Ekonomický standart v těchto rodinách je značný, kulturní zázemí je již méně rozvinuto. Mají užitečné kontakty a známosti. Spíše průměrná je péče o rozvoj dítěte. Vzdělání, na které se děti zaměřují, je spíše střední odborné, případně vyšší odborné. Gymnázium studuje jen menší část dětí, která potom pokračuje ve studiu na vysoké škole.

Rodiny odborníků

Děti z těchto rodin mají chuť do studia, studují na školách podle jejich představ. Věnují se také mimoškolním aktivitám. Školu volí podle úrovně a její pověsti. Často vystudují vysokou školu. Jedná se přibližně o sedminu dětí. Vzdělání rodičů je vysokoškolské nebo úplné střední a jsou zaměstnaní ve vedoucích pozicích. Velmi vysoké je sociální a kulturní zázemí, materiální situace je dobrá. Rodiče své děti podporují, zajímají se o jeho školní výsledky.

Podle statistických výzkumů bylo prokázáno, že pravděpodobnost vysokoškolského studia dítěte z rodin odborníků je více než dvacetinásobná, oproti dítěti ze statické dělnické rodiny.

5.2 Prostředí vrstevnických skupin

Vrstevnická skupina je po rodině nejdůležitějším socializačním činitelem, přirozeným prostředím výchovy. Jde o malou, primární, neformální sociální skupinu homogenní z hlediska věku a názorovou blízkostí, kdy s věkem její význam roste.

Jedinec se s touto skupinou identifikuje a považuje se za jejího člena, je s ostatními členy v nějakých konkrétních vztazích a sdílí určité společenské normy a hodnoty (Vágnerová, Klégrová 2008, s. 311).

Vlivy vrstevnické skupiny na socializační proces jejich členů podle Klapilové (1996, s. 32 - 33) umožňují u dětí a mladých lidí osamostatnění a snížení závislosti na dospělých a vstup do širších sociálních struktur. Vrstevnická skupina umožňuje a motivuje různé formy sociálního srovnávání.

Skutečné vrstevnické skupiny začínají fungovat až většinou v průběhu školní docházky. Jak uvádí Ondrejkovič (1998, s.131) život a práce žáka ve škole znamená velkou změnu v jeho životě. Dochází k postupnému rozšiřování společenských kontaktů a zájmů mladého člověka z rodiny na školní kolektiv, vrstevnickou skupinu, kdy hovoří o sociální expanzi.

Obecně jsou skupiny vrstevníků charakteristické bezprostředními kontakty a silným pocitem příslušnosti sociální, náboženské, ale i politické (Kraus, Poláčková et al. 2001, s. 132- 133).

Podle Hroncové, jako referenční skupina uspokojuje primárně biologickou a sekundárně psychologickou potřebu uvolnění, relaxace a zábavy a současně je nástrojem sociální kontroly chování svých členů. (Hroncová, Hudecová, Matuaylová, 2000, s. 93)

Podle Jedličky (2004, s. 37 - 45) nejde pouze o skupiny, ke kterým právě jedinec patří, ale také, ke kterým by v budoucnu patřit chtěl nebo nechtěl. Zmiňuje pozitivní a negativní referenční skupiny, které mohou mít na jedince značný vliv. Někteří vzhlíží k různým filmovým idolům, jiní chtějí být chápáni jako umělci, druzí se chtějí identifikovat s vynikajícími studenty nebo naopak se stávají závislí na delikventech.

Jak uvádí Sak (2000) mimořádný význam v sociálním poli jedince má parta vrstevníků u mladých lidí ve věku 15 - 19 let. V tomto citlivém vývojovém období se mohou vrstevníci stát pro jedince dominantním prvkem s důsledky pro jeho hodnotový systém, kdy se stává, že nezralý jedinec od skupiny nezralých jedinců, přebírá jejich hodnoty a dochází k výrazné změně v jeho chování.

Ačkoliv jsou mladí lidé hodně orientovaní na své vrstevníky u kterých, jsou vztahy rovnocenné, na rozdíl od vztahů s rodiči, přesto to nemusí znamenat, že se zcela odcizí své rodině. Ačkoliv dochází u dospívajících ke konfliktům s rodiči, většina z nich má k rodině respekt a citové pouto a vědí, že rodiče jim mnohé obětují. (Jedlička, 2004, s. 44- 45)

Také Ondrejko (1998, s. 133), který používá termín „*uvolňovanie sa od rodiny*“ tvrdí, že podle prováděných výzkumů význam rodičů u mladých lidí přetrvává. Jde o hluboké vztahy, které obsahují důvěrnost a blízkost s rodiči.

Spontánně vznikající neformální skupiny, bývají také pro mladé lidi zdrojem informací při rozhodování o dalším studiu související s výběrem budoucího povolání. Kamarádi, přátelé, ale také známý podle Nového, Suryneka (2006, s. 225) bývají specifickým zdrojem informací o jednotlivých profesích. Podle Scherrerové (2007 s. 43) adolescenti získávají prostřednictvím spolužáků, vrstevníků, přátel a členů studentských organizací lokální informace o studiu na vysokých školách.

Z prováděných výzkumů je patrné, že působení vrstevníků, vrstevnických skupin a přátel na volbu další vzdělávací a profesní dráhu jedince vzrůstá, i když jejich úloha především leží v poskytování informací. Vliv kamarádů je větší než vliv sourozenců nebo učitelů a umístil se na místě hned po rodičích. (Hlad'o, Drahonovská, 2012, s. 13)

5.3 Lokální a regionální prostředí

Jde o prostředí, které zahrnuje oblast přírodní, kulturní, společenskou a historickou. Prostředí, s kterým je jedinec v neustálém kontaktu, které na něj působí a je dalším

významným socializačním činitelem, může některými svými znaky, kterými je charakterizované, ovlivnit jeho vzdělávací a profesní dráhu. Může ovlivnit také výběr umístění konkrétní vysoké školy, například z důvodu dojíždění, výběr oboru může souviset například s průmyslem, který v dané lokalitě převládá.

Podle Krause (2008, s. 94 -95) jde o znaky demografické (velikost, počet obyvatel, hustota zalidnění, struktura etnická a sociální), ekonomické (charakter lokality, výrobní a obchodní sféra, možnosti pracovního uplatnění, výše průměrné mzdy), komunikační síť (propojenost hromadnými dopravními prostředky, telefonní a počítačovou sítí), věcně-prostorová stránka (výstavba domů, průmysl, obchodní centra, zeleň, prostory pro trávení volného času, parky, sportoviště), společensko – kulturní charakter (vzdělávací instituce jejich struktura, charakter, dostupnost, výchovné a vzdělávací hodnoty a jejich využití v těchto institucích, dále kulturní instituce, společenské a politické organizace, kulturní vyžití, turistický ruch), osobnostně - vztahová stránka (věkové, profesní, zájmové, etické rozčlenění obyvatelstva, rozčlenění společenských vrstev, různé formální až důvěrné, přátelské neformální vazby).

Lokální a regionální prostředí má vliv na kvalitu škol a vzdělávání jejich obyvatel. Prokop (2020) hovoří o velkých regionálních nerovnostech. Podle něj podle místa narození a aspirací rodičů závisí, do jak kvalitních škol dítě chodí. V chudých krajích dochází častěji k rozvodovosti, k nevyhovujícímu bydlení, k horším životním podmínkám, což negativně působí na rozvoj dětí a přispívá k nevyhovujícímu prostředí k jejich vzdělávání. Často se u části populace v regionu s historickou chudobou přidává pocit, že nemá smysl aspirovat na vyšší vzdělání.

Až 17% dětí nedosáhne na středoškolské vzdělání, kdežto v bohatších krajích to jsou pouze 2% až 4%. Na těchto skutečnostech se také podílí místní školství. Jako příklad autor uvádí Karlovarský kraj, kde je těžko sehnat kvalifikované učitele. Mladí lidé z tohoto kraje jezdí studovat pedagogické fakulty do Prahy nebo Plzně a už se zpět nevrací. Absolventy často také odrazuje těžká přístupnost tohoto kraje, málo pracovních příležitostí pro jejich partnery, často vysokoškoláky. Chybí v něm školní psychologové, sociální pedagogové. Terénní pracovníci, kteří by se snažili podporovat školní docházku dětí, věnovali by se jejich doučování.

5.4 Školní prostředí

Škola je jednou z typických společenských institucí a slouží k uspokojování socializačních potřeb společnosti a jejích členů. Jako výchovně - vzdělávací instituce nese značnou odpovědnost za přípravu mladých lidí pro svět práce. Svým socializačním působením, přispívá k tomu, aby se stali aktivními členy společnosti a přijali společenské závazky. Řadou činností předjímá socializaci pro mnohá zaměstnání dospělých. Například činnost studentů ve školním časopisu, účast ve studentské samosprávě a mnoho dalších činností. (Jedlička, 2004, s. 46)

Střední škola jako formativní činitel, svým působením může ovlivnit volbu studijního oboru na vysoké škole, profesní orientaci adolescenta rozvojem profesních znalostí, dovedností a návyků. Prostřednictvím profesních poradců, učitelů může informovat studenty o vysokoškolských oborech, organizovat exkurze na vysoké školy, propagovat besedy s vysokoškolskými poradci a pedagogy, doporučovat vhodnou literaturu, časopisy. (Schererrová, 2007, s. 43)

5.4.1 Učitelé

Učitel na základě svých kompetencí přispívá k naplňování vzdělávacích cílů, které souvisí s funkcemi školy.

Vašutová (2002, s. 28) přiřazení funkcí školy ke vzdělávacím cílům uvedla následovně:

Cíl vzdělávání Učit se poznávat je přiřazen k funkci kvalifikační.

Cíl vzdělávání Učit se žít společně s ostatními je přiřazen k funkci socializační.

Cíl vzdělávání Učit se jednat je přiřazen k funkci integrační.

Cíl vzdělávání Učit se žít je přiřazen k funkci personalizační.

Učitelé svými osobnostními a profesními kompetencemi mohou mít na žáky, studenty velký vliv a být jim nápomocní při řešení obtížných situací, jako je například volba školy a oboru. Také svým přístupem k předmětu, který vyučují, mohou ovlivnit jeho budoucí profesní zaměření.

Podle Čápa, Mareše (2001, s. 264 - 265) učitelé patří k významným osobám v životě dětí a mladistvých. Můžou na ně působit příznivě, ale také nepříznivě. Můžou se stát pro ně důležitým modelem, působící celou svou osobností, komunikací, interakcí, vztahem k žákům. Děti a dospívající potřebují učitele jako osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro osobní problémy jednotlivců, porozuměním pro celou třídu.

Pro školní prostředí jsou typické problémy žáků s učením, jejich nejistota s volbou studia a povolání, které jsou charakteristické pro pedagogické poradenství. Osobní problémy v podobě drobných nesnází, ale také závažnějších trápení má intervence učitele charakter spíše psychologického poradenství. Součástí učitelské profese se postupně stává pomáhání žákům v osobních záležitostech. (Lazarová, 2002, s. 3)

Hermochová (2009) uvádí, že velkou roli v životě žáků, hraje **třídní učitel**, který, když své svěřené žáky nebude brát pouze jen jako subjekty, které má naučit, otevře se prostor pro navázání plnohodnotného pedagogického vztahu. Ideální je, když své žáky zná po stránce sociálních vztahů, motivace, vývoje profesionální orientace, kognice, psychosomatických zvláštností, psychického zatížení a odolnosti.

Hermochová blíže specifikuje kompetence třídního učitele na kompetenci psychodidaktickou, komunikační, organizační a řídicí, diagnostickou a intervenční, poradenskou a konzultativní, kompetenci sebereflexní.

5.4.2 Profesionální poradci

Scherrerová (2007) se ve vědecké monografii zabývá profesním poradenstvím v oblasti obtížné situací adolescentů spojenou s volbou oboru na vysoké škole. Aby na vysoké škole nedocházelo ke zjištění špatné volby oboru, řeší poradenští pracovníci tyto specifické sociální problémy krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou poradenskou intervencí. Hovoří o profesním poradenství pro adolescenty, které využívá spektrum poradenských nástrojů v poradenských službách, které jsou začleněny nejenom v kompetenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, ale také dalšími resorty. Konstatuje, že mezi středními školami, informačně poradenskými středisky úřadu práce, pedagogicko - psychologickými poradnami a dalšími partnery je potřeba iniciovat spolupráci a dát této spolupráci smysluplný rámec.

Poradenští pracovníci k formování studijní a profesní orientace adolescentů v rámci poradenské intervence formují:

- studijní orientaci adolescentů, jako zájemců na vysoké škole ke snížení rizika špatné volby
- studijní orientaci adolescentů v průběhu studia na vysoké škole s cílem pomoci při výběru jiného oboru
- profesní orientaci s cílem pomoci v otázkách uplatnění zvoleného oboru na trhu práce

Adolescent od poradenského pracovníka očekává především sociální oporu a ten ji naplňuje tak, že se zajímá, jak chce své představy o vysokoškolském studiu naplnit, jaké sociální kontakty považuje za užitečné. Úkolem empaticky orientovaného poradenského přístupu je rozvoj osobnosti adolescenta, aktualizace jeho osobního potenciálu a spolupatříčnost k vlastním zážitkům. Jako specifický typ sociálních problémů při volbě oboru je rozpor mezi subjektivní představou adolescentů o zvoleném oboru a jejich sebepojetím. V rámci krátké terapie prostřednictvím empatického dialogu, vzájemného konzultování formou diskuze, kdy je poradce v roli terapeuta a facilitátora, hledají společně s adolescentem cestu, aby se jeho sociální problémy s volbou vysokoškolského studia vyjasnily. Patří sem překonání sociálních problémů s volbou vysokoškolského studia, kdy adolescent nemá konkrétní představu, jak to uskutečnit. Dále vyjasnění volby studijního oboru.

Úkolově orientovaný poradenský přístup na rozdíl od empatického klade důraz nejenom na vnitřní faktory - identitu adolescentů a vnímání vlastních problémových situací s volbou oboru spojenými, ale také s vnějšími faktory – vhodnost reakcí adolescentů vůči požadavkům zvoleného studijního oboru.

Poradcům ke zjištění profesní orientace adolescentů a tím pádem ke zvolení vhodného oboru na vysoké škole může být nápomocna klasifikace podle „*tří světů*“, kdy zájmová orientace osobnosti se vztahuje ke specifickému pracovnímu prostředí.

- Zájem o ideje má:

Zkoumající typ osobnosti adolescenta, který má vědecké a literární zájmy a vyhovujeme mu pracovat v intelektuálním prostředí.

Umělecký typ osobnosti, který upřednostňuje práci v estetickém prostředí.

- Zájem o lidi má:

Podnikavý typ osobnosti adolescenta, který je zaměřený na kontakt s lidmi za účelem ekonomického zisku a upřednostňuje práci v přesvědčujícím prostředí.

Sociální typ osobnosti se zájmem o pomoc lidem a vyhovuje mu pracovat v podpůrném prostředí.

- Zájem o věci má:

Konvenční typ osobnosti adolescenta, který má systematizační zájmy a rád by pracoval v konvenčním prostředí. Realistický typ osobnosti s manuálními zájmy a preferuje práci venku. (s. 36-37)

Tento model byl sestaven na základě činností, které zmiňuje Smékal (2002, s. 118). Jde o klasifikaci rozlišující povolání do třech kategorií - činnosti manuální, činnosti s lidmi, činnosti s psychickými obsahy. Dále podle typu osobnosti a typu pracovního prostředí podle Hollanda, které uvádí Vendel (2008, s. 32 - 41). U každého typu osobnosti uvádí také projevy klienta – co očekává od poradce, jak se projevuje ve styku s poradcem, jaké má vystupování a další.

5.5 Prostředí masmédií

Vývojem lidské civilizace dochází ke stále novým způsobům komunikace. Od mimoslovní komunikace, přes ústní podání, obraz, písemný projev, tisk a rozhlas až k televizi a internetu.

Komunikace z objektivního pohledu je mezilidskou sociální interakcí. Sociální komunikace podle Musila (2010, s. 19 - 35) ve skutečnosti není druhem komunikace, ale je to způsob nazírání na komunikaci. Jestliže jde o účel a výsledek komunikace, ať už mezi jedinci, jedincem a skupinou či institucí nebo mezi institucemi navzájem, tak tehdy se používá termín sociální komunikace. Sociální komunikace často implikuje ovlivňování a uplatňování moci, ale také solidární pomoc či službu. Toto vymezení na holistickém přístupu k problému, zahrnuje celou oblast masové komunikace prostřednictvím médií.

Médium představuje technický prostředek, který je nutný pro nepřímou komunikaci. O masové komunikaci se hovoří tehdy, jestliže jsou při komunikaci využívány hromadné sdělovací prostředky, kde komunikátorem není jedinec, ale specializovaná organizace.

Lasswell(1948) popsal masovou komunikaci jako proces, v němž, „ *někdo, říká něco, někomu, nějakým kanálem a s nějakým účinkem.* “ (in Jiráček, Köplová, 2015, s. 24)

5.5.1 Druhy masmédií

Tisk, který je médiem vizuálním, byl prvním prostředkem masové komunikace. Jeho předností je individuální a soukromé přijetí sdělené informace bez časového omezení, možnost vybírat si informace a vracet se k nim, uchovat k dokumentaci. Zdlouhavost

přenosu a náročnost na intelektuální činnost příjemce je vnímána jako nevýhoda tohoto média. Mezi elektronická média patří rozhlas jako auditivní médium, televize jako audiovizuální médium, které diváky formuje i deformuje a je účinným prostředkem masové manipulace. Stále výraznějším médiem je internet, vzhledem k šíři nabídky a možnostem využití. (Kraus, 2008, s. 123 - 124)

5.5.2 Funkce masmédií

Musil (2010, s. 66) rozlišuje funkce médií primárně na základě uspokojování potřeb jednotlivců a malých skupin. Na základě obsahu a někdy také žánrových znaků rozlišuje: Informační funkce, které zahrnují zprávy, komentáře, aktuality, reportáže. Zábavné funkce, které zahrnují hudbu, dramatické, literární a výtvarné formy, humor, filmové a hudební klipy a různé formy zábavy. Komerční funkce zahrnující reklamy, komerční text nebo vysílání s jasným cílem zajistit finanční prostředky pro provoz média, případně dosáhnout zisku.

Kraus (2008, s. 126 - 127) uvádí funkce médií informativní, formativní, komunikativní a rekreativní. Podstatou informativní funkce je poskytovat informace a rozšiřovat poznání. Formativní funkce spočívá v ovlivňování osobnosti, kdy může působit na postoje adresáta, na míru jeho osobní, individuální a společenské angažovanosti. K negativním účinkům patří manipulace. Nástrojem masové manipulace se stává reklama. Uskutečňovat spojení mezi určitou událostí na jedné straně a příjemcem na straně druhé pomáhá funkce komunikativní. Lze do ní zahrnout přínos médií v procesu socializace. Zábavu a relaxaci přináší funkce rekreativní. Dává svému adresátovi zapomenout na každodenní starosti.

Podle Jiráka, Köplové (2015, s. 243 - 244) z hlediska vztahu mezi produkty a uživateli existuje mnoho cílů a podle nich lze rozlišovat mediální produkty, jejichž cílem je poskytnout informace, přesvědčit, pobavit, obohatit myšlenkově a esteticky. Patří sem například zpravodajství, komentáře a publicistika, reklama a marketingové sdělení, estrády, soutěže, televizní inscenace, povídky, multimediální tvorba v prostředí internetu.

5.5.3 Vlivy médií

Ve vztahu mezi médii a publikem jde o vztah vzájemného ovlivňování. Média sama o sobě nezpůsobují posuny v postojích, chování, emocionálním rozpoložení, ale mohou je posilovat nebo oslabovat, dokonce také zpochybňovat.

Významnou roli při sestavování typologie působení médií hrají tyto parametry:

- Časový rozměr sledovaného působení. Jde o bezprostřednost a krátkodobost působení nebo postupné prosazování změny a její trvání v čase.
- Zda dopad působení je vyvolán přímo nějakým podnětem z médií nebo působil nepřímo.
- Zda jde o působení záměrné či nezáměrné.
- Jaké povahy je účinek.
- Koho se změna týká.
- Jak je intenzivní.

Watson kritéria pro třídění předpokládaných vlivů a účinků médií shrnul následovně: „*Co je ovlivňováno, v kom, jak a do jaké míry, v jakém časovém rozpětí.*“ (in Jiráček, Köplová, 2015, s. 311)

Dopady působení médií lze tedy shrnout na krátkodobé a dlouhodobé, přímé a nepřímé, plánované a neplánované.

Vliv médií na jednotlivce

Představy o povaze působení médií na jednotlivce uspořádal mediální pedagog James Potter podle toho, jaké povahy je změna, na níž se média podílejí.

Rozlišuje působení kognitivní povahy, ovlivňování postojů, ovlivňování emocí, vyvolávání fyziologických reakcí a působení na chování jednotlivců. (in Jiráček, Köplová, 2015, s. 333)

- Poznávací působení médií a učení – kognitivní účinky

Jde o schopnost médií nabízet podněty, které je možné se naučit. Kognitivní účinky mohou být záměrné a to z hlediska média (zpravodajství), z hlediska zadavatele (reklama, osvěta), z hlediska publika (vyhledávání informací, řešení praktických problémů). Nezáměrné kognitivní procesy se odehrávají mimoděk. Například filmy určené k relaxaci současně poskytují poznatky o chování lidí, o určité zemi a podobně.

- Působení médií na postoje

Vycházejí z předpokladu, že média jsou schopna, obsahy, které ve svých produktech nabízejí, vytvářet, formovat a rozvíjet názory, postoje a přesvědčení svých uživatelů a v důsledku toho také celé společnosti nebo jejích velkých skupin. Posilují již existující postoje, ale také mohou postoje vytvářet či pozměňovat.

- Emocionální působení médií – citové účinky

Jde o vliv médií na prožívání a emocionální rozpoložení, kdy média mohou vyvolat různé citové odezvy.

- Fyziologické reakce na mediální sdělení

Jde o vyvolání mimovolných fyziologických reakcí lidského organismu a můžou se pojít s některými typy mediálních obsahů. Například relaxační hudba může přivodit zpomalení srdečního tepu i dýchání, uvolnění svalů.

- Působení médií na chování – behaviorální účinky

Média svým obsahem můžou podpořit nebo vyvolat změnu ve spotřebitelském chování. Například v podobě reklamy podpořit potřebu určitého zboží. V komunikačním chování, kdy zhlédnutý pořad se může stát konverzačním tématem. Změnu v chování a postojích k nejbližšímu okolí, kdy vystrašený dětský divák se může chovat nedůvěřivě k ostatním lidem. Možnost nápodoby chování prezentovaného v médiu je dalším příkladem působení médií na chování. Varováním je, že může jít o rizika nápodoby násilných obsahů a také rizika spojená s nápodobou fyzických vzorů. (Jiráček, Köplová, 2015, s. 333 - 339)

Empirická část

6 Rámec výzkumu

V této části práce jsou představena metodologická východiska výzkumu - jak se bude postupovat, aby byl dosažen předem stanovený cíl. Na základě výzkumného cíle, výzkumné otázky a po prostudování odborné literatury je zde popsán výběr přístupu výzkumu, výběr výzkumného vzorku, metoda sběru dat a následná analýza těchto dat.

Pro tuto část diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum, pro získávání dat byl zvolen rozhovor a na základě interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) provedena analýza rozhovoru. Po provedení důkladné analýzy dat, byly výsledky prezentovány případovou studií.

6.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem diplomové práce je působení sociálního prostředí na jedince, které jej obklopovalo při jeho cestě na výběr vysokoškolského studia. Výzkumný problém byl vymezen po nastudování odborné literatury a již provedených výzkumů, které se zabývaly různými faktory, které mohou ovlivnit vzdělávací dráhu jedince.

6.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu diplomové práce s názvem Vliv sociálního prostředí na výběr vysoké školy je porozumět, jakým způsobem současný student vysoké školy zpětně vnímá vliv sociálního prostředí pro výběr vysokoškolského studia. Zjistit, jaké faktory sociálního prostředí mohly současného studenta vysoké školy ovlivnit na výběr vysoké školy. Kdo, co a jak moc na něj působilo na jeho cestě k vysokoškolskému studiu. Zajímají mě vlivy rodinného prostředí, prostředí vrstevníků, lokálního prostředí, školního prostředí a prostředí médií.

6.3 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka konkretizuje výzkumný problém a její funkcí je napomáhat výzkumníkovi k získání výsledků stanovených v cílech výzkumu a vést výzkum správnou cestou (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Koutná Kostíková, Čermák (2013, s. 12) uvádí, že podle Smitha a Osborna se stanovená otázka ptá, jak jednotlivec nebo skupina vnímají, prožívají určitou situaci, s níž jsou konfrontováni a jakým způsobem dané zkušenosti přisuzují smysl. Otázka je zaměřena fenomenologicky, na porozumění individuální zkušenosti a jejímu významu. V interpretativní fenomenologické analýze (IPA), která se zabývá zkušeností nebo porozuměním daného fenoménu, se výzkumná otázka formuluje otevřeně, ale jenom v takové míře, aby neotevřela prostor, který by svou kapacitou nebyl výzkumník schopen obsáhnout (in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Na základě stanoveného výzkumného cíle byly formulovány **výzkumné otázky**:
Jakým způsobem současný student vysoké školy zpětně vnímá vliv sociálního prostředí, ve kterém vyrůstal a žije, na výběr vysokoškolského studia? Jaký význam jednotlivým prostředím připisuje?

6.4 Metodika výzkumu a získávání dat

Vzhledem k tématu práce a pro hledání odpovědi na výzkumnou otázku, byl zvolen **kvalitativní přístup**, jelikož cílem výzkumu je pochopit žitou situaci jedince. Pochopit, jak jedinec vnímá a interpretuje vliv sociálního prostředí na výběr vysoké školy. Takového pochopení nám kvantitativní přístup neumožňuje.

Jak uvádí Gavora (2008) výzkumník se soustřeďuje na subjektivní svět osob, který existuje v jejich mysli a u kvalitativního výzkumu je cílem porozumět lidem a událostem v jejich životě. Podle Hendla (2005, s. 63) kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod a svým přístupem získává hloubkový popis případů. Také Švaříček, Šed'ová (2007) říkají, že u kvalitativního výzkumu jde o hloubkové prozkoumání určitého široce definovaného jevu a snahou je přinést o něm maximální množství informací.

Uvedení autoři uvádějí, že výzkum nejčastěji probíhá v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Poskytuje podrobné informace, proč se daný fenomén objevil. Hlavním úkolem je objasnit, jak se jedinci v daném prostředí dobírají pochopení, co se děje, proč jednají, jak jednají a jak probíhá organizace jejich aktivit a interakce. Oproti kvantitativnímu výzkumu nelze výsledky výzkumu zobecňovat, jelikož výsledky představují sbírku subjektivních dojmů.

Hendl dále pro definování kvalitativního výzkumu uvádí metodologa Craswella:

„ Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založených na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (in Hendl, 2005, s. 50).

6.4.1 Metoda získávání dat

Pro shromažďování dat byl zvolen hloubkový rozhovor. Švaříček (2007, str. 159) jej vymezuje jako: „...*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ Umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě. Za hlavní typy hloubkového rozhovoru označuje rozhovor polostrukturovaný a nestrukturovaný.

Nástrojem pro získávání dat byl zvolen **polostrukturovaný rozhovor**, který se jeví jako nejvhodnější a je zaměřený na základní oblasti zkoumaného fenoménu. Podle Švaříčka, Šed'ové (2007, s. 164 - 170) se často používá také v případové studii. V každém rozhovoru mají své místo úvodní otázky, které by měly být jednoduché, navodit spontánní vyprávění účastníka výzkumu a měly by dávat najevo empatii s účastníkem. Hlavní otázky nabádají dotazovaného, aby vyprávěl o tématech, které tvoří jádro výzkumu. Na výpovědi účastníka výzkumu jsou namířeny také otázky navazující, které jsou zásadní pro získání hloubky detailu. K uzavření rozhovoru slouží ukončovací otázky. Rozhovor by neměl být ukončen stroze, jednoduchou větou.

Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že výzkumník má připravený soubor témat nebo otázek. Jejich pořadí nemusí být striktně dodržováno, částečně mohou být během rozhovoru upravena, ale všechna by měla být probrána. (Reichel, 2009, s.111)

Polostrukturované interview je podle Gavory (2008, s. 139) kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Kdy u jednoho jsou pevně stanovené otázky, a druhý typ rozhovoru umožňuje úplnou volnost odpovědí. Pro polostrukturované interview je stanoveno základní obsahové schéma a několik základních otázek. V průběhu rozhovoru vznikají ostatní otázky.

Jde o dostatečně flexibilní metodu. Participant má možnost mluvit volně o tématu, rozvíjet o něm své myšlenky, rozvíjet postoj k danému tématu. Dostatek volnosti je nutné

poskytnout participantovi z toho důvodu, že se považuje se za experta ve vztahu ke své zkušenosti, která je považována za fenomén zkoumání. Zároveň výzkumník v reálném čase má možnost sledovat, co se v rozhovoru vynořuje, co se z pohledu participanta jeví jako významné. Cennými momenty mohou být v rozhovoru neočekávané obraty, jelikož poukazují na aspekt, se kterým výzkumník při přípravě rozhovoru nepřemýšlel. Výzkumník může rozhovor také usměrňovat, aby nedocházelo k odchýlení se od tématu. (Koutná Kostíková, Čermák in Řiháček, Čermák, Hytych 2013, s. 15)

6.4.2 Metoda zpracování dat

Pro proces analýzy dat byla zvolena **fenomenologická interpretativní analýza** (dále jen IPA), jelikož výzkumná otázka je zaměřena na porozumění individuální zkušenosti a jejímu významu. Jde o detailní zkoumání žité zkušenosti člověka, jaký význam jedinec přisuzuje své zkušenosti s daným fenoménem. Cílem IPA je podrobná explorace subjektivní zkušenosti, formulování témat, které zachycují esenci fenoménu, jenž je předmětem výzkumu.

Metoda IPA souvisela především s psychologií zdraví. Křivohlavý (2001, s. 19) uvádí, že obecná psychologie se soustřeďuje na lidskou mysl. Jak lidská mysl ovlivňuje to, co a jak lidé dělají, jak je ovlivněno jejich chování a jednání. A to jako jednotlivci, nebo když jsou v interakci s jinými lidmi.

Ve výzkumném procesu IPA umožňuje větší míru svobody, než jiné kvalitativní přístupy. Tento kvalitativní přístup je ukotven ve fenomenologii, hermeneutice a v přístupu ideografickém. Analýza textu je vždy zároveň interpretací. Prostřednictvím analytického procesu nelze dosáhnout čistého popisu zkušenosti v první osobě, ale zkušenost v rámci IPA je výsledkem společného sdílení výzkumníka a participanta. Primárně však zůstává porozumění participantovi zkušenosti. Výzkumník se snaží porozumět tomu, jakým způsobem k porozumění své zkušenosti participant dospívá, jak toto porozumění participant provádí, jaký přisuzuje své zkušenosti s daným fenoménem smysl.

V průběhu analýzy dat se může stát, že případ jednoho participanta je natolik detailní, že je vhodné jej prezentovat případovou studií. (Koutná Kostíková, Čermák in Řiháček, Čermák, Hytych 2013, s. 9-12)

Postup analýzy dat

1. Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

Reflexe představuje nástroj uvědomění si interpretativní role ve výzkumném procesu, což umožňuje schopnost výzkumníka pracovat s daty a zajistit validitu analýzy.

2. Čtení a opakované čtení

V této fázi jde o opakované čtení přepsaného rozhovoru, případně opětovné poslechnutí rozhovoru pro lepší vtáhnutí výzkumníka.

3. Počáteční poznámky a komentáře

Výzkumník zachycuje v textu vše, co se jeví v rozhovoru významné a zajímavé. Cílem je nevynechat a zachytit v přepsaném rozhovoru zdánlivě marginální detaily jako aspekty zkoumaného fenoménu. Zaznamenávají se výzkumníkovi komentáře. Můžou mít povahu otázek, které se při čtení vynořují, kdy jde o interpretativní komentáře. Komentáře lingvistické – specifické používání jazyka participanta, nebo komentáře deskriptivní, které se zaměřují na strukturu myšlenek a zkušeností participanta.

4. Rozvíjení vznikajících témat

V této fázi se hledá spojení mezi rýsujícími se tématy, která jsou přepsána na papír.

Výzkumník pracuje více s vlastními poznámkami, než s původním přepisem textu.

Organizuje data a interpretuje je a cílem je přetavit původní poznámky do výstižných témat.

5. Hledání souvislostí mezi tématy

Po zformulování témat, dochází k mapování jejich vzájemného propojení. Některá témata přitahují k sobě témata podobná. Fungují jako magnet. Z některých témat se stanou témata nadřazená, jiná se propojují v jedno. (Koutná Kostíková, Čermák in Říháček, Čermák, Hytych 2013, s. 17)

Případová studie

Hendl (2005) uvádí, že snahou výzkumníka je nasbírat velké množství dat od jednoho nebo více případů, které nám důkladným prozkoumáním jednoho případu, pomůžou lépe porozumět ostatním podobným případům. Jde o přístup celostní, holistický a snahou je zachytit zkoumaný případ v kontextu reálného života, kdy podle Yina se nejčastěji hledají odpovědi na otázky typu „*jak*“ a „*proč*“. (in Miovský, 2006) Hlavním aktérem, který odpovídá na otázku „*Proč?*“ by měl být badatel, a to až po důkladné analýze dat. (Švaříček, Šedová, 2007, s. 165)

Předností případové studie je, že výsledky jsou snadněji srozumitelné širšímu spektru zájemců. Zachycuje unikátní vlastnosti, okolnosti, faktory zkoumaných problémů, kdy tyto vlastnosti jsou velmi často klíčem k porozumění celé situace. Výsledky jsou pevně zakotveny v realitě, nelze zkoumat nic, co se neodehrálo v reálném životě. Zpravidla nevyžadují žádný výzkumný tým, mohou být vykonávány samotným výzkumníkem. Lze zkoumat případy, kde se vyskytuje mnoho nepředvídatelných jevů a událostí. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 111)

6.4.3 Výzkumný vzorek

Jelikož fenomenologický výzkum se zabývá detailní analýzou zkušenosti, doporučuje se zaměřit na menší počet participantů, popřípadě na jednoho, který dobře reprezentuje zkoumaný fenomén. Jde o záměrný výběr lidí, člověka, pro které bude stanovena výzkumná otázka relevantní. Preferuje se bohatost dat před stanoveným počtem respondentů. (Koutná Kostíková, Čermák in Řiháček, Čermák, Hytych 2013, s. 15)

Participantka je studentkou vysoké školy, na kterou se hlásila bezprostředně po ukončení střední školy. Mohla jsem oslovit, kteréhokoliv studenta vysoké školy, jelikož cílem výzkumu je pochopit jeho vnímání sociálního prostředí, které svými vlivy nějakým způsobem působilo na každého z nich, na jeho dráze k vysokoškolskému studiu, k výběru vysoké školy. Každý z nich vyrůstal a žil v nějakém prostředí. Podmínkou na výběr participanta pro výzkum tedy je, aby byl současným studentem vysoké školy.

Tuto studentku jsem oslovila proto, že jsem s ní během svého studia již rozhovor vedla v rámci seminární práce, tudíž navození důvěrného vztahu, který je pro zvolený kvalitativní přístup důležitý, nebyl problém. Současně jsem předpokládala, že tímto získám co nejvíce dat k pochopení daného fenoménu. Participantka byla obeznámena, pro jaký účel je výzkum prováděn. Rozhovor probíhal v domácím prostředí výzkumníka, s čímž participantka souhlasila. Pro realizaci rozhovoru bylo zajištěno soukromí tak, aby nedocházelo k žádným rušivým elementům. Rozhovor byl nahráván na elektronické zařízení a participantka byla ujištěna, že nahrávka bude použita pouze pro účely výzkumu. Bude sloužit pouze k opakovanému poslechu výzkumníka a k doslovnému přepsání do textové podoby. Za těchto podmínek vyslovila souhlas s nahráváním. Zároveň byla ujištěna, že bude zachována její anonymita a jestliže se v rozhovoru objeví jména osob,

nebo jiná data, která by mohla identifikovat participantku, budou jména změněna, nebo názvy nahrazeny takovými pojmy, aby neztratily na významu.

Tímto byly všechny podmínky, které jsou pro realizaci výzkumu požadovány, splněny.

6.4.4. Oblasti rozhovoru

- **Představení participantky**

ročník a forma studia na VŠ, vysoká škola, zaměření vysokoškolského oboru, absolvovaná střední škola

- **Rodinné prostředí**

struktura rodina

vzdělání a povolání rodičů, sourozenců, jiných příbuzných

přístup rodiny ke vzdělávání, ekonomická situace rodiny

volný čas, zájmy rodiny

- **Prostředí vrstevníků**

kamarádi, spolužáci, jiní vrstevníci

- **Lokální prostředí**

umístění vysoké školy, vzdálenost školy od bydliště

- **Školní prostředí**

výběr střední školy, učitelé, kariérní poradenství

- **Prostředí médií**

účel využívání médií, zdroje médií, obsah médií

- **Vlastní preference**

motivace, zájmy

6. 5 Analýza textu

	Data	Témata	Kategorie
1	Souhlas s nahráváním rozhovoru už si mi		
2	potvrdila, ale pro jistotu se zeptám, zda se nic		
3	nezměnilo a můžu náš rozhovor nahrávat.		
4	Ano, souhlasím. Jak jsme se domluvily.		Absolvovaná střední škola gymnázium
5	Dobře, tak začneme. Můžeš se představit? Jakou	Absolvovaná SŠ (11)	Třídní učitelka
6	školu studuješ, jakou formou, ve kterém si		Volba střední školy
7	ročníku a jakou střední školu si absolvovala?		předpoklady žáka ke studiu
8	Jsem studentkou 5. ročníku magisterského studia na		Participantka
9	Univerzitě Karlově. Můj obor je všeobecné		Volba střední školy
10	lékařství. Studuji prezenčně, což jinak studovat ani		ověření znalostí, zvědavost,
11	nejde. <i>Absolvovala jsem čtyřleté všeobecné</i>	Vysvětluje, proč šla na	
12	<i>gymnázium. Ale v páté třídě jsem si zkusila</i>	přijímačky z páté třídy, že	
13	<i>přijímačky na osmileté.</i>	třídní učitelka navrhla, ať jde	
14	Nevyšlo to? Vyšlo, udělala jsem přijímačky na obě	na gymnázium z páté třídy, že	
15	školy. Z jakého důvodu si nenastoupila na to	na to má. U přijímaček uspěla.	
16	osmileté gymnázium? Ono to bylo tak, třídní mi	(17)	
17	říkala, ať to zkusím, že na to mám. Taky mamka		
18	s tím přišla, když byla na třídní schůzce. Ale já jsem	Uvádí, že nepřemýšlela nad	Rodiče
19	nad tím nepřemýšlela, že bych měla jít na gympl už	gymnáziem z páté třídy, ale šla	Volba střední školy
20	z páté třídy. Nakonec se ty přihlášky podaly, s tím,	na přijímačky.(18) Byla	pobídnutí
21	že si ty přijímačky půjdu vyzkoušet a že se potom	zvědavá, jak probíhají a zda je	nenutili
22	uvidí. A já jsem se rozhodla, že půjdu na gympl až	zvládně.(32)	Spolužáci, kamarádi
23	z devítky.	Rozhodla se, že půjde na	Volba střední školy
24	A jak na to reagovali rodiče, že si udělala	gymnázium z 9. třídy. (23)	zvědavost
25	přijímačky a chtěla si ještě zůstat na základce?	Zmiňuje rodiče, jejich	ověření znalostí
26	Rodiče říkali, že když jsem se dostala na obě	pobídnutí k nástupu na	rozhodnutí
27	gymnázia, zda nechci nastoupit. Ale, že by mě úplně	gymnázium, ale nenutili ji.(26)	Výběr
28	nutili, to néé. Já jsem chtěla ještě zůstat se	Uvádí, že chtěla zůstat na ZŠ	konkrétního gymnázia z 9. třídy
29	spolužáky, hlavně mám tam kamarády. Tak jsem to	kvůli spolužákům, hlavně	Participantka
30	říkala i rodičům. Však oni věděli, že jsem si ty	kamarádům. (28)	Volba střední školy
31	přijímačky šla vyzkoušet. Byla jsem zvědavá, jak		zvědavost
32	probíhají a zda je zvládnu. Takže na gympl jsem	Zmiňuje, že se nevěděla	ověření znalostí
33	nastoupila, až jsem ukončila devátou třídu. Ale zase	rozhodnout, které gymnázium	rozhodnutí
34	jsem nevěděla, který gympl si zvolit. Z jakého	zvolí z důvodu obav o dobré	Výběr
35	důvodu? Jedno to gymnázium patřilo mezi	studijní výsledky. Její obavy se	konkrétního gymnázia z 9. třídy
36	výběrovější a náročnější. Na jednu stranu mě	nepotvrdily. (33)	Participantka
37	lákalo, na druhou stranu jsem měla obavy, zda tam		Nerozhodnost
38	budu mít dobré studijní výsledky. Ale mé obavy se	Uvádí, že kamarád a současně	Obavy
39	nepotvrdily. Takže jsi se rozhodla pro to	spolužák v tom měl jasno, že	Kamarád
40	náročnější? Co ti pomohlo k tomu rozhodnutí?	to zvládně, že z toho nemá mít	současně
41	Můj kamarád Pavel, který byl zároveň mým	strach a a že je lepší to	spolužák Pavel
42	spolužákem, v tom mněl jasno (smích). Pořád do mě	výběrovější gymnázium, když	Presvědčování
43	klavíroval, že ať jdu na to výběrovější, že z toho	má v plánu jít na vysokou a	povzbuzení
44	nemám mít strach, že to zvládnu, že je to lepší, když	rodiče se vyjádřili, že může	Rodiče
45	mám v plánu jít na vysokou. A taky rodiče říkali, ať	přestoupit, když se jí tam	Uklidnění,
46	tam jdu, že kdyby se mi tam nelíbilo, tak můžu	nebude líbit. (41)	ujištění
47	potom přestoupit. To mě uklidnilo. Také sestra		Participantka
48	potom studovala na stejném gymnáziu jako já.	Uvádí, že sestra studovala na	Vysoká škola
49	Chtěla tam, protože jsem tam byla já.	stejném gymnáziu, protože tam	Již na ZŠ plán jít na VŠ
50	Tvůj kamarád, který, jak si říkala, že do tebe	byla ona.(47)	Sestra
51	klavíroval, šel taky na to gymnázium?		Vliv na sestru při
52	Né. Pavel šel na jinou střední školu. Kdyby si vybral		výběru její SŠ
53	gympl, tak bychom určitě šli na stejný, ale on šel na		Kamarád Pavel
54	průmyslovku. Ale na vysokou šel do Prahy. Tak		jednodušší
55	tam jsme spolu, i když každý na jiné škole. Společně		rozhodování

<p>56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114</p>	<p>tak nějak vše prožíváme, podporujeme se. <i>Byl se mnou a s kamarádkami se podívat na ty moje gymply a já byla zase s ním na den otevřených dveří na přímyslovce. A taky byl se mnou na fakultě v Brně, když jsme byli na střední. Takový výlet jsme si udělali. On je jako můj brácha. Taky sestra si s ním rozumí a moji rodiče ho mají rádi.</i></p> <p>A nepřemýšlela si nad jinou střední školou? Například zdravotnickou školou? To její zaměření je blízké tvému oboru.</p> <p>Já jsem byla rozhodnuta pro gympl. Když měla zdravotka den otevřených dveří tak, jsem tam ani nebyla. A taky na tu školu chodili ze základky i takové děcka, které moc učení nebavilo. A vykládalo se taky, že celkem dost studentů na té škole procházelo do dalších ročníků s odřenýma ušima, což u nás na gymplu neexistovalo. V naší třídě určitě, ale i celkově. Na gymplu mi přišlo, že všichni měli zájem a snahu se učit. A taky mamka vzpomínala, že kdysi slyšela od známé, že snad něčí dcera chtěla jít na medicínu ze zdravotky a že údajně ti, co se hlásili z gymnázia, byli lépe připraveni na přijímačky. Takže jsem o ni nijak neuvažovala. Tak nějak se počítalo s tím gymplem a byla to dobrá volba.</p> <p>Takže už na základce si věděla, že chceš na vysokou?</p> <p>Ano. Já v tom měla jasno. Na tom druhém stupni určitě. Věděla jsem, že chci jít na medicínu.</p> <p>Jak se stalo, že si se zaměřila na medicínu?</p> <p>Je to obor, který mě tak nějak pořád lákal. Když to tak vezmu, tak už jako malá jsem si hrála na doktory. Léčila jsem panenky, plyšáky. I na maškarní ples jsem chtěla jít za doktorku. A když už byla sestra na světě, tak to jsme si hrály spolu. Mamka vždycky říká, že jak jsme byly malé, docela dost jsme si spolu vyhrály. Ale to jenom, když jsme byly malé. Jak už jsem měla své kamarády, tak jsem jí nechtěla sebou brát ven. A později i ona měla svoje kamarády. Ale je fakt, že jako malé jsme si spolu se ségrou hodně hrály. Zavřely jsme se do pokoje a hrály si na všechno možné. Měly jsme poštu, prodávaly jsme, vařily, hrály si na školu a tak různě. A ta doktořina tam samozřejmě byla. Ale doktorka jsem byla já! Ségra byla pacient, a když chtěla být taky doktorka, tak byla povýšena na zdravotní sestru. (smích) A pacienti byly plyšáci nebo někdy i mamka. Já vlastně byla i ta učitelka. (smích) A taky jsme se dívaly na televizi s rodiči na kreslený seriál o lidském těle. Je to taky bavilo. Jak se to jenom jmenovalo.... Byl jednou jeden svět, nebo tak nějak. Né. Život to byl. Byl jednou jeden život. Takže ta doktorka už tam v tom dětství někde byla (smích). <i>Vím, že jsem si přála model lidské kostry, tak jsem ho dostala od rodičů pod stromeček. Taky mi kupovali knihy o lidském těle. Různé knížky jsem měla. Od dětských leporel, kde byly jenom obrázky, knížky s říkánkami, pohádky a různé encyklopedie. Například polámal se mravenček, to</i></p>	<p>Je přesvědčena, že kdyby si Pavel vybral gymnázium, tak jdou na stejné. Uvádí, že šel na VŠ do Prahy, jsou tam spolu. (57)</p> <p>Zmiňuje dny otevřených dveří středních škol, návštěva škol spolu s Pavlem a kamarádkami. (57)</p> <p>Uvádí důvody, proč si nevybrala střední zdravotnickou školu. Vykládalo se, že studenti SZŠ - do dalších ročníků procházeli s odřenýma ušima. Učení je nebavilo.(69)</p> <p>Uvádí, že mamka vzpomínala, že slyšela od známé, že z gymnázia byli lépe připraveni na přijímačky na medicínu, než ze SŠ zdravotnické. Uvádí, že s gymnáziem se počítalo a hodnotí jej jako dobrou volbu.(74)</p> <p>Potvrzuje, že na ZŠ měla jasno, že chce na VŠ, a že již věděla, že chce jít na medicínu.(84)</p> <p>Popisuje dětské hry. Hrála si na všechno možné s mladší sestrou a že ta „doktořina“ tam samozřejmě byla a zdůrazňuje, že doktorka byla ona, sestra pacient nebo zdravotní sestra. Také chtěla jít na maškarní ples za doktorku.(87,100)</p> <p>Zmiňuje sledování kresleného seriálu v televizi o lidském těle spolu s rodiči.(105)</p> <p>Přála si model lidské kostry, který dostala od rodičů pod stromeček. Zmiňuje, že jí rodiče kupovali knihy o lidském těle. Uvádí, že měla různé knížky od obrázkových, říkanky, pohádky, encyklopedie. (110)</p>	<p>přátelství Kamarád Pavel VŠ - Spolu v Praze, každý na jiné škole.</p> <p>Den otevřených dveří SŠ, VŠ Propagace konkrétní SŠ, VŠ Brno – formální informace, Kamarád Pavel Spolu, dobré vztahy</p> <p>Volba SŠ Pověst SŠ Zdravotnická vykládalo se neformální informace Matka Volba SŠ slyšela neformální informace Participantka Gymnázium dobrá volba zpětné hodnocení Participantka Vysoká škola jasná volba studia na VŠ a výběr oboru již na ZŠ</p> <p>Participantka Zájem o obor.</p> <p>Dětské hry. . Identifikace s profesí lékařky</p> <p>Média Zájem o obor Seriál o lidském těle v televizi</p> <p>Rodiče Zájem o obor podpora zájmu Média knihy o lidském těle</p> <p>Rodina Vzdělávání v rodině podpora různých knihy</p> <p>.</p>
--	--	---	--

<p>115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173</p>	<p>byla pro mě výzva. V čem? To byla dlouhá básnička. Mamka mě básničky, říkanky učila nazpaměť. Máme to natočené na videu, jak mi chtěla napovídat, když jsem si nemohla vzpomenout, jak dál. Ale já jsem nechtěla, ať mi pomáhá, máchala jsem rukou, ať toho nechá (smích). Vidíte... a to je zrovna básnička o nemocném mravencovi a mravenčím doktorovi. Medicínská (smích). A pamatuji si ji pořád. A taky si vzpomínám, jak jsem dostala Malého prince. Toho jsem si zamilovala. Mamka mi ho celé přečetla a já si ho přečetla i sama. A několikrát. Mamka mi často před spaním četla a taky zpívala. Ale co jsem milovala, byly pohádky, které si táta vymýšlel. U těch pohádek měl fakt bujnou fantazii. Nebylo to nějak často, ale když už, tak to stálo za to. Jemu se nechtěli číst pohádky, raději si je vymýšlel anebo si se mnou prohlížel ty encyklopedie. <i>Knižky jsme se sestrou dostávaly od rodičů pořád. Však jsem taky už v první třídě patřila do skupinky nejlepších čtenářů. Později jsme si sami řekly, jakou knihu bychom chtěly. My jsme si ty knihy se sestrou navzájem půjčovaly, ale vždycky s poznámkou, ať jsou vrácené v pořádku, ať nejsou ohnuté rožky a tak. To mám do teď. Já když si půjčím knihu z knihovny a je popsána nějakými popisky, tak to mi hodně vadí.</i></p> <p>Rozpovídala si se o dětství. Takže myslíš, že ten zájem o medicínu se projevil u tebe už v dětství?</p> <p>To úplně nevím, zda v tom dětství. Já jsem si hrála se vším možným. Měla jsem různé zájmy. Ale ano, zajímalo mě to. Na základce, jsem už o medicíně vážně přemýšlela. <i>Bavily mě předměty, kde se probíralo vše, co souviselo s lidským tělem, životním stylem. Z časopisů a novin jsem si vystříhovala různé obrázky, články. Tátovi jsem ukazovala obrázky poškozených plic, dávala mu kázání. Chtěla jsem, aby přestal kouřit. Měla jsem takový sešit a tam jsem si ty výstřížky lepila. Taky jsem vyhledávala zdravé recepty v časopisech, které si mamka kupovala. Na střední jsem sledovala na sociálních sítích blog jedné dermatoložky taky psycholožky a Instagram jedné nutriční terapeutky. Byla jsem se podívat na výstavu lidských těl v Brně spolu se ségrou a Pavlem. A taky, když jsem chodila k lékaři jako pacient a řekla jsem, že bych chtěla být doktorkou, věnovat se medicíně, ať už jsem byla malá nebo starší, tak na to lékaři reagovali pozitivně. Vzpomeň si na něco na nějakou reakci, příhodu?</i></p> <p>Určitě. <i>To, když jsem byla menší a byla jsem na kapilární odběr krve, tak mi dali podložné skličko i s mojí krví. To jsem byla šťastná. Já jsem doma měla mikroskop s těmi plastovými skličky. Zkoumala jsem to skličko s mojí krví, i když přes ten mikroskop stejně nebylo nic moc vidět. Nebo jindy mi dali injekční stříkačku. Bez jehly samozřejmě. Nebo roušku a jiné takové drobnosti. Já jsem se lékařů nebo toho nemocničního prostředí</i></p>	<p>Zmiňuje, že se sestrou dostávaly knihy a současně podotýká, že patřila v první třídě k nejlepším čtenářům. (133)</p> <p>Uvádí, že knihy si se sestrou půjčovaly navzájem. Podotýká, že musely být při vrácení v pořádku. Vadí jí, když někdo píše do knih.(137)</p> <p>Zmiňuje, že ji bavily předměty, které souvisely s lidským tělem, životním stylem. Vystříhovala si různé články, obrázky z časopisů, novin. Vyhledávala zdravé recepty v časopisech.(148)</p> <p>Sledovala na sociálních sítích blog dermatoložky, psycholožky a instagram nutrič. terapeutky.(156)</p> <p>Jela na výstavu s Pavlem a sestrou. (159)</p> <p>Uvádí, že jako menší pacient, když se před lékařem zmínila, že by chtěla být doktorka, tak reagovali pozitivně. Darovali jí podložné skličko. (160,166)</p> <p>Sama se zajímala, ptala se a setkala se s ochotou a zájmem.(175)</p>	<p>Rodiče vzdělávání podpora knihy Škola úspěchy ve čtení participantka péče o knihy</p> <p>Participantka Zájem o obor Školní prostředí Předměty ve škole Média Časopisy, noviny</p> <p>Média Zájem o obor Profesionálové z oboru Sledování profesionálů na sociálních sítích Participantka Zájem o obor Výstava lidských těl Kamarád Pavel, sestra Společné zájmy</p> <p>Pracovní prostředí Lékaři, profesionálové Zájem o obor pozitivní reakce Participantka Zájem o obor Zvidavost</p>
--	--	--	--

<p>174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232</p>	<p>až tak nebála, jak některé děti. <i>Když jsem ptala, co je na co a podobně, tak jsem se setkala s ochotou. Jakože celkem často ze strany lékařů byl zájem mi něco k tomu říct, ukázat. Třeba když jsem byla na rentgenu, to ještě nebylo přes počítač, jak teď, tak mi lékař ukazoval ten snímek pod světlem. A když jsem byla starší a hlásila se na medicínu nebo i teď, když lékař zjistí, že studuji tak se dá na toto téma do řeči, zeptá se, zavzpomíná na své studium.</i></p> <p>Tuto profesi lékaře, vykonával nebo vykonává někdo z tvého blízkého okolí? Byl ti někdo inspirací?</p> <p><i>Ne, ne. Z rodiny se nikdo nevydal tímto směrem. Jedině sestra, ale ta je mladší, studuje 2. rokem zubní lékařství. Tak tu jsem možná inspirovala já (smích). Ona začala o té zubařině přemýšlet, až když byla na střední. Takže nikdo z blízké ani vzdálenější rodiny nebyl z tohoto oboru. A ani žádní známí. Prarodiče pracovali v dělnických profesích. Mám už jenom jednu babičku, z mamčiny strany. Ona byla vyučena tkadlena, ale dělala všechno možné. Pracovala ve fabrice, uklízela. Jeden i druhý děda zemřeli docela brzy, když jsem byla malá. Druhá babička nebyla ani vyučená. Pocházela z hodně sourozenců a musela doma hodně pomáhat. Vzdělání ji nebylo umožněno. Ono, když to tak vezmu, tak vysokou školu mají vystudovanou jenom moji rodiče. Jejich sourozenci mají střední s maturitou nebo jsou vyučeni. Ale z té moji generace, myslím sestřenice a bratrance, tak ti už někteří se na tu vysokou dali, ale né všichni. Dvě sestřenice momentálně studují na vysoké. Obě jsou na bakalářském a dva už mají vysokou vystudovanou.</i></p> <p>Probírali jste spolu výběr studia na vysoké škole?</p> <p><i>Probírali, ale ně nějak intenzivně. Zase se tak často nepotkáváme. Bydli v jiném městě. Daleko více jsem to probírala se spolužáky a kamarády tady u nás a samozřejmě s rodiči.</i></p> <p>Říkala si, že pouze tví rodiče, mají vysokou školu. Jaké mají zaměření?</p> <p><i>Ano, jenom moji rodiče, co se teda týče jejich sourozenců, mají vysokou. Ale ani jeden z nich nenastoupil na vysokou školu hned po střední. Táta pracoval, a až při zaměstnání si dělal výšku. Ale to jsem ještě nebyla na světě. Měl to na šest let, tím, že studoval dálkově. To ještě neexistoval bakalář. Říká, že teď je ten systém lepší. Že kdyby z nějakého důvodu skončil třeba v pátém ročníku, tak vlastně by neměl nic. Jakoby ani nestudoval. V tom vidí výhodu. Ale bavili jsme se, že já mám vlastně to samé. Můj obor je taky na šest let. Táta studoval techniku. Takže je inženýr. Jo, a ještě potom později si udělal pedagogické minimum. On všeobecně se pořád učil. Má doma spoustu certifikátů, které souvisí s jeho prací. I v práci se vypracoval na vyšší pozici během let. Táta je letecký technik specialista. Ale zmínil se, že chtěl studovat práva, ale prý mu to</i></p>	<p>Uvádí, že když lékař zjistil, že se hlásí na medicínu, tak se ptal a zavzpomínal. (180)</p> <p>Uvádí, že z blízké ani vzdálenější rodiny nebyl nikdo z oboru, ani nikdo známý. Možná ona inspirovala mladší sestru.(187,191))</p> <p>Žádní známí nebyl z oboru medicíny.(193)</p> <p>Zmiňuje profesi a vzdělání prarodičů, dalších příbuzných. Zdůvodňuje, proč babička nebyla vyučená. Současně zdůrazňuje, že pouze její rodiče mají vysokoškolské vzdělání a některé sestřenice, bratrance. (193- 208)</p> <p>Zmiňuje, že výběr studia se sestřenicí a bratrancem moc neprobírali. Více se spolužáky a samozřejmě s rodiči. (210)</p> <p>Podotýká, že rodiče nenastoupili na vysokou školu hned po střední, ale studovali později.(217)</p> <p>Popisuje komunikaci s otcem o VŠ, o povolání. (222)</p> <p>Uvádí, že otec vystudoval na VŠ techniku. Pracuje jako letecký technik. Vnímá, že se všeobecně pořád učil a vypracoval se na lepší pozici. (226)</p>	<p>Lékaři, profesionálové zájem o obor ochota , zájem Rozhovor na společné téma</p> <p>Rodina zájem o obor povolání, vzor rodina jiné povolání Mladší sestra sourozenecké ovlivňování Participantka vzor pro sestru Známí jiné povolání Povolání prarodičů dělnické profese vysoká škola Vzdělání rodiče Oba vysokoškolské vzdělání (zdůrazňuje) Příbuzní Pouze některé sestřenice a bratranec studují nebo mají VŠ Výběr studia na VŠ komunikace Vrstevníci sestřenice, bratrance méně Kamarádi, spolužáci více rodiče samozřejmě</p> <p>Cesta k VŠ studiu Rodiče</p> <p>Otec vysoká škola komunikace v rodině získání vyšší pozice</p> <p>Otec Vzdělání, povolání celoživotní vzdělávání, výhody</p>
--	---	--	--

<p>233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291</p>	<p>tehdejší režim neumožnil, tak šel na tu technickou. A taky, že by ho bavilo být zubařem. Ale to říkal, až později. On má rád precizní práci. Když něco dělá, tak to dělá pořádně, někdy jde až moc do detailů. <i>Táta nám taky hodně vyprávěl i o jeho studiu na vysoké škole.</i> Co vám například vyprávěl? Různé historky. <i>Vzpomínal na některé profesory, na spolužáky a taky, že v práci mu to někteří moc neulehčovali, když potřeboval jet do školy. Vyprávěl, jak měl u zkoušky nebo dokonce přímo u státnic okno jak vrata, a jak ho zkoušející uklidnila a pak to prý rozjel. (smích) A taky, že tenkrát nebylo žádné elektronické přihlašování, vyhledávání na internetu. To si dneska neumím představit.</i> Všechno osobně musel vyřizovat. Když se chtěl přihlásit na zkoušku, tak se zapisoval přímo u vyučujícího nebo měl na dveřích kabinetu vylepený papír s termíny zkoušek a tam se zapsal. Taky nám ukazoval diplom a tu svoji diplomku. Tu psal prý ručně a potom si ji nechal od známé přepsat. On má schované i skripta a učebnice někde ve sklepě. <i>Je vidět, že na tu dobu studii rád vzpomíná, i když říkal, že to nebylo úplně jednoduché.</i> A máma vystudovala jakou vysokou školu? <i>Pedagogickou. Ale mamka, ta tu cestu k vysoké škole měla trnitější. Ona byla původně vyučena prodavačka, a když jsme byly se sestrou malé, tak si dodělávala maturitu dálkově. Má bakaláře. Ta vysoká jí pomohla i co se týče zaměstnání.</i> V čem jí pomohla? <i>Pracuje ve školství. V družině. Předtím, i když si tu maturitu dodělala, tak nesehnala takovou práci, která by odpovídala jejímu vzdělání. Říkala, že měla velké oči, když si myslela, že když tu maturitu bude mít, že to bude lepší. Takže byla i na pracáku. Ale i nějaké rekvalifikace si přes pracák dělala, které jí prý stejně nijak v hledání zaměstnání nepomohly.</i> <i>Táta neměl pravidelnou pracovní dobu a vlastně z rodiny, která by jí s námi nějak vypomohla, tu nikoho neměla. Bydlí v (názvy měst). Takže to není za rohem. Říkala, že i podle toho musela zvažovat, jakou práci může dělat. Jakože i časově. Je ráda, že si tu vysokou udělala. A táta ji v tom studiu hodně podporoval. Jak ji podporoval?</i> <i>Když byla unavená, pořád ji zdůrazňoval, že má vydržet, že se jí to vrátí. A tak celkově se jí ptal, jak je na tom se školou, zda už se přihlásila na zkoušku a radil jí, aby se hlásila hned na první termíny. Tak nějak ji pořád motivoval. Byl rád, že se na to studium dala. Já bych řekla, že táta mamku do té vysoké, tak trochu navedl. Ale zase kdyby nechtěla, tak by nestudovala. Já myslím, že jí to i bavilo. Tak jako táta, tak i ona vyprávěla, jak a co bylo ve škole a taky má všechny skripta a knihy schované, že se to může někdy hodit. Táta mamku navedl, ať jde hned po bakaláři na magisterské, ale nechtěla. Že uvidí, že její cíl byl vystudovat bakaláře.</i> Jak vnímáš tuto cestu rodičů k vysokoškolskému</p>	<p>Vyprávění otce o jeho studiu. (238)</p> <p>Zmiňuje, jak otec vzpomínal na studium na VŠ, jaké to tenkrát bylo.(240)</p> <p>Uvádí, že bez internetu a si to dneska neumí představit. (247)</p> <p>Zmiňuje, že otec rád vzpomíná na VŠ, i když to nebylo jednoduché.(254)</p> <p>Uvádí pedagogické zaměření matky na VŠ, že původně byla vyučena prodavačka. Vnímá, že mamka měla cestu k VŠ trnitější. VŠ pomohla mamce, co se týká zaměstnání, pracuje ve školství (258,264)</p> <p>Zmiňuje, že máma nesehnala takovou práci, kterou by mohla vykonávat s malými dětmi. Musela zvažovat, jakou práci vzít. Nástavbové studium a rekvalifikace nepomohla. Byla na ÚP. (265- 269)</p> <p>Zmiňuje, že mamka je ráda, že si vysokou školu udělala. Uvádí, jak otec matku podporoval, myslí si, že ji ke studiu navedl a navedl k dalšímu studiu.(275, 282,288)</p>	<p>Otec vzpomínání komunikace o studiu na VŠ</p> <p>Média výhody internetu</p> <p>Otec vzpomínání komunikace o studiu na VŠ</p> <p>Matka <u>Vzdělání,</u> <u>povolání</u> výhody, nevýhody</p> <p>Vzdělávání Otec Podpora matky k VŠ studiu, aspirace Matka spokojenost, výhody VŠ</p> <p>Rodiče <u>VŠ vzdělávání</u> Inspirace ke zvládnutí náročného studia na VŠ rodiče <u>Vzdělávání</u> Neustálé vzdělávání Pochopení Zkušenost rodičů</p>
--	---	---	--

<p>292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350</p>	<p>studiu? <i>Musím říct, že je to značně inspirující. V čem? Studium medicíny je docela náročné a dost mi pomáhá, když si uvědomím, že táta dokázal vysokou vystudovat při zaměstnání a mamka v pozdějším věku, kdy už měla rodinu a pracovala. Že tak nějak celkově se pořád vzdělávali. A chápou, co učení obnáší, obzvláště to vysokoškolské. Jsem přesvědčena, že jsou rádi, že já i sestra jsme se na ty školy dostaly hned po střední. Však nám taky říkali, ať si podáme přihlášky na všechny lékařské fakulty, ať máme větší šanci se tam dostat. Přece jenom to jsou obory, kde poptávka o toto studium převyšuje nabídku, když to řeknu zjednodušeně. I jednu záchytovku jsem měla, kdybych neuspěla. Takovou, na kterou se předpokládalo, že se tam dostanu, s tím, že já bych tu medicínu další rok zkoušela znovu. A sestra to měla taky tak. Ona si podala přihlášky ještě na všeobecné lékařství na některé fakulty. Ty přijímačky jsou stejné jako na zubní. Rodiče říkali, že co se týče počtu přihlášek, že na to nemáme hledět, že nám je zaplatí. Já jsem sice svoji představu měla, kam bych chtěla jít, ale v závěru bylo celkem jedno, na kterou lékařskou fakultu se dostanu. Důležité bylo, abych se dostala. Byla jsem na přijímačkách, ale nevyšlo to, takže jsem nastoupila tam, kde mě přijali. Já jsem se dostala na průměr a sestra v doplňujícím řízení.</i> Takže rodiče tebe i sestru finančně ve studiu podporují? <i>Ano. Prý s tím počítali. Umožnili nám podat si více přihlášek, posílají nám peníze na ubytování, stravu, jízdné. A když potřebujeme věci do školy, knihy, různé pomůcky a vše co je potřeba, tak nám to rodiče hradí. Ono se to nezdá, ale i když neplatíme školné, tak to studium není nejlevnější. Notebooky nám koupili už ty menší a výkonnější. Později jsme dostaly taky ajpedy. Což je vynikající věc pro studenty. Říkali a pořád to tvrdí, že pokud ty peníze mají, že nás maximálně podpoří, že raději oželi jiné věci. Jenom, ať v klidu studujeme, že teď budou investovat do našeho vzdělání, abychom se pak mohly o sebe postarat sami a byly nezávislé. Vnímají to jako investici do naší budoucnosti.</i> Pobíráš ty nebo i sestra nějaké stipendium? <i>Pobíráme ubytovací stipendium. Není to žádná závratná částka. Naši řekli, že to máme na přilepšenou. Já chodím i na brigády, i když rodiče říkají, že nemusím, že se mám věnovat učení. Já si chci vydělat, našetřit si taky na různé moje aktivity, abych si nemusela říkat rodičům a snažím si ty brigády rozvrhnout tak, abych stihala školu. Ze začátku jsem nechodila na žádnou. Ten přestup ze střední na vysokou byl docela náročný. O jaké jde brigády? Teď jednou za měsíc u jedné rodiny vyzvedávám děti ze školy a vodím je na kroužek a potom domů. A pracuji jako sestra u praktického lékaře. Během covidu jsem pracovala na covidové lince a vypomáhala v nemocnici a taky jsem</i></p>	<p>Cesta rodičů k VŠ ji inspiruje. Uvědomuje si ji a pomáhá ji to ke zvládnutí studia medicíny.(293)</p> <p>Uvědomění si, že se rodiče pořád vzdělávali. Rodiče chápou, co učení obnáší, zvláště to vysokoškolské. Je přesvědčena, že rodiče jsou rádi, že se se sestrou dostaly na VŠ hned po SŠ. (297- 301)</p> <p>Zmiňuje, že rodiče jim říkali, ať si podají přihlášky na všechny lékařské fakulty. (302)</p> <p>Zkoušela by medicínu znovu. (308)</p> <p>Zmiňuje, že se sestrou nemají hledět na počet přihlášek, rodiče je zaplatí. Měla sice svoji představu o konkrétních VŠ, ale důležité bylo, aby se na nějakou lékařskou fakultu dostala. (311- 316)</p> <p>Uvádí, že co se týká financování studia, tak s tím rodiče počítali.(322)</p> <p>Uvádí, že rodiče říkali a pořád tvrdí, že teď budou investovat do jejich vzdělání, aby byly později nezávislé.(330- 335)</p> <p>Ubytovací stipendium na přilepšenou (337) Podle rodičů nemusí chodit na brigády, ale chodí.(339)</p> <p>Věnovat se učení. (340) .Umí si rozvrhnout brigády, tak aby stihala školu. (343)</p>	<p>Rodiče Vysoká škola Lékařské obory rodiče Šance na přijetí podpora</p> <p>Participantka Velký zájem o obor</p> <p>Rodiče Finační podpora Participantka Představa o konkrétních VŠ. Zájem dostat se na medicínu.</p> <p>Vysoká škola Rodiče - finance Maximální finanční podpora Klid pro studium Investice do budoucnosti dětí. Oželi jiné věci Důležitost vzdělání</p> <p>Rodiče Finanční situace</p> <p>Rodiče výchova v dětství škola priorit</p>
--	---	--	--

<p>351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409</p>	<p>pracovala jako asistentka pro lidi s tělesným a kombinovaným postižením. To jsou brigády, které mě baví. Nejenom, že si něco vydělám, ale taky se odreaguji od učení a jsou pro mě i zdrojem cenných zkušeností a informací.</p> <p>Jakých například? Například... zjistila jsem, když jsem dělala asistentku a měla jsem klienta na vozíku, kterého jsem doprovázela, že musíme jet v metru o stanici dál, protože zrovna v té stanici nebyl bezbariérový výstup z metra. Což jsem si nikdy předtím nevšimla. <i>Tak celkově to jsou brigády blízké mému oboru, takže na rozdíl od brigád, na které jsem chodila na střední škole, mě baví.</i></p> <p>Jaké byly ty brigády, když si byla na střední? Vypeckovávala jsem ovoce, roznášela poštu, prodávala ve stánku na různých akcích. Ale zase jsem byla ráda, že je mám. Chtěla jsem si šetřit na dárky pro blízké a na výlety s kamarády a taky jsem chtěla lepší kolo, tak jsem si na něho přispěla. <i>A taky jsem se vlastně na těch brigádách utvrdila v tom, že nechci vykonávat povolání, ve kterém mě může kdokoliv zastoupit, a taky dělat práci, ve které se nemůžu dál rozvíjet a není příliš intelektuálně stimulující.</i> Ale chodila jsem také hlídat malou holčičku. To bylo fajn. To se mě zeptal můj spolužák z gymplu, zda bych neměla zájem, že jejich známá potřebuje občas hlídání.</p> <p>Ještě se vrátím k rodičům. Jaký pohled celkově mají na vzdělání? Tak už tím, že vystudovali vysokou, <i>určitě dobrý.</i> A ještě k tomu, když se dali na studium později. <i>Hlavně mamka, když z učňovského vzdělání to dotáhla k tomu vysokoškolskému.</i></p> <p><i>A vzdělání přikládají opravdu velkou váhu. A když říkám velkou, myslím fakt velkou. Můj táta razí filosofii, že nejlepší investice je ta do vzdělání, že je to něco, co už nám nikdo nemůže vzít, v čemž s ním naprosto souhlasím. Často také říkal. „Pokud na to máte, jakože máte, tak běžte a studujte.“</i> I pro mě je vzdělání jedna z těch důležitějších hodnot, ale občas mám pocit, že <i>vzdělání přisuzuje tak velkou váhu, že mi připadá, že vzdělání, zvláště to vysokoškolské je pro něj ta jediná správná cesta. On si myslí, že lidé bez vyššího vzdělání, nejsou tak spokojeni, že se více nadřou a že mají omezené možnosti, s čímž už tolik nesouhlasím. Myslím, že vysoká škola není pro každého a rozhodně si nemyslím, že by se lidé, kteří pracují manuálně, museli nutně v životě trápit. Znáám lidi, kteří jsou spokojeni a daří se jim i bez vysoké.</i> Měla jsem spolužáka, který snad celou základku básnil, že bude autobusák. On snad věděl o těch autobusech všechno (smích). A on je řidičem autobusu a zatím je spokojený. <i>Ale zase na druhou stranu je fakt, když jsem potkala některé spolužáky, kteří šli na učňák, tak si stěžovali. Že musí chodit do práce, že je ta práce nebaví a že já se mám a chodím jenom do školy. Prý, jenom do školy.... No, neměla jsem si s nimi co říct. Tak, když jsou nespokojeni,</i></p>	<p>Hodnotí brigády během VŠ a SŠ, současné brigády ji baví. (361)</p> <p>Na těchto brigádách se utvrdila v tom, že si vybrala budoucí povolání dobře. Nechce vykonávat povolání, ve kterém je kýmkoliv nahraditelná. Práci která není intelektuálně stimulující.(370)</p> <p>Vnímá pohled rodičů ke vzdělání jako dobrý. Zdůrazňuje matčinu cestu ke vzdělání. Z jejího pohledu rodiče přikládají velmi velkou váhu vzdělání.(381 -386)</p> <p>Vnímá, že otec klade vzdělání hodně velkou váhu a souhlasí s ním, že je to něco, co už jim nemůže nikdo vzít.(386-389))</p> <p>Uvádí výzvu otce, aby ona i sestra studovaly. Případá jí, že podle otce je vysokoškolské vzdělání jako jediná správná cesta, lidé bez vzdělání nejsou spokojeni, mají omezené možnosti.(389- 396)</p> <p>Oponuje, má jiný názor na spokojenost a uvádí příklad spolužáka.(398)</p> <p>Vzápětí na jiném příkladu přiznává, že má otec v něčem pravdu.(404)</p>	<p>Pracovní prostředí Brigády</p> <p>Pracovní prostředí Participantka Pracovní zkušenost při SŠ. ambice utvrzení</p> <p>Pohled na vzdělání rodiče velká důležitost vzdělání</p> <p>participantka Uvědomuje si, že otec má v něčem pravdu, ale zcela s ním nesouhlasí. Výhody a nevýhody vysokoškolského vzdělání.</p> <p>Bývalí spolužáci ze ZŠ Vzdělání Zpětný pohled na spolužáky, zjištění.</p> <p>Spolužáci ze ZŠ Vnímání postojů spolužáků. Hodnoty</p>
--	--	---	---

<p>410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468</p>	<p>ať proto něco dělají, ať se vzdělávají. Není to jenom o vysoké škole. <i>Zrovna to říkali ti, co o nás, kteří jsme se dobře učili na základce a měli další studijní plány, mluvili jako o šprtech. Takže ty hodnoty máme každý někde jinde a měli jsme je už i na základce.</i> Takže ten táta má zřejmě v něčem pravdu. Ale určitě to nelze generalizovat.</p> <p>A mamka, ta vzdělání na vysoké také podporuje, ač ne „tak hlasitě“ jako táta, často jsem od ní slyšela, že pokud tu možnost máme a chceme, ať jdeme studovat. <i>Ať studujeme, dokud jsme mladé a nemáme rodinu. Že je to výhoda. Že čím je člověk starší, tím to jde hůř.</i> A ať proto, abychom úspěšně ukončili výšku, udělaly maximum. <i>Že budeme mít skvělý pocit, že jsme to dokázaly a něco pro sebe udělaly.</i> Tak já v tom mém oboru se budu vzdělávat pořád, vysokou to neskončí. Ale vím, jak to myslela.</p> <p>Co si myslíš, jaké výhody ještě vidí rodiče v tom vysokoškolském vzdělání?</p> <p>Tak, jak jsem říkala, že poskytuje více možností. Lepší uplatnění, vyšší finance. Že, když vystudují a nejen já, ale i ségra a budeme pracovat, <i>tak budeme do jisté míry finančně nezávislé. A říkali a pořád to tvrdí, že právě v oboru, který jsme si zvolily, nebudeme mít nouzi o práci. Že neslyšeli, že by lékař nebo zubař byl na pracáku, že těch je naopak nedostatek. A především táta říká, že když budeme na sobě pracovat, budeme se mít ještě líp. Poznámé z té naší profese další lidi a nejenom z naší profese. Ale, že i tak nějak celkově, že se na vysokoškoláky pohlíží ve společnosti jinak. Že ten titul, dělá své. Na druhou stranu taky řekne, že vysoká škola není patent na rozum. Řekne to, ačkoliv je sám vysokoškolák. Ale ty výhody vysokoškolského vzdělání si myslím, že rodiče vidí i z vlastní zkušenosti.</i></p> <p>A ty vidíš jaké výhody ve vysokoškolském vzdělání? Říkala si, že na vysokou školu jsi šla, protože chceš být lékařka.</p> <p>No, tak já se považuji za <i>poněkud cílevědomého člověka, takže pro mě ta vysoká škola je určitou výzvou, nějakým cílem. Asi potřebuji mít v životě něco, za čím si půjdu, nějakou vizi, nebo něco na čem můžu pracovat.</i> Obecně to povolání, které jsem si zvolila, vím, že je náročné, ale já v něm <i>shledávám smysl.</i> Obecně vzdělávat se mi přijde důležité v každém oboru a baví mě <i>dozvídat se nové věci, neustále se posouvat v tom oboru a být v něm lepší a lepší.</i> Takže v tom určitě. Nebo takhle, máte spoustu povolání, kde ta vysoká škola je výhodou, ale né podmínkou. <i>V mém případě je vysoká škola naprostou podmínkou. Bez ní to prostě nejde.</i> Je to podmínka, abych mohla vykonávat povolání, které chci. V něm je potřeba se neustále vzdělávat, což je i jeden z důvodů, proč jsem si tento obor vybrala, protože už jak jsem říkala, baví mě to, přijde mi to zajímavé.</p> <p>Myslím si, že <i>můj čas investovaný do vzdělání je čas investovaný kvalitně, efektivně, smysluplně hlavně.</i></p>	<p>Uvádí postoje některých spolužáků ze ZŠ na vzdělávání. Zpětně si uvědomuje hodnoty spolužáků a svoje.(411- 413)</p> <p>Zmiňuje názor matky na výhody studia v mládí (420) že i se sestrou budou mít skvělý pocit z dokončeného studia, že pro sebe něco udělaly.(423)</p> <p>Uvádí názor rodičů na její a sestřino VŠ studium, zvolený obor a jeho výhody, že nebudou mít nouzi o práci. (431)</p> <p>Především otec vnímá, že ten titul ve společnosti dělá své. (436,440)</p> <p>Myslí si, že je výhody VŠ vnímají z vlastní zkušenosti. (444)</p> <p>Vnímání sebe sama, uvádí své charakterové vlastnosti, důvody výběru studia na VŠ. (449)</p> <p>Uvádí své důvody výběru oboru, důležitost vzdělávání v oboru, zdokonalování se v oboru. (456)</p> <p>Uvádí, že vysoká škola k výkonu jejího budoucího povolání je podmínkou. (460)</p> <p>Myslí si, že její čas investovaný do vzdělání je hlavně smysluplný. (467)</p>	<p>Matka Vzdělávání Výzva ke studiu Vlastní zkušenost Výhody</p> <p>Rodiče Výhody VŠ vzdělání Vlastní zkušenost rodičů, především otec</p> <p>Participantka Vnímání postojů rodičů k VŠ vzdělání.</p> <p>Participantka Vzdělávání Vlastní hodnocení sebe sama. VŠ jako cíl, výzva Aspirace.</p> <p>Participantka zájem o obor důvody výběru oboru smysl povolání aspirace</p> <p>vysoká škola zájem o obor VŠ podmínka k vykonávání budoucího povolání</p> <p>participantka vzdělávání hodnoty investice do vzdělávání smysluplnost</p>
--	--	---	---

<p>469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527</p>	<p>Tak či tak, bych ten čas musela do něčeho investovat a mně přišlo rozumné ho investovat do vzdělání.</p> <p>Takže tě škola baví?</p> <p>Baví. Jasně, že toho učení je hodně, je to náročné a někdy toho mám plné zuby, ale to k tomu studiu na vysoké patří. Tak to má snad každý student. Ale navzájem se se spolužáky podporujeme, hecujeme, v některých z nich jsem našla dobré přátele. A taky, jak to říkal táta mamce, když studovala a přišly na ní těžké chvílky. Hlavně vydržet!</p> <p>Takže to neustálé vzdělávání, vzdělání jsou hodnoty, které uznáváš?</p> <p>Ano. <i>Ale netvrdím, že vysoká škola je v životě úplně to nejdůležitější. Vim, že vysoká škola není pro každého, každý to má jinak. A taky, jak už jsem říkala, někomu stačí, když se vyučí a je spokojený a pokud není, tak nevím, no. Ale já to mám takto.</i></p> <p><i>A musím říct, že jsem měla to štěstí, že mám velmi dobré podmínky, co se týče toho, že jsem nebyla limitovaná například finančně. Každý nemá to štěstí.</i></p> <p>Můj obor nelze studovat kombinovaně. Být ve stálém pracovním poměru a u toho studovat medicínu to prostě nejde. <i>Musela bych studovat něco jiného. Takže mám velkou výhodu, že mám rodiče, kteří mě můžou podporovat finančně, podporovali mě a vedli k tomu, abych na tu vysokou mohla jít a mohla jít studovat obor, o který jsem měla zájem.</i></p> <p>Řekla si, že tě rodiče vedli ke studiu. Vzpomněla si, že si se dobře učila. Jak a kdo ti pomáhal s učením?</p> <p><i>Tak především mi pomáhali rodiče a byli rádi, že mi škola jde. Chválili mě. A když se mi něco nepovedlo, nebo jsem dostala horší známku, tak z toho nedělali vědu. Spíše mě povzbudili. To já jsem z toho byla více špatná. Proč? Protože, někteří ti spolužáci, myslím na základce, se strašně divili, jak to, že jsem dostala horší známku. Já, která se dobře učím. A taky mi jednou přišlo nespravedlivé, že jsem byla zkoušená ještě s jedním spolužákem, kterému to učení moc nešlo, a i když jsem toho řekla daleko více než on, tak mi učitelka dala horší známku. Že ode mě jako jedničkářky čekala více. Brala jsem to jako velkou nespravedlnost. <i>Ale jinak mamka ze třídních schůzek chodila spokojená, učitelé mě chválili.</i> Já jsem byla docela aktivní. Jaké aktivity si měla ve škole? Zapojovala jsem se do různých aktivit, pomáhala při různých akcích ve škole například na jarmarcích, na školní zahrádce a podobně. <i>Taky jsem přispívala na základce do školního časopisu a Pavel, můj spolužák, se kterým nás pojí přátelství doteď, taky přispíval. Ilustroval. Byla jsem přes Erasmus v Itálii.</i> Rodiče byli rádi, že jsem byla aktivní a neměla jsem problém připravovat se do školy. Tak nějak už od té první třídy jsem byla snaživá. <i>Ráda jsem četla, to jsem se vždycky hlásila, když jsme měli něco přečíst, ale na druhou stranu jsem neměla úplně ukázkové písmo.</i></i></p>	<p>Netvrdí, že VŠ je nejdůležitější v životě, každý to má jinak. Ale ona má svůj postoj k VŠ. (482)</p> <p>Uvádí velmi dobré podmínky ke studiu oboru na VŠ. Uvědomuje si finanční podporu rodičů, výchovu rodičů ke vzdělávání a umožnění studovat obor o který měla zájem. Vnímá to jako výhodu a štěstí. (492- 497)</p> <p>Uvádí, že rodiče ji pomáhali s učením. Povzbuzovali ji, chválili. (501)</p> <p>Uvádí, že mamka chodila na třídní schůzky. Učitelé ji chválili. (514)</p> <p>Přispívala na ZŠ do školního časopisu spolužákem Pavlem se kterým ji pojí přátelství doteď.(519)</p> <p>Hodnotí sama sebe.Snaživá, vždycky se hlásila, když měli něco přečíst. (525)</p>	<p>participantka vysoká škola postoj, hodnoty, spokojenost</p> <p>Rodiče podmínky finanční podpora výchova podpora ke vzdělávání výhoda štěstí</p> <p>rodiče výchova přístup ke vzdělávání</p> <p>Matka spolupráce se školou zájem</p> <p>Participantka školní aktivity snaživost kamarád Pavel společné aktivity přátelství</p> <p>záliba čtení</p> <p>rodiče</p>
--	--	--	--

<p>528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586</p>	<p>Tak to mamka se mnou trénovala. Věnovala se mi, učila se se mnou a táta ten mi pomáhal, když jsem potřebovala něco vysvětlit do fyziky, matematiky. Když jsem něčemu nerozuměla, tak naši chtěli, ať se nejdříve sama pokusím na to přijít, vždycky poradili, ale více méně chtěli, ať to usílí vynaložím nejdříve sama. Ono to tátovo vysvětlování na jedné straně bylo užitečné, na druhé straně peklo (smích). Jak to? Na základní škole zabíhal do středoškolské látky a na střední jsme se ocitli ve vysokoškolském kurikulu. A taky říkal, že se mám naučit pracovat s literaturou. Když jsem mu ukázala ty moje poznámky ze školy, tak vždycky chtěl, ať vytáhnu učebnici. Že v tom on se nevyzná. My jsme ty učebnice ve škole moc nepoužívali na rozdíl od vysoké školy. Tady je to právě o tom, umět se učit z knih a ze skript. Asi věděl, proč mi to říkal, však taky studoval vysokou školu.</p> <p>Takže oba rodiče ti byli nápomocni, co se týkalo učení do školy? Ano. Ale mamka s námi u učení trávila více času. Taky hlavně se sestrou. Ona s ní chodila od první třídy do pedagogicko – psychologické poradny. Měla mírnou dys.... S písmem to bylo, že vynechávala písmenka nebo délky neslyšela. Dysografie? Myslím, že tak nějak. Takže se s námi učila, psali jsme diktáty, kontrolovala úkoly, dohlížela na plnění povinností. A taky jsme hrály takovou tu hru, že někdo řekl slovo a ten další musel podle posledního písmenka toho slova vymyslet další, tak aby bylo počáteční. A když bylo někdy na konci slova písmeno, které zní jinak, než se píše a my to popletly, tak nám mamka vysvětlovala a dávala příklady, jak si to máme zdůvodnit, abychom věděly, co je to za písmeno. Hlavně na tom prvním stupni na nás dohlížela mamka. A chtěla a nejenom ona, ale i táta, že nejdříve si máme splnit úkoly a potom zábava. Takže jsem byla tak naučená, že jsem si nejdříve udělala věci do školy. A taky jsem si hodně pamatovala ze školy, tak jsem zase u toho učení nemusela trávit tolik času, uměla jsem si ten čas rozvrhnout. Takhle to po nás rodiče chtěli a vedli nás k samostatnosti. A taky potom už věděli, že už mě a ani sestru nemusí tolik kontrolovat. Myslím na základce. Na střední už jsem byla samostatná jednotka. Jenom, když jsem potřebovala něco vysvětlit, ale to jsme taky už i s některými spolužáky řešili školu tak nějak společně. A když potřebovala s něčím ségra pomoci, tak to jsem jí už řekla i já.</p> <p>Probíraly jste společně se sestrou školu? Určitě. Tím, že studovala na stejném gymplu jako já, tak jsem jí říkala, jak to tam chodí, jaký je který učitel, jaké má požadavky. Když potřebovala s něčím poradit, tak přišla za mnou. Ať už se to týká celkově učení, tak taky přípravy na maturitu a na přijímačky na vysokou. Tím, že jsem si tím prošla, a tím, že se hodně doma o tom mluvilo, tak byla v tomto ve výhodě oproti mně. Zase, když jsem se připravovala já na maturitu, na přijímačky, tak</p>	<p>Popisuje, jak a s čím ji rodiče pomáhali u učení. Vedení k samostatnosti, při přípravě do školy. (528 – 534))</p> <p>Zmiňuje, že jí otec říkal, že se má při učení naučit pracovat s literaturou. Zpětně hodnotí, že na VŠ se učí z knih a vyhodnocuje přístup otce. (538-545)</p> <p>Potvrzuje, že oba rodiče jí a sestře byli u učení nápomocni. Mamka více. (547)</p> <p>Vyjmenovává činnosti matky při jejich přípravě do školy.(553)</p> <p>Zmiňuje požadavek rodičů k přístupu ke školním povinnostem.(563)</p> <p>Uvádí vedení k samostatnosti, samostatná jednotka.(568, 572)</p> <p>Zmiňuje, že na střední škole, když potřebovala, řešila školu už i se spolužáky. (574)</p> <p>Uvádí, že pomáhala sestře s učením, sestra si chodila pro radu. (575,580)</p> <p>Hodně se o tom doma mluvilo. (584)</p> <p>Uvádí volnost v domácích povinnostech, když se připravovala na přijímačky. Pomoc sestry. Zmiňuje, že u nich v rodině vždy měla přednost škola. (585- 594)</p>	<p><u>vzdělávání</u> pomoc s učením zájem <u>výchova</u> vedení k samostatnému učení</p> <p>Otec <u>Vzdělávání</u> rada zkušenost z VŠ</p> <p>Otec <u>Vzdělávání</u> rada zkušenost z VŠ</p> <p>Matka <u>Vzdělávání</u> Zájem o vzdělávání svých děti. péče výchova více času</p> <p>Rodiče Výchova k samostatnosti, disciplíně, k důležitosti školy.</p> <p>Spolužáci na SŠ Spolupráce</p> <p>Sestra Podpora a pomoc sestře při učení.</p> <p>rodina VŠ Komunikace Sestra pomoc rodiče <u>příprava na VŠ</u> pochopení pro situaci rodiče</p>
--	--	---	---

<p>587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645</p>	<p><i>sestra za mě někdy udělala domácí povinnosti, které jsme mněly rozdělené. Ale také rodiče nejenom mně, ale i sestře v tomto vycházeli vstříc. Netrvali na tom, že si ty povinnosti musíme za každou cenu splnit. Chápali, že se musíme připravovat. My jsme to tak doma mněli, že ta škola měla vždycky přednost. Nejenom před zábavou, ale i ty povinnosti nám odpustili v těchto situacích.</i></p> <p>Když mluvíš o té zábavě. Jaké si měla kroužky, zájmy? S kým a jak si trávila volný čas?</p> <p><i>Tak, zase jsem neměla plno kroužků, ale spíše záliby. Kromě těch, o kterých jsem už mluvila, ta medicína a vše kolem toho, četba knih, tak většinou sport. Jezdila jsem na kole, na kolečkových bruslích, chodila do fotbalu, plavat jsem chodila. Běhala jsem, a to taky s tátou, ale kratší trasu. A když běžel delší trasu, tak já jsem jela na kole. Jeho ten běh hodně baví. A přihlásila jsem se, když jsem byla na střední, na Spartan, ten jsem si chtěla vyzkoušet, zjistit jak to zvládnu. To je překážkový závod, tam se běhá terénem, bahnem, různé překážky se překonávají. Je to o duševní a fyzické vytrvalosti.</i></p> <p>Takže většinou sport? <i>Ano, to mě baví doteď. Sestra také ráda sportuje. Chodila na košíkovou, jako mamka za mlada. Individuálně cvičí podle nějaké cvičitelky na youtube.</i></p> <p><i>Jinak ten volný čas, když jsem byla malá, tak jsem nejvíce trávila s rodiči a sestrou. Jezdili jsme na výlety. Hodně jsme jezdily vlakem, my jsme auto tenkrát neměly. Klasicky do zoologické zahrady, nějaké ty hrady, zámky, turistika. Se sestrou jsem byla na táboře. Doma jsme hráli různé hry A měli jsme hodně druhů pexes. A měla jsem ráda vánoce, doteď je mám ráda. Společně jsme strojily stromček, dívali se na pohádky, na štědrý den ještě před večerí jsme se šli projít. To byl takový náš rituál. Pomáhaly jsme mamce vykrajovat cukroví. A já jsem tátovi ráda pomáhala, když něco dělal, podávala jsem mu náradí. A pamatuji si, že jsme byly s mamkou párkrát na loutkovém představení.</i></p> <p><i>Ale že bychom společně chodili do divadla, to si vůbec nevzpomínám. Oni ani sami dva si nezajdou. Sice u nás ve městě není až takový výběr, ale dá se zajet i jinam. Táta na to moc není. On se raději podívá v televizi na pořady o vesmíru, přírodě, historii. To ho zajímá. Na to jsem se s ním taky občas dívala. Hlavně, když tam byl nějaký pořad o medicíně a o vesmíru, tak mě táta volal, ať se jdu podívat. Ten vesmír mě taky bavil. To vycházely nějaké časopisy o vesmíru, tak jsem je chtěla a mamka mi je koupila.</i></p> <p><i>Když jsem byla starší tak, jsem se na různé aktivity domlouvala s kamarády, samozřejmě s Pavlem a s tehdejšími přáteli. Ať už to byl sport, výlety, kultura, ale taky ty brigády.</i></p> <p><i>Tak to divadlo, kino jsem si vynahradila, s nimi. Zajely jsme si do většího města, kde byl větší výběr. A o Praze ani nemluví. Tady je všechno. Nespočet</i></p>	<p>Uvádí, že měla více zálib, než kroužků. Vyjmenovává a jako velkou zálibu uvádí četbu, zájem o medicínu a především sport. (597- 600)</p> <p>Uvádí, že si chodila zaběhat s otcem. (602)</p> <p>Také sestra ráda sportuje a hrála košíkovou jako mamka. (610)</p> <p>Tenkrát neměli auto, hodně jezdily na výlety vlakem. (613)</p> <p>Vzpomíná, že jako rodina společně nechodili do divadla. Zmiňuje, že u nich ve městě není až takový výběr. (627)</p> <p>Uvádí, že jí otec volal, ať se jde podívat na pořad v televizi o medicíně nebo o vesmíru. Na ně se s otcem dívala. (633 -635))</p> <p>Zmiňuje, společné zájmy a trávení volného času s kamarády, Pavlem, s přítelem..(639)</p> <p>Vynahradila si divadlo, kino s vrstevníky (638) zajely si do většího města, kde byl větší výběr. O Praze ani nemluví... (644)</p>	<p>důležitost vzdělávání</p> <p>participantka zájmy vše kolem medicíny četba sport</p> <p>Rodina zájmy záliba ve sportu</p> <p>Rodina finance volný čas</p> <p>Lokální prostředí Nabídka menšího kulturního vyžití. Rodiče Volný čas Bez zájmu o divadlo</p> <p>Média, televize zájem o obor odborné pořady o medicíně</p> <p>kamarádi, přítel zájmy, volný čas sport, kultura, brigády</p> <p>lokální prostředí zájmy, volný čas kulturní vyžití větší město, větší výběr</p> <p>Rodiče</p>
--	--	---	---

<p>646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704</p>	<p><i>různých akcí. A typy na divadelní představení nám dávala taky naše třídní ze střední, ona mě učila češtinu. Do toho divadla jsme vlastně chodili i se školou. Na základce i na střední. Ale co já našim vyčítám je, že jsem chtěla strašně hrát na housle nebo na klavír. A mamka mi koupila flétnu. V první třídě to bylo. I do Zušky jsem chodila. A že ty housle budou až později, na které stejně nikdy nedošlo. A klavír vůbec nepřípadal v úvahu. Prý máme malý byt a do paneláku se to nehodí. Přitom sousedi nad námi klavír měli. Já myslím, že to bylo i kvůli penězům. Vždycky na tom nebyli finančně, tak, jak teď. Ale já si ty housle možná stejně jednou porídím a naučím se na ně (smích).</i></p> <p>Bydlíte pořád v paneláku?</p> <p>Pořád. Rodiče i jednu dobu přemýšleli o menším baráčku, ale oni nechtějí na vesnici. Někde tak na okraji města mysleli. Že jsou zvyklí ve městě. Bydlíme v centru. A já bych taky nechtěla na vesnici. <i>Ale je fakt, že když se sejdeme, tak už je plno v tom bytě. (smích) Ono, když jsme se učily, tak to někdy bylo... Co máš na mysli? My máme se sestrou svůj pokoj. Sestra se potřebovala učit nahlas, ona to tak má doteď, i když už se naučila i bez toho, když musí. Tak to byly někdy hádky, když se chtěla učit nahlas. Kdo zůstane v pokoji a kdo půjde vedle. A mamka, když studovala a tatka, když se na něco připravoval, tak potom byl v každém pokoji nějaký studující. (smích) Jak jste tuto situaci zvládali? Ale jo. Dalo se to. Tak taky jsme se vždycky neučili všichni najednou. A nebylo to pořád. Možná i proto nemám problém sdílet pokoj se spolubydlici teď na vysoké. Jsem zvyklá, nikdy jsem neměla pokoj jenom pro sebe.</i></p> <p>Teď bych se tě ráda zeptala. Jak a kde jsi se dozvíдалa o vysokých školách o které jsi měla zájem? Co tě zajímalo?</p> <p><i>Tak určitě jsem hodně vyhledávala přes internet. Ve škole nám třídní řekla různých o portálech a taky s námi probírala naše plány. Těch portálů je strašně moc. Tak to jsme probírali i se spolužáky a dávali si typy kde co je. Z naší třídy se hlásili všichni na vysokou. A mám pocit, že v tom čtvrtém ročníku, jsme téměř už všichni věděli zaměření studia. Pár jich ještě zvažovalo a přemýšlelo nad konkrétními obory. Více se probíralo, na jakou fakultu, do jakého města bychom chtěli jít. A co kdyby to náhodou nevyšlo. Každý měl nějaké informace. To jsme společně hodně probírali.</i></p> <p><i>A já hlavně s jedním spolužákem, který se hlásil taky na medicínu. S tím jsem se jela taky podívat přímo na fakultu v Praze. Na den otevřených dveří.</i></p> <p><i>Dívala jsem se na webové stránky fakult. A taky jsem se přidala na fejsbuku do skupinky mediků, myslím, že se to jmenovalo uchazeči o medicínu nebo tak nějak. Nabízeli tam různé materiály k přijímačkám, modelové otázky, odkazy na různé přípravné kurzy. Odpovídali na dotazy. Byli vstřícní a ochotní.</i></p>	<p>Vyčítá rodičům, že ji nekoupili housle nebo klavír, ale flétnu na kterou chodila do Zušky. Zároveň dodává, že si myslí, že to bylo z finančního důvodu. (649- 657)</p> <p>Vysvětluje, podmínky k učení z důvodu bydlení v paneláku. Sdílení pokoje se sestrou. (667 - 671)</p> <p>Vnímá, že se doma všichni učili, že v každém pokoji někdo studoval. (672)</p> <p>Uvádí, že je zvyklá z domova na podmínky k učení při sdíleném bydlení při VŠ. (676)</p> <p>Hodně vyhledávala na internetu. (683)</p> <p>Uvádí, že o různých portálech jí řekla třídní učitelka, která s nimi probírala také jejich plány. (686)</p> <p>Se spolužáky si dávali typy, kde, co vyhledávat. Předávali si informace. Probírali na jakou školu jít, do jakého města. (685,691,693)</p> <p>Nejvíce probírala VŠ se spolužákem, který se hlásil na medicínu. Společně byly na den otevřených dveří na VŠ. (694)</p> <p>Dívala se na webové stránky fakult. (698)</p> <p>Přidala se na facebooku do skupinky mediků.(699,703)</p>	<p><u>zájmy</u> <u>finance ?</u> tehdejší situace</p> <p><u>bydlení</u> <u>podmínky</u> <u>k učení</u> Velikost bytu Ztížené podmínky k učení.</p> <p><u>rodiče</u> <u>vzdělávání</u> Vzdělávání rodičů</p> <p><u>bydlení</u> <u>podmínky k učení</u></p> <p><u>média</u> informace o VŠ portály</p> <p><u>třídní učitelka</u> informace o portálech komunikace o budoucnosti</p> <p><u>spolužáci</u> komunikace společné téma informace</p> <p><u>spolužák</u> <u>zájem o obor</u> stejný zájem <u>vysoká škola</u> formální informace den otevřených dveří <u>média</u> <u>vysoká škola</u> webové stránky fakult formální informace <u>média</u> <u>facebook</u></p>
--	--	--	--

<p>705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763</p>	<p>Informace od mediků si získávala přes facebook? <i>Ano a taky jsem si pročítala na internetu mediccké blogy, kdy studenti medicíny psali různé články, sepisovali tam rady k přijímačkám, psali tam různé historky. Taky tam popisovali tu svoji fakultu. To jsem si takhle pročítala blok od jedné medičky. Z Brna byla. Prezentovala tam tu svoji fakultu, jak to tam vypadá, život na fakultě, ale taky ten život studentů. Kam se dá zajít v tom městě a tak. Bylo to takové autentické, než když si přečtete o té fakultě na webových stránkách. Hodně jsem čerpala od ní. Potom později hodně ty blogy přecházely na instagramy, kdy si medicci zakládali instagramové účty, což je vlastně na podobném principu jako ty blogy, ale je to více založeno na fotkách, instastories. Teď se to vlastně hodně rozmohlo. Je strašně hodně mediků co, si zakládá takhle účty, že je ta sociální síť tím až přesycena. A nejenom medicci, ale taky hodně studenti psychologie, právníci, zvěrolékaři, studenti pedagogiky. A v téhle době, což teda za mě nebylo, hodně frčí takzvané premedické instagramy. Zakládají si je studenti a mají ten účet postavený na tom, že se hlásí na medicínu. Někteří jsou až tak přemotivováni, že jsou schopni si ty účty založit už ve druháku na střední, nebo dokonce i v prváku. To já jsem v prváku a ani v druháku přípravy na přijímačky, nebo konkrétní výběr vysoké školy neřešila. Někdy jsou až tak naivně přemotivováni, jak je ta medicína jejich sen, že mají doma pomalu už nakoupené knihy od Čiháka. Ale hlavně, jde tam vlastně o to, že je tam nějaká ta komunita lidí, kteří mají stejný zájem. Třeba tam sdílí, jak se učí na přijímačky, z čeho se učí na přijímačky. Asi to může být fajn, že se vzájemně motivují k učení. Nebo tam případně sdílí úspěch či neúspěch u přijímaček. Víím o jedné, která tam sdílela právě ten neúspěch a myslím, že to může být dobré i pro ty ostatní, kteří se nedostali na poprvé. Že vědí, že nejsou v tom sami. Je to taky o těch subjektivních pocitech. Každý si ty informace, příběhy musí vyselektovat podle sebe. Myslíš, že jsou tyto instagramy přínosné? Myslím, že v něčem ano. Za mě to nebylo. I když teď z pohledu medika ty premedické instagramy vnímám tak, že mi přijdou někdy až toxicky přemotivované, ale to je možná tím, že už jsem jinde, že už tu medicínu studuji.</i></p> <p>Zeptám se tě, jak probíhalo na škole výchovné a kariérní poradenství? Každá škola ho má, tak mě to zajímá, jak to bylo u vás. <i>Abych řekla pravdu, já ani nevím, kdo byl na gymplu výchovný poradce. Tak nějak jsme vše probírali s naší třídní. Za ní jsme mohli s čímkoliv přijít. Byla ochotná. Ráda na ní vzpomínám. Mně třeba poradila, co se týče semináře z angličtiny. Zapsala jsem si seminář, přípravu na certifikát z angličtiny s vyšší obtížností. A ten byl docela těžký a musela bych přípravě věnovat hodně času a taky jsem si nechtěla tímto seminářem pokazit</i></p>	<p>Pročítala si mediccké blogy, články, rady, historky od studentů medicíny.(706 -708)</p> <p>Hodně čerpala od medičky z jejího blogu a uvádí, že je to více autentické než, když se přečtou webové stránky fakult.(710,713,714)</p> <p>Uvádí, že v současné době si studenti zakládají premedické Instagramy.Vysvětluje, že jde o účty studentů, kteří se hlásí na medicínu. Hodnotí je jako přemotivované.(724 -729)</p> <p>Uvádí, že ona v prvním nebo druhém ročníku SŠ přípravy na VŠ nebo konkrétní školu ještě neřešila. (730)</p> <p>Uvádí, že informace a příběhy na Instagramech jsou o subjektivních pocitech a informace se musí vyselektovat. (743) Myslí si, že premedické Instagramy jsou přínosné i když za ní ještě nebyly. (746)</p> <p>Uvádí, že neví, kdo byl na SŠ výchovný poradce.(756)</p> <p>Uvádí, že vše probírali s třídní učitelkou a mohli za ní s čímkoliv přijít. (757)</p> <p>Třídní učitelka jí poradila se seminářem, aby si nezakazila průměr a měla šanci dostat se na vysokou bez přijímaček. (765)</p>	<p>skupinka mediků <u>zájem o obor</u> společné téma rady odkazy ochota Média Internet Mediccké blogy Studenti medicíny Autentická prezentace VŠ Média <u>Zájem o fakultu medicci</u> blogy instagramové účty mediků Média Premedické instagramy v současnosti – studenti SŠ Participantka Přípravy na VŠ média Instagramy selekcce informací subjektivní pocity média premedické Instagramy výchovný poradce na SŠ neví třídní učitelka na SŠ poradce ochota třídní učitelka</p>
--	---	--	--

<p>764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822</p>	<p>vysvědčení. <i>Třídni mi poradila, pokud si nechci pokazit průměr a měla šanci dostat se na vysokou bez přijímaček, tak ať si ten seminář změním za angličtinu s nižší obtížností. Dobře mi poradila a byla jsem ráda, že mi to bylo umožněno. Ono to bylo nějak ze začátku školního roku. Možná i díky tomu jsem na medicíně, jelikož přijímačky mi nevyšly. Zachránil mě průměr. Tak ať se to nezdá, můžu říct, že i díky dobré rady naší paní třídní učitelky jsem na medicíně. A taky, že jsem nebyla líná huba, jak se říká a zašla jsem za ní a řekla o mých obavách.</i></p> <p>A semináře si volila podle čeho?</p> <p><i>Volila jsem si takové, které mě zajímaly a že mi můžou být prospěšné u přijímaček a na medicíně. Vzala jsem si chemii, antropologii tu angličtinu jsem měla. Ale nevezala jsem si seminář z fyziky, a to jsem měla. Nevím, ale i u nás na škole se tak nějak říkalo, že to co se probírá v předmětu fyziky, že je dostačující k přijímačkám. Ale mě ta fyzika chyběla. Však jsem to poradila i sestře, ať si ho zapíše. A ta fyzika jí hodně pomohla. Tam nasbírala body u přijímaček. Sice na zubní, kam chtěla, se dostala až v tom doplňujícím řízení, ale na všeobecné lékařství byla přijata na tři školy.</i></p> <p><i>A taky jsme se spolužákem o té fyzice řekli naši fyzikářce, byla ráda, že jí dáváme zpětnou vazbu. On se hlásil na medicínu a ten seminář měl zapsaný. Taky na skupinku gymplu jsem to napsala, že je dobré vzít si tento seminář, kdo uvažuje o medicíně. Kdybych si ho zapsala a více se té fyzice věnovala, tak bych třeba byla přijata na jednu z fakult, které jsem preferovala.</i></p> <p>Takže jste vše, co se týká kariérního poradenství, jste probírali většinou s třídní?</p> <p><i>Tak i s ostatními učiteli, ale nejvíce s třídní. A já taky s učitelkou, která mě učila antropologii. Ten předmět mě hodně bavil. Taky jsme měli na střední možnost, kdo měl zájem, přihlásit se na kariérní testy. To měla naše škola spolupráci s vysokou školou. Probíhaly u nás na škole. Studenti psychologie měli připravené testy a vedli s námi pohovor, ohledně profesního zaměření. Já jsem se přihlásila. Byla jsem zvědavá, i když jsem ve svém zaměření měla jasno. Chtěla jsem vědět, co mi vyjde. Vyplňovala jsem rozsáhlý dotazník. Byl na dvě části. Zjišťovalo se tam, jaké máme schopnosti, jakou máme verbální inteligenci, prostorovou představivost a podobně. Potom to bylo zaměřené na konkrétní obory. Asi na co se hodíme. Vyšlo mi to, co jsem i očekávala. Obecně ty přírodní vědy. To humanitní zaměření. Měla jsem v tom jakoby více bodů. Po vyhodnocení testu ještě probíhal s každým individuální pohovor. Bylo to zajímavé. Libilo se mi to.</i></p> <p><i>Jo, ještě si vzpomínám, že u nás byli studenti, bývalí absolventi našeho gymnázia, kteří studovali na vysoké škole a myslím, že přišli do hodiny chemie. Něco nám tam ukazovali a potom nám vyprávěli o škole, na které studují, jaké to tam je a kdo má</i></p>	<p>Konstatuje, že, ač se to nezdá, je díky třídní učitelce na medicíně. (772)</p> <p>Volila si semináře, které ji zajímaly a budou prospěšné u přijímaček a na medicíně. Uvádí, že si měla vzít seminář z fyziky. Zpětně hodnotí, že jí chyběla u přijímaček. (777)</p> <p>Poradila sestře, ať si seminář z fyziky zapíše a zpětně hodnotí, že sestře u přijímaček pomohla. (783 – 786))</p> <p>Opět zpětně hodnotí seminář z fyziky, kdyby si ho zapsala a více se fyzice věnovala, tak by byla možná přijata na preferovanou fakultu.(794)</p> <p>Uvádí, že nejvíce s třídní (799)</p> <p>Zmiňuje zájem o předmět antropologie a učitelku, která předmět vyučovala. (800)</p> <p>Zmiňuje kariérní testy, které probíhaly u nich na škole prostřednictvím studentů psychologie. Byla zvědavá, i když ve svém zaměření měla jasno. (802-808)</p> <p>Hodnotí průběh kariérních testů a vyhodnocení. Vyšli jí přírodní vědy, humanitní zaměření. (813) Bylo to zajímavé a líbilo se jí to. (817)</p> <p>Uvádí, že byla se spolužáky na veletrhu vysokých škol, jeli celá třída v jeden den na doporučení třídní učitelky. Absenci ve škole měli omluvenou. (824- 829)</p>	<p>na SŠ významný poradce</p> <p>střední škola zájem o obor volba seminářů</p> <p>sestra participantka zkušenost poradce pro mladší sestru</p> <p>Seminář větší šance na přijetí</p> <p>učitelka antropologie předmět antropologie zájem o obor</p> <p>spolupráce SŠ s VŠ kariérní poradenství testy, pohovor participantka zvědavost jasné zaměření VŠ</p> <p>Spolupráce SŠ s VŠ kariérní poradenství potvrzení zájmu</p> <p>Veletrh</p>
--	---	---	--

<p>823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881</p>	<p>zájem o tento obor. <i>A byla jsem na veletrhu vysokých škol. Sice to nebylo organizované školou, ale na gaudeamus do Brna jsme jeli celá třída. Domluvili jsme se, abychom jeli hromadně, myslím, že nám to i třídní doporučila, ať se tam jdeme podívat najednou. Absenci ve škole nám omluvili. Já jsem obcházela stánky s lékařskými fakultami. Musím říct, že někteří to měli moc hezké, a ti studenti byli ochotní, milí a všechno mi vysvětlili. Hlavně ti Pražáci. Dozvěděla jsem se tam, jaké jsou rozdíly například u lékařských fakult v Praze. Což jsem až tak moc z jejich webových stránek nevyčetla. Libilo se mi to. Ten gaudeamus doporučuji. A řekla bych, že i na základě toho jsem preferovala jednu z fakult, kam bych se chtěla dostat.</i></p> <p>Měli jste na škole ještě něco dalšího ohledně poradenství?</p> <p><i>Byli jsme ještě na Úřadu práce, ale to jsme byli se základkou. To mě až tak nebavilo. Sice tam byl nějaký krátký dotazník, který nás měl vyprofilovat do těch směrů, jako humanistický směr a tak. Vykládali nám, jaká je nezaměstnanost v jednotlivých krajích, měli jsme tam možnost se dotazovat. Více se dotazovali ti, kteří chtěli jít na učební obor. Jo a na základce nám ještě nabízeli inteligenční testy, kdo má zájem. Tak ty jsem absolvovala. Ale jinak, to kariérní poradenství na základce jsem nijak moc neregistrovala, nic jsem s výchovnou poradkyní neprobírala, více o tom mluvila třídní.</i></p> <p>Říkala si, že díky návštěvě na veletrhu vysokých škol si preferovala jednu fakultu. Vyšlo to a studuješ na ní?</p> <p><i>Né, nevyšlo. Ale studuji v Praze na jiné.</i></p> <p>Chtěla si do Prahy?</p> <p><i>Tak chtěla... preferovala jsem dvě fakulty. Z toho jedna byla v Praze. Nebylo to kvůli tomu, že je zrovna v Praze, ale kvůli informacím z gaudeamusu, které jsem o té fakultě měla, byla jsem se také na tu fakultu podívat na den otevřených dveří. Ale jak už jsem říkala, hlásila jsem se na obor, na který není úplně lehké se dostat, takže jsem ráda, že to vyšlo na poprvé a studuji.</i></p> <p>Ta vzdálenost školy od bydliště ti nevadila?</p> <p><i>Né. To mi nevadilo. Je to sice delší cestování, ale pokud nejedete českými drahami, tak se to dá. Většinou jezdím Leem. Já jsem byla zvyklá jezdit vlakem od mala. A využiju tu cestu ke čtení nebo učení. A taky jsem do té Prahy nešla sama. Už jak jsem vzpomněla, šel tam taky studovat můj kamarád Pavel, za to jsem byla ráda a taky od nás ze školy někteří spolužáci. Spolužačka přímo ze třídy tam studuje právo. Já bych řekla, že strach ze začátku měli rodiče. Nebo více mamka. Ale když věděla, že tam bude i Pavel, tak byla klidnější.</i></p> <p>Z čeho měli rodiče strach?</p> <p><i>Já nevím. Asi že budu tak daleko, a co když se něco stane a oni mi nebudou na blízku. Že je to velké</i></p>	<p>Kladně hodnotí studenty, kteří zastupovali lékařské fakulty na gaudeamusu, vysvětlili, byli milí. Hlavně Pražáci.(832)</p> <p>Dozvěděla se o rozdílech lékařských fakult v Praze, což se z webových stránek moc nedozvěděla. Gaudeamus doporučuje a zmiňuje, že na jeho základě preferovala jednu z fakult. (833- 838)</p> <p>Zmiňuje, že byli se ZŠ na ÚP, ale nebavilo jí to. (841)</p> <p>Neregistrovala kariérní poradenství na ZŠ, nic neprobírala s vých. poradkyní, více to probírala třídní učitelka. (850)</p> <p>Uvádí, že preferovala dvě fakulty. Vysvětluje, že tu v Praze si vybrala, kvůli informacím, které o ní měla z gaudeamusu a byla se na ní podívat na den otevřených dveří. (860)</p> <p>Nevadila jí vzdálenost školy od bydliště. Uvádí, že je zvyklá jezdit vlakem od mala. (868,870)</p> <p>Zmiňuje, že do Prahy šel studovat její kamarád Pavel a někteří spolužáci, za co je ráda. (872)</p>	<p>vysokých škol gaudeamus propagace škol formální informace</p> <p>Spolužáci společný zájem SŠ gymnázium vstřícnost (omluvení z vyučování)</p> <p>Studenti lékařských fakult na Gaudeamusu</p> <p>Gaudeamus volba vysoké školy</p> <p>Úřad práce formální informace</p> <p>Kariérní poradenství na ZŠ žádný přínos ze strany výchovné poradkyně větší přínos třídní učitelka</p> <p>vysoká škola v Praze formální informace den otevřených dveří gaudeamus</p> <p>lokální prostředí Vzdálenost školy od bydliště.</p> <p>kamarád Pavel spolužáci lokální prostředí VŠ Není sama ve vzdáleném městě</p> <p>lokální prostředí VŠ</p>
--	--	--	---

<p>882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919</p>	<p><i>město, hodně různých lidí. A zas tak hrozné, jak si někteří Prahu představují, to není. Mně velké město nevadí, naopak mně se tady líbí. Záleží, kam si člověk zajde a s kým. Je tam hodně hezkých míst. Velké možnosti kulturního vyžití. Krásné knihovny. V jedné jsem poznala mého nynějšího přítele. Když jsem do té Prahy nastoupila, tak mě mile překvapilo, že tam vidíte spoustu lidí s knihou v ruce. Lidi si tam čtou v metru, venku, v kavárně. Úplně běžné je, že si sama sednete do kavárny, vytáhnete nočas a učíte se, nebo si něco vyřizujete. U nás, když jsem si sama sedla do kavárny a vytáhla knihu, tak na mě všichni hleděli. Nevím, jak teď, ale takhle jsem to předtím vnímala.</i></p> <p>Jak si to vysvětluješ, že v Praze je to běžné a jinde ne?</p> <p><i>Tak Praha je velké město, je tam hodně vysokých škol, hodně studentů, je tam více vzdělaných lidí na rozdíl od malých měst. I když, i v té Praze poznáte rozdíl. Na okraji města je to jiné a v centru zase jiné. Ale takhle to je zřejmě ve všech větších městech. Ale zase abyste si nemyslela, že všude chodím s knihou (smích). To zase ne. I studenti se chtějí bavit, i když toho času na zábavu tolik není. Ale vybírám si, s kým a jak ten volný čas budu trávit. Musím si určit, co je prioritní, umět si to rozvrhnout. Ale takhle mě k tomu vedli rodiče už na základce. Nejdřív povinnosti, potom zábava.</i></p> <p>Ještě poslední otázka.</p> <p>Říkala si, že to studium je těžké, nikdy si nezalitovala, že si se na tu medicínu dala?</p> <p><i>Ne. Ty těžší chvíle k tomu studiu patří. A jak jsem říkala, chci být lékařkou, mám ráda výzvy, chci se v této oblasti rozvíjet.</i></p> <p>Děkuji ti za tvůj čas, který si mi věnovala a přeji ti hodně sil k úspěšnému dokončení studia.</p> <p><i>Děkuji. Nápodobně. A není vůbec za co. Ráda jsem si popovídala a zavzpomínala.</i></p>	<p>Uvádí, že strach měla více mamka, ale byla klidnější, když věděla, že tam bude Pavel. (880) Velké město jí nevadí, líbí se jí. (883)</p> <p>Zpětně hodnotí, že ji Praha mile překvapila v tom, že tam potkávala hodně lidí s knihou. Porovnává Prahu s místem bydliště. Uvádí, že, když si sedla v místě bydliště do kavárny a četla si, tak na ni všichni hleděli. (888- 895)</p> <p>Vysvětluje, proč to tak je. Že v Praze je hodně studentů, vzdělaných lidí. (898 - 902)</p> <p>Vybírá si s kým a jak bude trávit volný čas. Musí určit, co je prioritní a umět si rozvrhnout čas. Zmiňuje rodiče, že ji k tomu vedli už na ZŠ. Nedřívě povinnosti, potom zábava. (907)</p> <p>Potvrzuje výběr oboru, výzvy, rozvíjení. (914)</p>	<p>matka obavy ze vzdálenosti velké město různí lidé kamarád Pavel - důvěra</p> <p>lokální prostředí Praha místo bydliště rozdíl Lokální prostředí Praha více vzdělaných lidí vysoké školy</p> <p>Rodiče výchova vedení škola priorita</p> <p>Participantka Vztah k učení Výzva rozvíjení</p>
--	---	--	--

6.6 Případová studie

Smyšlené jméno participantky: Lenka

Věk: 24 let

Studentka vysoké školy

Bydliště: město, počet obyvatel 41 170

Lenka se narodila rodičům jako první dítě. Za necelé čtyři roky se rodina rozrostla o dalšího člena rodiny, její sestru. Lenka vyrůstala a žije v úplné rodině v panelovém bytě v centru města. Rodiče sice přemýšleli o menším domečku, ale nechtěli žít na vesnici, jsou zvyklí ve městě. „*A já bych taky nechtěla na vesnici.*“

Lenka studuje prezenčně 5. rokem obor Všeobecné lékařství na Univerzitě Karlově v Praze, kde je v současné době ubytovaná na kolejích. Sdílet pokoj se svojí spolubydlící ji nečiní žádný problém. Doma od mala sdílí pokoj se svojí mladší sestrou. „*Nikdy jsem neměla pokoj sama pro sebe.*“ Také vzdálenost vysoké školy od domova ji nevadila už tím, že do Prahy šel studovat její velmi dobrý kamarád, spolužák Pavel ze základní školy, se kterým ji pojí velké přátelství „*On je jako můj brácha. Taky sestra si s ním rozumí a moji rodiče ho mají rádi.*“ Co se týká cestování vlakem z Prahy domů na víkendy, toho se Lenka nebála. „*Já jsem byla zvyklá jezdit vlakem od mala.*“ Obavy ze vzdálenosti vysoké školy od bydliště měla zpočátku více její máma než táta, ale tím, že Lenčiného kamaráda Pavla zná velmi dobře, byla klidnější. Do velkoměsta zamířili studovat také někteří Lenčini spolužáci a spolužačka ze střední školy. Rodiče se obávali velkého města a různorodosti obyvatelstva Prahy. A také „*...co když se něco stane a oni mi nebudou na blízku.*“ Lence naopak velké město nevádí, imponuje jí rozmanitost kulturního vyžití, lepší výběr brigád, které ji baví a jsou pro ni zdrojem cenných zkušeností a informací, na rozdíl od brigád, na které chodila doma během střední školy. Ačkoliv ji rodiče finančně podporují a pobírá ubytovací stipendium, které má na přilepšenou, chce si vydělat nějakou korunu navíc. „*Já chodím i na brigády, i když rodiče říkají, že nemusím, že se mám věnovat učení.*“

V době, kdy nastoupila ke studiu do Prahy, byla mile překvapena spoustou lidí, kteří si četli, ať už v dopravních prostředcích nebo na jiných veřejných místech. Toto milé zjištění porovnává se situací ve městě, ze kterého pochází. „*U nás, když jsem si sama sedla*

do kavárny a vytáhla knihu, tak na mě všichni hleděli. Nevím, jak teď, ale tenkrát jsem to takto vnímala.“ Tuto rozdílnost vnímá v tom, že v Praze se nachází více vzdělaných lidí, než v menších městech. Ve velkoměstě je spousta vysokých škol a s tím související velký počet studentů. *„Ale takhle to je zřejmě ve všech větších městech.“* Podle Lenky je vidět rozdíl i v samotné Praze. *„Na okraji města je to jiné a v centru zase jiné.“*

Oba Lenčini rodiče mají vysokoškolské vzdělání. *„Ono, když to tak vezmu, tak vysokou školu mají vystudovanou jenom moji rodiče.“* Sourozenci rodičů mají učňovské vzdělání nebo vystudovanou střední školu s maturitou. Lenčini prarodiče pracovali v dělnických profesích. Lenka má už pouze jednu babičku, která byla vyučená tkadlena, ale vystřídalala různé jiné dělnické práce. Druhá babička nebyla ani vyučená, vzdělání jí nebylo umožněno, jelikož pocházela z hodně sourozenců a musela doma pomáhat. Z Lenčiných příbuzných, z její generace se na studium na vysoké škole, dali některé sestřenice a bratranec, se kterými se nepotkává až tak často. Bydlí ve vzdálenějším městě. Výběr vysoké školy spolu probírali, ale Lenka podotýká... *„Daleko více jsem to probírala se spolužáky tady u nás a samozřejmě s rodiči.“* Na vysoké škole také studuje její mladší sestra. *„Tak tu jsem možná inspirovala já.“* Vybrala si obor zubní lékařství, o kterém začala, na rozdíl od Lenky, přemýšlet až na střední škole. Lenka ve výběru budoucího povolání měla jasno už na základní škole a byla si vědoma, že absolvování vysoké školy je pro tento obor podmínkou. *„V mém případě je vysoká škola naprostou podmínkou. Bez ní to prostě nejde.“*

Lenka si vzpomíná, že již v dětských hrách se identifikovala s profesí lékařky. *„Když to tak vezmu, tak už jako malá jsem si hrála na doktory. Léčila jsem panenky, plyšáky.“*

Se sestrou měly svůj pokojíček, ve kterém jejich různé dětské hry probíhaly.

„A ta doktořina tam samozřejmě byla. Ale doktorka jsem byla já! Ségra byla pacient, a když chtěla být taky doktorka, tak byla povýšena na zdravotní sestru.“ Jako starší sestra si prosadila v dětských hrách se sestrou svoji roli. *„Já vlastně byla i ta učitelka.“*

Rodiče Lenku v jejím zájmu podporovali. Chtěla jít na maškarní ples za doktorku, tak byla za doktorku. *„Vím, že jsem si přála model lidské kostry, tak jsem ho dostala od rodičů pod stromeček. Taky mi kupovali knihy o lidském těle. Různé knížky jsem měla.“* Máma Lence a její sestře často před spaním četla a taky jí učila nazpaměť říkánky, básničky. Velkou výzvou pro Lenku byla dlouhá „*medicínská*“ básnička Polámal se mraveneček, kterou si pamatuje dodnes. Rodiče ji natočili na video, jak se snaží zvládnout

básničku úplně sama. Moc se jí líbila knížka Malý princ, kterou ji poprvé přečetla máma a ona sama se ke knížce vrátila ještě několikrát. A s tátou, s tím si hodně prohlížela encyklopedie. Táta, ačkoliv to nebylo moc často, Lence a její sestře před spaním vyprávěl i pohádky. Nečetl je, to se mu nechtělo, ale měl bujnou fantazii a ty pohádky si vymýšlel. Lenka ty tátovi vymyšlené pohádky milovala. Knížky Lence a její sestře rodiče kupovali, podporovali je v četbě. *„Však jsem taky už v první třídě patřila do skupinky nejlepších čtenářů.“* *„A taky jsme se dívaly na televizi s rodiči na kreslený seriál o lidském těle. Byl jednou jeden život.“* Otec, který rád v televizi sleduje různé dokumentární pořady, a když běžel nějaký pořad o medicíně nebo vesmíru, který Lenku také zajímal, tak ji táta zavolal a dívala se s ním. V tištěných médiích, ať už v časopisech nebo novinách vyhledávala různé odborné články, obrázky z lékařského prostředí a také zdravé recepty. Tátu poučovala o škodlivosti kouření. Ve škole ji bavily všechny předměty zaměřené na lidské tělo a vše s ním související. Se sestrou a kamarádem Pavlem navštívila výstavu lidských těl v Brně.

Lenku také zajímalo nemocniční prostředí. Jako dítě byla zvědavá a při návštěvě lékaře se na všechno vyptávala. Když lékařům prozradila, že by chtěla být také doktorka, často se setkala z jejich strany s ochotou a pozitivní reakcí. *„Jakože celkem často ze strany lékařů byl zájem mi něco k tomu říct, ukázat.“* Jeden pan doktor jí ukazoval rentgenový snímek, jindy jí podarovali injekční stříkačku a asi největší radost měla, když dostala při odběru kapilární krve podložné sklíčko s její vlastní krví. *„To jsem byla šťastná. Já jsem doma měla mikroskop s těmi plastovými sklíčky. Zkoumala jsem to sklíčko s mojí krví ...“* Se zájmem lékařů se setkávala i později, když už se hlásila na medicínu, nebo během studií. Měli společné téma a někteří lékaři zavzpomínali na svá studijní léta. Lenka také sledovala profesionály prostřednictvím elektronických médií. *„Na střední jsem sledovala na sociálních sítích blog jedné dermatoložky, taky psycholožky a Instagram jedné nutriční terapeutky.“*

Lenka ačkoliv nechodila do hodně kroužků, měla různé záliby. V dětství svůj volný čas trávila většinou s rodiči a sestrou. Často jezdili na výlety. V té době ještě neměli auto, tak jezdili vlakem. Také společně provozovali výlety po okolí na kolech, věnovali se turistice, poznávali hrady a zámky, navštívili zoologické zahrady. Všichni jsou sportovně založeni. S tátou, který má v oblíbenosti běhání si chodila zaběhat, sestra hrála košíkovou jako jejich máma za mlada. Lenka hrávala fotbal, jezdila na kolečkových bruslích, ráda plavala. Sport je nedílnou součástí jejího života. Jelikož má Lenka ráda výzvy, když

navštěvovala střední školu, přihlásila se na překážkový závod Spartan. „... *ten jsem si chtěla vyzkoušet, zjistit, jak to zvládnou. Je to o duševní a fyzické síle.*“ Lenka si ale také hrozně přála hrát na hudební nástroj. Láskaly ji housle nebo klavír a máma ji koupila v první třídě základní školy flétnu a přihlásila ji do základní umělecké školy. Vyčítá rodičům, že slíbené housle nedostala a ani na klavír nikdy nedošlo. „*Prý máme malý byt a do paneláku se to nehodí.*“ Lenka si myslí, že klavír ji nekoupili rodiče kvůli tehdejší finanční situaci v rodině. „*Vždycky na tom nebyli finančně tak, jak teď.*“

V souvislosti s malým bytem Lenka zmiňuje také přípravu do školy. Má společný pokoj se sestrou, která, když se připravovala, potřebovala si učivo říkat nahlas, takže někdy byly hádky. „*Kdo zůstane v pokoji a kdo půjde vedle.*“ Rodiče se dětem, co se týká přípravy do školy, věnovali. Především, když navštěvovaly základní školu, tak máma trávila s nimi u učení více času. Věnovala se Lence a také především její sestře. Lenčina sestra navštěvovala od první třídy pedagogicko - psychologickou poradnu z důvodu diagnostikované dysortografie. Lenka na základní škole prospívala s vyznamenáním, byla snaživá a rodiče byli spokojeni. Když se jí něco ve škole nepovedlo, povzbudili ji. Učitelé ji chválili. Lenka se zapojovala do různých školních aktivit. Na základní škole přispívala do školního časopisu společně se svým tehdejším spolužákem Pavlem. „...*se kterým nás pojí přátelství doteď.*“ Také byla přes Erasmus v Itálii.

Na otce, který má vystudovanou vysokou školu technického zaměření, se Lenka obracela, když potřebovala vysvětlit především matematiku nebo fyziku.

Byl to otec, který po Lence chtěl, aby při učení používala učebnice. V jejich poznámkách, které měla vypracované ve škole, se moc nevyznal. „*My jsme ty učebnice ve škole moc nepoužívali na rozdíl od vysoké školy. Tady je to právě o tom, umět se učit z knih a ze skript.*“ Lenka jako studentka vysoké školy ze své vlastní zkušenosti ví, že na vysoké škole je přístup k učení jiný, než na předchozích stupních vzdělávání a zároveň si uvědomuje, proč jí k tomu otec vedl. „*Asi věděl, proč mi to říkal, však taky studoval vysokou školu.*“

Rodiče vedli Lenku k samostatnosti. „*Když jsem něčemu nerozuměla, tak naši chtěli, ať se nejdříve sama pokusím na to přijít, poradili, ale více méně chtěli, ať to úsilí vynaložím nejdříve sama.*“

Zároveň požadovali, aby si nejenom Lenka, ale i její sestra nejdříve splnily školní povinnosti a potom se můžou věnovat zábavě. „*Takže jsem byla tak naučená, že jsem si nejdříve udělala věci do školy.*“

Tento návyk Lence zůstal i během vysokoškolského studia. *„Musím si určit, co je prioritní, umět si to rozvrhnout. Ale takhle mě k tomu vedli rodiče už na základce. Nejdřív povinnosti, potom zábava.“*

Lence učení celkem šlo, hodně si pamatovala ze školy, takže doma nemusela nad učením trávit až tolik času a mohla se věnovat svým zálibám se svými vrstevníky. Se spolužáky ze střední školy a kamarády měli společné různé aktivity, od sportu po návštěvu kina a divadla. Především si vynahrádila návštěvu divadla. Společně někdy s kamarádem Pavlem a se sestrou, někdy s tehdejším přítelem zajeli do vedlejšího města, kde byl větší výběr. Taky jim na představení dávala typy jejich třídní učitelka, která je na střední škole učila češtinu. S mámou a jednou i s tátou jako dítě byla pouze v loutkovém divadle. *„Ale že bychom společně chodili do divadla, to si vůbec nevzpomínám. Oni ani sami dva si nezajdou. Táta na to moc není.“*

Lenka po základní škole nastoupila na čtyřleté všeobecné gymnázium. Ačkoliv nepřemýšlela nad osmiletým gymnáziem, přijímačky si v páté třídě vyzkoušela. *„Ono to bylo tak, třídní mi říkala, ať to zkusím, že na to mám.“* Po úspěšných přijímačkách na dvě gymnázia se rozhodla, že zůstane na základní škole. Rodiče jí navrhli, že když byla úspěšná, zda nechce nastoupit na jedno z gymnázií. *„Ale že by mě úplně mutili, to neé. Já jsem chtěla ještě zůstat se spolužáky na základce, hlavně kvůli mým kamarádům.“* V deváté třídě si přijímačky na obě gymnázia zopakovala, ale měla dilema, které si vybrat. V rozhodování jí pomohl kamarád Pavel. *„Můj kamarád Pavel, který byl zároveň mým spolužákem, v tom měl jasno. Pořád do mě klavíroval, že ať jdu na to výběrovější, že z toho nemám mít strach, že to zvládnu, že je to lepší, když mám v plánu jít na vysokou.“* Lenku toto gymnázium také lákalo, ale měla obavy, zda ho bude zvládat s dobrými studijními výsledky. Jak se později ukázalo, její obavy byly zbytečné. V její nerozhodnosti ve výběru konkrétního gymnázia uklidnil Lenku také přístup rodičů, kteří ji nabídli, pokud se jí na tom gymnáziu nebude líbit, může přestoupit na jiné. *„To mě uklidnilo.“*

Ačkoliv už na základní škole věděla, že se chce věnovat profesi lékařky, nepřemýšlela nad výběrem studia na střední zdravotnické škole, která je zaměřením blízka jejímu oboru. Povídalo se, že studenti z gymnázia jsou lépe připraveni pro studium na vysoké škole, s čímž přišla i Lenčina máma, která tuto informaci slyšela od známé. Lenka postřehla, že na konkrétní zdravotnickou školu se hlásili žáci ze základní školy, které učení moc nebavilo a také *„...že celkem dost studentů na té škole procházelo do dalších ročníků*

s odřenýma ušima, což u nás na gymplu neexistovalo.“ Zpětně hodnotí, že gymnázium byla dobrá volba. *„Tak nějak se počítalo s tím gymplem a byla to dobrá volba.“* Studenti na gymnáziu, které Lenka absolvovala, brali podle ní studium vážně a měli snahu se učit. Stejně gymnázium si zvolila také Lenčina mladší sestra. *„Chtěla tam, protože jsem tam byla já.“* Sestru Lenka informovala, jak to na gymnáziu běží, jaké požadavky mají konkrétní učitelé a také ona sama se na Lenku obracela, když potřebovala od ní pomoc, radu. *„Když potřebovala s něčím poradit, tak přišla za mnou.“* Lenka si myslí, že díky jejím zkušenostem nejenom co se týká studia na gymnáziu, ale také přípravou na maturity a na přijímačky na vysokou, byla její sestra ve výhodě. A také tím, že se doma vše řešilo a probíralo. *„...že se doma o tom hodně mluvilo.“*

Na střední škole se Lenka konkrétním výběrem vysoké školy začala zabývat přibližně ve třetím ročníku. Všichni z její třídy měli v plánu pokračovat ve studiu na vysoké škole. Plány se studenty probírala jejich třídní učitelka, která jim dala typy na různé portály o vysokých školách. *„Těch portálů je strašně moc. Tak to jsme probírali i se spolužáky a dávali si typy kde, co je. Každý měl nějaké informace.“* Probírali společně výběr fakulty, město, ve kterém by chtěli studovat. Lenka měla spolužáka, který měl zájem o stejný obor jako ona, tak s ním se zajela podívat přímo na jednu preferovanou fakultu v Praze v rámci dne otevřených dveří, aby si ji prohlédla fyzicky. *„Nebylo to kvůli tomu, že je zrovna v Praze, ale kvůli informacím z gaudeamusu, které jsem o té fakultě měla...“* Návštěvu jiné fakulty spojila s výletem se svým dobrým přítelem Pavlem. Již na základní škole se vzájemně doprovázeli na dny otevřených dveří jimi vybraných škol.

Za velmi přínosné, co se týká výběru konkrétní fakulty, považuje Lenka právě návštěvu veletrhu vysokých škol v Brně. *„Líbilo se mi to. Ten gaudeamus doporučuji.“* Ačkoliv tato návštěva nebyla organizována střední školou, třídní učitelka jim doporučila, ať se domluví a zajedou se podívat ve stejný den hromadně. Škola studentům v tomto vyšla vstříc a omluvila jim absenci ve škole. Lenka se zaměřila především na stánky lékařských fakult a hodnotí přístup některých, kteří prezentovali svoji fakultu velmi kladně. *„...ti studenti byli ochotní a milí a všechno mi vysvětlili. Hlavně ti Pražáci.“* Především získala informace, které se na webových stránkách škol nedozvěděla. *„Dozvěděla jsem se tam, jaké jsou rozdíly například u lékařských fakult v Praze.“* *„A řekla bych, že i na základě toho jsem preferovala jednu z fakult, kam bych se chtěla dostat.“* Bohužel jí to nevyšlo.

Lenka vzpomíná, že nejenom na střední škole, ale také na základní škole většinu informací ohledně kariérního poradenství jim bylo poskytováno třídní učitelkou. „...*to kariérní poradenství na základce jsem nijak moc neregistrovala, nic jsem s výchovnou poradkyní neprobírala, více o tom mluvila třídní.*“ Na gymnázium to bylo obdobné, tam dokonce ani nevěděla, kdo byl na pozici výchovného poradce. „*Tak nějak jsme vše probírali s naší třídní. Za ní jsme mohli s čímkoliv přijít.*“ „*A já taky s učitelkou antropologie. Ten předmět mě hodně bavil.*“ Antropologie byla jeden ze seminářů, který si na gymnázium zvolila. „*Volila jsem si takové, které mě zajímaly a že mi můžou být prospěšné u přijímaček a na medicíně.*“ Zvolila si také angličtinu s vyšší obtížností, která pro ni byla těžká a obávala se, že by ji mohla pokazit průměr na vysvědčení, což nechtěla. Se svými obavami se obrátila na svoji třídní učitelku, která ji poradila, ať si požádá o změnu a zapíše si angličtinu s nižší obtížností, aby měla šanci dostat se na medicínu bez absolvování přijímaček. „*Dobře mi poradila a byla jsem ráda, že mi to bylo umožněno.*“

Za vydařenou akci ze strany gymnázia považuje Lenka spolupráci gymnázia s vysokou školou, respektive studenty psychologie. „*Bylo to zajímavé. Líbilo se mi to.*“ Jednalo se o kariérní testy a následné pohovory, které pro zájemce nabízeli a probíhali na půdě gymnázia. Na testy se Lenka přihlásila. „*Byla jsem zvědavá, i když jsem měla ve svém zaměření jasno. Vyšlo mi to, co jsem i očekávala. Obecně ty přírodní vědy. To humanitní zaměření.*“ Podobný, ale daleko stručnější dotazník už vyplňovala, když se základní školou navštívila Úřad práce. „*To mě až tak nebavilo.*“ Další informace, které jim byly na úřadu práce poskytnuty, se týkaly nezaměstnanosti v jednotlivých krajích.

Hodně informací o jednotlivých fakultách, přípravných kurzech a materiálech k přijímačkám, ale také celkově o studentském životě Lenka čerpala přes sociální sítě. Přidala se do skupinky mediků na Facebooku, se kterými komunikovala „*Odpovídali na dotazy. Byli vstřícní a ochotní.*“ Zpočátku si pročítala různé medicínské blogy, které později přecházely na Instagramy. Velmi ji zaujal blog od jedné studentky medicíny v Brně tím, jak prezentovala město a fakultu na které studuje, popisovala své vlastní zkušenosti. „*Bylo to takové autentické, než když si přečtete o té fakultě na webových stránkách.*“

Podle Lenky se v současné době tyto účty velmi rozmohly a vznikají takzvané premedické Instagramy, které za jejího studia na střední škole ještě nebyly. Zakládají si je studenti, kteří mají v plánu studovat medicínu a vytváří si je už v prvním nebo druhém ročníku střední školy. „*To já jsem v prváku ani v druháku přípravy na přijímačky, nebo konkrétní výběr vysoké školy neřešila.*“ Z jejího pohledu medika jí tyto premedické

Instagramy přijdou někdy až toxické a studenti hodně přemotivovaní. „...*jak je ta medicína jejich sen, že mají doma pomalu už nakoupené knihy od Čiháka.*“ Na druhou stranu je podle ní dobré, že mají možnost sdílet své pocity z úspěchu či neúspěchu, předávat si informace a rady, podporovat se a motivovat k přípravě na přijímačky. „*Je to taky o těch subjektivních pocitech. Každý si ty informace, příběhy musí vyselektovat podle sebe.*“

Vymoženosti internetu si Lenka uvědomila také, když jim táta doma vyprávěl o svých studiích na vysoké škole. „*že tenkrát nebylo žádné elektronické přihlašování, vyhledávání na internetu. To si dneska neumím představit.*“ Otec v té době neměl počítač, diplomovou práci psal ručně, kterou si nechal přepsat na počítači.

Lenčin táta a máma vystudovali vysokou školu při zaměstnání. Otec absolvoval vysokou školu ještě před Lenčiny narozením. Tím, že studoval dálkově, jeho studium trvalo šest let. V té době ještě neexistovalo bakalářské studium. „*Říká, že teď je ten systém lepší.*“ Ačkoliv se mu během studií do cesty stavěly různé překážky, rád na toto období vzpomíná. „*... v práci mu to někteří moc neulehčovali, když potřeboval jet do školy.*“

Lenka nejenom z tátova vyprávění o studiu, ale také tím, že vnímala jeho neustálé vzdělávání, jeho podporu mámě, která jak se Lenka vyjádřila „*ta tu cestu k vysoké škole měla trnitější*“ cítila, že pro tátu je vzdělávání a vzdělání velmi důležité. Svým celoživotním učením dosáhl v zaměstnání vyšší pozici. „*Jo, a ještě potom později si udělal pedagogické minimum. On všeobecně se pořád učil. Má doma spoustu certifikátů, které souvisí s jeho prací.*“ Otec pracuje jako letecký technik specialista.

Absolvování studia na vysoké škole k lepšímu zaměstnání pomohlo Lenčině mámě, pracuje v družině. „*Je ráda, že si tu vysokou udělala. A táta ji v tom studiu hodně podporoval.*“

Původně se vyučila za prodavačku. Ačkoliv měla maturitu, kterou si dodělala dálkově při malých dětech, nemohla sehnat takovou práci, aby ji skloubila se starostlivostí o děti.

„*Říkala, že měla velké oči, když si myslela, že když tu maturitu bude mít, že to bude lepší.*“

Později vystudovala na vysoké škole obor s pedagogickým zaměřením v bakalářském studiu.

Zkušenosti rodičů s nelehkou cestou k vystudování vysoké školy, ale se spokojeností po jejím absolvování a dalším vzdělávání, je vedli k tomu, aby podporovali Lenku a její sestru v jejich přání dostat se na obor, který je zajímá. Oběma dcerám umožnili podat si přihlášky

na všechny lékařské fakulty, zdůrazňovali jim, že je podpoří a že s jejich studiem počítali. „*Rodiče říkali, že co se týče počtu přihlášek, že na to nemáme hledět, že nám to zaplatí.*“

Lenka nakonec byla přijata na vysokou školu na základě průměru známek ze střední školy. Ačkoliv byla i na přijímačkách na fakultách, které preferovala, bohužel přijata nebyla. „*Já jsem sice svoji představu měla, kam bych chtěla jít, ale v závěru bylo celkem jedno, kam se dostanu. Důležité bylo, abych se dostala.*“

V tom Lence zřejmě pomohla její třídní učitelka a taky to, že nad tím Lenka přemýšlela a svěřila se jí s obavou ze zvoleného semináře z angličtiny. „*Tak ač se to nezdá, můžu říct, že i díky dobré rady naší paní třídní učitelky jsem na medicíně.*“

Rodiče byli rádi, že nejenom Lence, ale později i jejich mladší dceři se podařilo nastoupit ke studiu na vysoké škole hned po absolvování střední školy. Především máma v tom vidí výhodu. „*At' studujeme, dokud jsme mladé a nemáme rodinu. Že čím je člověk starší, tím to jde hůř.*“

K přípravám na přijímačky to byla právě Lenka, která sestře poradila, na co zaměřit. Byla to fyzika, ve které měla mezery a ačkoliv se povídalo, že středoškolská fyzika na gymnáziu stačí, tak Lenka si myslí, že si měla fyziku jako seminář zapsat, což doporučila i své sestře.

„*A ta fyzika jí hodně pomohla. Tam nasbírala body u přijímaček.*“

Nejenom Lenka, jako starší a o něco zkušenější, radila své sestře, ale také ona se jí snažila pomoci a vyjít jí vstříc, když se učila na maturitu nebo na přijímačky. „*...tak sestra za mě udělala domácí povinnosti, které jsme měly rozdělené.*“

Období, kdy se jedna nebo i druhá připravovaly na důležité zkoušky, rodiče chápali a netrvali za každou cenu na tom, aby si tyto povinnosti splnily. „*Chápali, že se musíme připravovat.*“ I v tomto případě dávali přednost škole. „*Nejenom před zábavou, ale i ty povinnosti nám odpustili v těchto situacích.*“

Rodiče přikládají vzdělání velkou váhu, ačkoliv oba pochází z dělnických rodin. „*A když říkám velkou, tak myslím fakt velkou.*“ Především otec považuje investici do vzdělání za velmi důležitou už proto, že vzdělání je něco, co zůstává, nikdo jej člověku nemůže vzít. Lenka s ním souhlasí, ale na rozdíl od něho si nemyslí, že vysokoškolské vzdělání udělá lidi šťastnějšími, i když zkušenost, kterou měla se svými spolužáky ze základní školy, její názor částečně změnila. Zjistila, že spolužáci, kteří poukazovali na ty, kteří se na základní škole dobře učili a měli vyšší vzdělávací cíle, mluvili o nich jako o šprtech, jsou nespokojeni se svou pozicí po vyučení. Práci, kterou vykonávají, berou jako nutné zlo a na

ni, jako na studentku pohlíží, že chodí jenom do školy. „*Takže ty hodnoty máme každý někde jinde a měli jsme je už na základce.*“ Na druhé straně jiný spolužák, který se toužil stát řidičem autobusu, si své přání splnil a je spokojený.

Lenka si uvědomuje, že vysoká škola není pro všechny. „*...někomu stačí, když se vyučí a je spokojený a pokud není, tak nevím, no. Ale já to mám takto.*“

Považuje se za cílevědomou a vysoká škola je pro ni výzvou něco dokázat. Ví, že v oboru, který si vybrala, se bude muset neustále vzdělávat a že svůj čas, který investuje do vzdělání „*...je čas investovaný kvalitně, efektivně, smysluplně hlavně.*“ Především v její budoucí profesi shledává smysl.

Již ze zkušeností z brigád, na které chodila s kamarády, samozřejmě s Pavlem a spolužáky ze střední školy, pochopila, že se chce ve své profesi rozvíjet. Brigády, kde prodávala ve stáncích na různých akcích, sbírala ovoce nebo roznášela poštu, si zařídila především proto, aby si vydělala vlastní peníze, mohla si šetřit na výlety, dárečky a také aby si mohla přispět na lepší kolo. „*A taky jsem se vlastně na těch brigádách utvrdila v tom, že nechci vykonávat povolání, ve kterém mě může kdokoliv zastoupit, a taky dělat práci, ve které se nemůžu dál rozvíjet, a není příliš intelektuálně stimulující.*“

Lenka si uvědomuje, že jí rodiče velmi podporují nejenom finančně, ale také ji ke studiu na vysoké škole vedli. Rodiče přístupem k vlastnímu vzdělávání, zvládnutí studia v pozdějším věku jí jsou inspirací, aby zvládala studium medicíny, které je náročné.

Vytvořili Lence a její sestře podmínky ke studiu vybraného oboru, aby jednou byly nezávislé a neměly, jak rodiče tvrdí, nouzi o práci a byly samostatné. „*Vnímají to jako investici do naší budoucnosti.*“

„*Každý nemá to štěstí.*“

7 Diskuze

Tato kapitola diplomové práce je věnována prezentování odpovědi na výzkumné otázky: Jakým způsobem současný student vysoké školy zpětně vnímá vliv sociálního prostředí, ve kterém vyrůstal a žije, na výběr vysokoškolského studia?

Jaký význam jednotlivým prostředím připisuje? Otázky byly formulovány na základě stanoveného výzkumného cíle: Porozumět, jakým způsobem současný student vysoké školy zpětně vnímá vliv sociálního prostředí pro výběr vysokoškolského studia.

Budou zde rozebrány zjištěné faktory sociálního prostředí, které mohly ovlivnit současného studenta vysoké školy na jeho cestě k terciárnímu vzdělávání. Jde o zdroje, z prostředí rodinného, prostředí vrstevníků, školního prostředí, lokálního prostředí, prostředí médií. Možné vlivy těchto prostředí byly popsány v teoretické části diplomové práce.

Rodina je významným prostředím výchovy, která trvá až do ukončení vzdělávání. (Špánik, 1994, s. 29) Participantka vyrůstala v prostředí úplné rodiny, na jejíž výchově a vzdělávání se podíleli oba rodiče. Ačkoliv oba pocházeli z dělnických rodin a ani jeden z jejich sourozenců nevystudoval vysokou školu, jejich *vzdělanostní a profesní aspirace*, o kterých se zmiňuje (Hlad'o, 2008) vyústili v to, že otec a matka se do formálního vzdělávání na úroveň vysokoškolského studia, vrátili až po nějakém čase. (Slavík, 2012) Podle participanty díky této zkušenosti rodiče hovořili o výhodách vysokoškolského vzdělání, nevýhodách studia ve vyšším věku při zaměstnání a péči o děti. Především matka. Motivovali jí k nástupu na vysokou školu bezprostředně po absolvování vysoké školy. Zároveň jí dali najevo, že ji podpoří nejenom finančně, v její cestě k profesi, v které vidí smysl a ví, že se v ní bude muset neustále vzdělávat. Rozebírali možnosti, které vzdělání nabízí a také možnosti konkrétního oboru, který si participantka vybrala a jeho postavení ve společnosti a na trhu práce. Rodiče vnímají *finanční a nefinanční, sociální a individuální návratnost vzdělání*. (Hamplová, Katrňák, 2018)

Také participantka si je uvědomuje, ale ona spíše hovoří o hodnotách, než o výhodách a nevýhodách vysokoškolského vzdělání. V této souvislosti zmiňuje některé své spolužáky ze základní školy, kteří se vydali jinou cestou než ona. Neměli ambice a možná ani předpoklady již na základní škole jít se dál vzdělávat a po čase, po pracovních zkušenostech, které je neuspokojovali, se vyjadřovali k jejímu současnému náročnému

studiu, které si sama vybrala se zlehčováním. Participantka přímo u své matky, která byla původně vyučena, mohla vidět, že studium v učebních oborech nemusí být „*slepu uličkou*“ a i když je k vyššímu vzdělání a lepšímu uplatnění na trhu práce „*dlouhou objíždkou*“, tak ho lze dosáhnout. (Matěju, Straková, et.al 2006) Také zmiňuje otcovo neustálé vzdělávání, jeho spoustu různých certifikátů, sledování dokumentárních pořadů v televizi, což mohlo být pro participantku vzorem k jejímu přístupu ke vzdělávání a rozvíjení se. O formálním, neformálním a informálním vzdělávání pojednává Strategie celoživotního učení ČR 2017.

Vzdělanost rodičů a jejich zaměření, přispěla k tomu, že participantce byli schopni vysvětlit učivo, kterému nerozuměla a pomoci s úkoly. Je patrné, že otec s technickým vzděláním byl nápomocný v předmětech, jako je fyzika a matika. Matka, která je zaměřena více humanitním směrem se jí věnovala v oblasti čtení, psaní.

Participantka byla ze strany rodičů vedena k samostatnosti a disciplíně, v první řadě k plnění školních povinností. Především otec klade na vzdělání velký důraz, což může působit, jako lehký implicitní tlak na participantku. Z rozhovoru ale není patrné, že by tento výchovný postoj a přístup rodičů ke vzdělání měl na ni negativní vliv.

Rodiče participantku v zálibách a zájmech podporovali a ačkoliv nebyli nadšenci do kulturního života, nenavštěvovali například divadlo, nevyhověli participantce v zakoupení klavíru, houslí, ale na druhou stranu ji vedli k lásce ke knihám. Knihy a sport se stali přirozenou součástí jejího života.

Jelikož participantka měla mladší sestru, především to byla ona, která na ní působila a pomáhala jí, ať už se to týká pomoci se školními úkoly, informacemi o střední škole, přípravou na přijímačky. Jako starší sestra jí byla *rádce* a *vzorem* a podle Říčana (2004), tím, že *sourozenci spolu tráví velké množství času, vytváří se mezi nimi velká blízkost*.

Pro participantku velkou oporou byl její spolužák Pavel ze základní školy, který se stal jejím velmi dobrým přítelem a taky kamarádem její sestry. Pavlovi důvěřují také její rodiče. Od základní školy ji doprovází až do Prahy, kde oba studují. Významným se jeví při rozhodování participantky pro nástup na gymnázium a také při následném rozhodování nástupu na gymnázium v deváté třídě. Ačkoliv participantka uvádí, že po úspěšných přijímačkách mohla nastoupit na víceleté gymnázium, rozhodla se na základní škole zůstat kvůli kamarádům ze třídy, což byl i Pavel. Lze předpokládat, že vliv vrstevníků na participantku v tomto případě převládal. S kamarádem Pavlem se vzájemně doprovázeli

na dny otevřených dveří při výběru střední školy a následně i vysoké školy. Trávili spolu volný čas nejenom v rámci zábavy, ale také na brigádách.

Participantka Pavlův vliv výrazně pocítila při výběru mezi dvěma gymnázií z deváté třídy. Explicitněji ji při jejím rozhodování doporučoval výběr výběrovějšího, obtížnějšího gymnázia, jelikož jí dobře znal a věděl, že ho zvládne bez problémů a zbytečně se podceňuje. Za absolvování této, zpočátku z její strany obávané školy, je ráda. Doporučení jejího dobrého přítele Pavla bylo zásadní a pro ni přínosné.

Na gymnáziu poznala nové kamarády, kteří měli zájem se učit a rozvíjet se. Participantka se zmiňuje, že na střední zdravotnické škole, která sice byla blízká jejímu vybranému oboru na vysoké škole, takoví studenti nebyli. Zároveň měla informace, že na rozdíl od gymnázia nemůže očekávat od této školy kvalitní přípravu na vysokou školu. Všichni její spolužáci se hlásili na vysokou školu. Byli pro ni při výběru vysoké školy zdrojem rad a informací, které spolu probírali společně s třídní učitelkou.

Třídní učitelka jí byla oporou a rádkyní, především při změně semináře z angličtiny, který ji dopomohl k tomu, aby si nepokazila průměr známek ze střední školy. Byla to právě třídní učitelka, ať už na základní nebo střední škole, kterou participantka vnímala jako poradkyni k volbě další vzdělávací dráhy.

Ačkoliv na každé škole funguje výchovný poradce, participantka sice na základní škole věděla, kdo je na této pozici, ale nic spolu neprobírali. Na gymnáziu ani nevěděla, kdo tuto funkci vykonává.

Participantka oceňuje spolupráci gymnázia a vysoké školy. Nabídka kariérních testů ze strany studentů psychologie a následných pohovorů po vyhodnocení testů, ji přišla zajímavá. Ačkoliv svoji představu o budoucím povolání měla, touto nabízenou aktivitou se jí její budoucí profesní zaměření potvrdilo.

Dalším vstřícným krokem gymnázia bylo omluvení absence studentům, kteří se rozhodli navštívit veletrh vysokých škol v Brně. Jelikož *Gaudeamus* je *krátkodobá intervenční akce a je jednou z formativních akcí pro adolescenty k volbě studijního oboru na vysoké škole*, pro participantku byla návštěva přínosná ve výběru konkrétní lékařské fakulty. Oceňuje vstřícnost a ochotu studentů, kteří poskytovali *poradenské a informační služby*.

(Scherrerová, 2007)

Dalším velmi výrazným zdrojem informací pro participantku byly sociální sítě. Informace čerpala z Facebooku a Instagramu. Pročítala si blogy nejenom mediků, ale také odborníků z lékařského prostředí. U medických blogů, které později přecházeli na Instagramy

vyzdvihuje především jejich autentičnost a neformální projev na rozdíl od formálních informací na webových stránkách fakult. Byli pro ni zdrojem praktických rad k přijímacím zkouškám, informací o konkrétní škole a o průběhu studentského života. Zároveň dodává, že vliv sociálních sítí konkrétně na uchazeče na lékařské fakulty roste a mediální prostor je často těmito úcty přesycený.

Participantka jako dítě využívala tištěná média, ve kterých si vyhledávala odborné články, vystříhovala obrázky z lékařského prostředí a pročítala zdravé recepty.

Nelze opomenout participantkou zmíněné brigády, na které se přihlásila především proto, aby si vydělala peníze pro své potřeby. Během střední školy se jednalo většinou o manuální činnosti. Jednalo o jednorázové aktivity v pracovním prostředí, které nevyžadovaly příliš velkou kvalifikaci. Zajímavým zjištěním je, že si zde participantka uvědomila, co od své budoucí profese očekává a čeho chce dosáhnout. Považuje se za cílevědomou, má ráda výzvy, ráda překonává překážky a chce se intelektuálně se rozvíjet.

Participantka, ačkoliv měla vytipované dvě fakulty, které ji nejvíce zaujaly, žádnou roli v tom nehrála vzdálenost od domova a velikost města. Jelikož obor, který si zvolila patří mezi ty výběrovější a zájem o jeho studium je veliký, považuje její přijetí na vysokou školu bezprostředně po ukončení střední školy za úspěch. Až během studií zjistila, že Praha, město, ve kterém je umístěna její fakulta, jí velmi imponuje a poskytuje nespočet možností. Od kulturního vyžití, po nabídku lepších a zajímavějších, i když krátkodobých pracovních nabídek.

Cílem výzkumu bylo porozumět, jakým způsobem současný student vysoké školy zpětně vnímá vliv sociálního prostředí pro výběr vysokoškolského studia.

Analýza rozhovoru a následná prezentace dat prostřednictvím případové studie, poskytla odpovědi na výzkumné otázky:

Jakým způsobem současný student vysoké školy zpětně vnímá vliv sociálního prostředí, ve kterém vyrůstal a žije, na výběr vysokoškolského studia?

Bylo zjištěno, že studentka prezenčního studia, která nastoupila ke studiu na vysokou školu bezprostředně po absolvování vysoké školy, vnímá vliv prostředí velmi intenzivně. Dokáže se k jednotlivým prostředím vyjádřit a vyhodnotit, které vlivy prostředí byly na její cestě k terciárnímu vzdělávání důležité. Rozlišuje vztahy, které jsou podstatou vlivů sociálního prostředí a zdroje a informace, poskytující lepší možnosti v rozhodování k vysokoškolskému studiu

Jaký význam jednotlivým prostředím připisuje?

Participantka na **výběr oboru** Všeobecné lékařství nepřisuzuje téměř žádný vliv prostředí. Výběr oboru prezentuje jako vlastní volbu, **vlastní rozhodnutí**. V jejím okolí nebyl nikdo, kdo by vykonával nebo vykonává profesi lékaře. Byly to především její zájmy, které ji vedly k rozhodnutí věnovat se v budoucnu profesi lékařky.

Rodiče jí svou výchovou, vzorem a zkušenostmi vedli k pozitivnímu vztahu ke vzdělávání a tím, že zaznamenali její zájem o konkrétní obor, tak ji v jejím zájmu podporovali. Velká podpora rodičů, jejich finanční situace a přístup ke vzdělání se jeví významným faktorem pro to, aby se participantka mohla věnovat studiím na vysoké škole.

Jelikož participantka má **mladší sestru**, vliv na její výběr vysoké školy neměla, ale byla jí oporou a vycházela jí vstříc při přípravách na přijímačky, kdy za ní byla ochotna vykonávat domácí práce, které měly v domácnosti rozdělené. Byla to participantka, která jí na její vzdělávací dráze byla rádcem, pomocníkem a oporou.

Docela zásadním činitelem **školního prostředí** k nástupu na vysokou školu bezprostředně po absolvování střední školy je **třídní paní učitelka**, na kterou neměla obavy se kdykoliv obrátit a požádat jí o radu. Svým doporučením změny obtížnějšího semináře na jednodušší zajistilo participantce vyznamenání a nezhoršení průměru známek, které bylo pro její přijetí na vysokou školu zásadní.

Z prostředí **vrstevníků** byl zásadním činitelem, který jí ve všem podporoval, snažil se dobře poradit a vyzdvihoval její kvality při rozhodování především u čtyřletého všeobecného gymnázia je její **velmi dobrý kamarád Pavel**, spolužák ze základní školy a parťák při doprovázení nejenom na dny otevřených dveří. Jejich přátelství trvá dodnes a byl jí také oporou při nástupu na vysokou školu ve velkoměstě, kde také studuje.

Participantka také hodnotí **gymnázium** jako **velmi dobře zvolenou vzdělávací instituci** pro přípravu ke studiu na vysoké škole.

Pro získávání informací o vysokých školách, jeho studiu a nejzásadnějším zdrojem pro participantku jsou **média**. Především přes **sociální sítě**, sledovala na Facebooku a Instagramu především mediky. Pročítala medické blogy, které považuje za nejlepší neformální informace. Zkušenosti, rady, povzbuzení od studentů vysokých škol s lékařským zaměřením.

Gaudeamus – veletr vysokých škol, jako jednorázová intervenční akce, ji velmi výrazně přístupem a prezentací studentů dané vysoké školy, ovlivnila ve výběru lékařské fakulty, ačkoliv se na ní nebyla přijata.

K uvědomění si svého potenciálu, rozvíjení svých schopností a cílů něčeho v životě dokázat, jí dopomohlo **pracovní prostředí** – brigády s manuální činností u kterých, podle participantky, se nelze intelektuálně rozvíjet.

Nejmenší vliv přisuzuje při volbě vysokoškolského studia, konkrétní vysoké školy **lokálnímu prostředí**. V její vzdálenosti od domova nehrálo žádnou roli.

Závěr

Sociální prostředí je významným činitelem při utváření člověka během jeho celého života. Ovlivňuje jej svými vlivy v jeho různých životních fázích a jednou z těchto životních etap je rozhodování jeho další vzdělávací dráhy. Aspirace a očekávání jedinců se formulují v prostředí, ve kterém vyrůstá. Prostřednictvím diplomové práce byly představeny v teoretické části prostředí, které jej obklopují. Byly popsány vlivy prostředí přirozeného a institucionálního na různých úrovních.

V prvních kapitolách bylo zmíněno nejenom současné terciární vzdělávání, které se vztahuje k tématu práce, ale také je objasněno celoživotní vzdělávání a učení.

Empirická část je zaměřena na metodologická východiska výzkumu a jeho postup. Kvalitativní výzkum realizovaný hloubkovým rozhovorem, jeho podrobná analýza a prezentace získaných dat případovou studií přinesla odpovědi na v Úvodu stanovených otázek, které jsou prezentovány v Diskuzi diplomové práce.

Seznam použitých zdrojů

ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989, 439 s. Pyramida. ISBN 8070380446.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. rozšírené a aktualizované vyd. Bratislava: Public promotion, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3 (brož.).

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 77 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1192-X.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 80 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1356-6.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. Distanční vzdělávání. In PODŠKUBKOVÁ, Jaroslava a Jiří POSPÍŠIL. *Didaktika distančního vzdělávání v prostředí vysoké školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 11- 35, Monografie. ISBN 80-244-1541-0.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008, 135 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2580-2.

BĚLOHLÁVEK, František. *Osobní kariéra*. Praha: Grada, 1994, 109 s. ISBN 80-7169-083-X.

BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Sociologie*. Praha: Academia, 1968.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016, 290 s. ISBN 978-80-246-3462-3.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Přeložil Věra DVOŘÁKOVÁ. Praha: Karolinum, 1998, 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

- DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986, 139 s.
- DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999, 279 s. ISBN 8071692549.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- HAMPLOVÁ, Dana a Tomáš KATRŇÁK. *Na vzdělání záleží: jak vzdělanostní rozdíly ovlivňují osudy lidí v české společnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018. Sociologická řada. ISBN 978-80-7325-457-5.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 128 s. ISBN 80-246-0381-0.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2004, 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada Publishing, 2011, 317 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3037-0.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, 399 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HLAĎO, P. Svět práce a volba povolání: učební text pro učitele. E-learningKTeIV.brno: katedra technické a informační výchovy Masarykovy univerzity, 2018. 117 s.
- HLAĎO, Petr, DRAHOŇOVSKÁ, Petra. *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci v pohledu žáků i jejich rodičů. Analýza vlivů sociálního okolí a využívání informačních zdrojů na základě dotazníkového šetření* Praha: Národní ústav pro vzdělávání 2012, 44 stran.

HRONCOVÁ, Jolana, Anna HUDECOVÁ a Tatiana MATULAYOVÁ. *Sociální pedagogika a sociální práce*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela Banská Bystrica, 2000. 293 s. ISBN 80-8055-427-7.

HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3.

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003, 231 s. ISBN 80-7178-749-3.

JEDLIČKA, Richard. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004, 478 s. ISBN 80-7312-038-0.

JIRÁK, Jan a Barbara KÖPPLOVÁ. *Masová média*. 2., přepracované vydání. Praha: Portál, 2015, 390 s. ISBN 978-80-262-0743-6.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004, 190 s. ISBN 80-86429-29-6.

KELLER, Jan a Lubor HRUŠKA TVRDÝ. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.

KELLER, Jan. *Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011, 197 s. Knižnice Sociologické aktuality, 23. sv. ISBN 978-80-7419-059-9.

KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996. ISBN 80-7067-669-8.

KNOTOVÁ, Dana. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7077-6.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2433-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Autor úvodu Vratislav SCHREIBER. Praha: Portál, 2001, 279 s. ISBN 80-7178-551-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília et. al: 2007. *Úvod do pedagogiky*, Trnava: PDF TU, ISBN 978-80-8082-145-6.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-544-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Autor úvodu Vratislav SCHREIBER. Praha: Portál, 2001, 279 s. ISBN 80-7178-551-2.

KUBÍKOVÁ, Kateřina, Aneta BOHÁČOVÁ, Isabella PAVELKOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3165-5.

KUCHAŘ, VOJTĚCH, KLEŇHA. *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014.

.LAZAROVÁ, Bohumíra. *Základy pedagogicko-psychologického poradenství pro učitele*. 1. vyd. Brno: Ústav pedagogických věd FF MU, 2002.

LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Vyd. 2. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2006, 223 s. ISBN 80-7178-152-5.

MACEK, Petr. *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1989, 335 s. ISBN (Váz.).

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 223 s. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ, ed. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, 411 s. ISBN 80-200-1400-4.

MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Josef BASL, VESELÝ, Arnošt, ed. *Nerovnosti ve vzdělání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 495 s. Studie, sv. 63. ISBN 978-80-7419-032-2.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1993, 124 s. ISBN 80-901-4247-8.

MCDOWELL, Josh a Bob HOSTETLER. *Poradenství dospívajícím: snadno srozumitelný a moderní zdroj pomoci k padesáti hlavním problémům, jimž v současnosti čelí mládí lidí*. Přeložil Radka BRAHOVÁ. Praha: Návrat domů, c2013, 558 s. ISBN 978-80-7255-282-5.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. 2. vyd. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008, 323 s. Studijní texty, sv. 38. ISBN 978-80-86429-87-8.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, 250 s. Základy sociologie (SLON), sv. 8. ISBN 80-86429-05-9.

MUSIL, Josef. *Sociální a mediální komunikace*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 256 s. ISBN 978-80-7452-002-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přepracované vydání. V Praze: Triton, 2014, 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Vyd. 1., České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7040-922-3

- NOVÝ, Ivan a Alois SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. Manažer. ISBN 80-247-1705-0.
- ONDREJKOVIČ, Peter. *Úvod do sociológie výchovy. Základy sociológie výchovy a mládeže*. 2. rozšír. a preprac. vyd. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1998. 386 s. ISBN 80-224-0579-5.
- ORWIN, George H. *Dospívání: kniha pro rodiče*. Přeložil Jan ROUBAL. Praha: Grada, 2001, 180 s. ISBN 80-247-0124-3.
- POLONSKÝ, Dušan, Jozef MATIS. *Vybrané problémy zo sociológie výchovy : (základy sociológie výchovy a vzdelávania*. 1. vyd. Liptovský Hrádok: Lesnícka informačná agentúra, 2004. 105 s. ISBN 80-969110-1-5 (brož.) sch.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika: historické kořeny: výchova, socializace a prostředí: výchovná prostředí: škola a sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Druhé, rozšířené vydání. Brno: Host, 2020, 278 s. ISBN 978-80-275-0308-7.
- PRUDKÝ, Libor, Petr PABIAN a Karel ŠIMA. *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada, 2010, 162 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3009-7.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přepr. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020, 268 s. Psyché. ISBN 978-80-271-2853-2.
- PŘADKA, Milan, Dana KNOTOVÁ a Jarmila FALTÝSKOVÁ. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, ISBN 80-2103-469-6.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1977. Učeb. vys. šk.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo Čermák a Roman Hytych, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2

SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000, 291 s. ISBN 80-7229-042-8.

SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4054-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004, 158 s. ISBN 80-73150-060-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002, 517 s. ISBN 80-85947-80-3.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014, 147 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠMÍDOVÁ, Iva, Klára JANOUŠKOVÁ a Tomáš KATRŇÁK. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis*. Praha: ČSAV, 2008, **44**(1), 23-53.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMŠÍK, Pavel a Jiří DUDA. *Řízení lidských zdrojů*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011. ISBN 978-80-7375-556-0.

TRHLÍKOVÁ J., VOJTĚCH J., ÚLOVCOVÁ H. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2008.

TRHLÍKOVÁ, Jana. *Přechod absolventů středních škol na trh práce: I. etapa- šetření 2015*. Srovnání vybraných skupin učebních a maturitních oborů Jana Trhlíková. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016, s. 56.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021, 542 s. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGRVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008, 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005, 278 s. ISBN 80-7042-691-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova v Praze, pedagogická fakulta, 2002, Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-0777-3

VÁŽANSKÝ, Mojmir. *Základy pedagogiky volného času*. 2. dopl. vyd. Brno: Print-Typia, 2001, 175 s. ISBN 80-86384-00-4.

VENDEL, Štefan. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava: Epos, 2007. ISBN 978-80-8057-710-0.

VENDEL, Štefan. *Kariérní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2008, 224 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1731-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

SCHERREROVÁ, Dagmar. *Poradenství jako nástroj formování představ adolescentů o studijním oboru na vysoké škole*. Karviná: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta, 2007. ISBN 978-80-7248-450-8.

Strategie celoživotního učení ČR, 2007. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-2218-2.

ŠPÁNIK, Miroslav. *Sociálna determinácia výchovy v rodine a škole*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK v Bratislave, 1994, ISBN 80-9669-94-3-1

WROCZYŃSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slov. pedagog. nakl, 1968.