

Orientace žáků základní školy při výběru budoucího profesního života – vliv rodinného a školního prostředí

Jindřiška Dvořáková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Institut mezioborových studií Brno

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jindřiška DVORŽÁKOVÁ**
Osobní číslo: **H108045**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Orientace žáků základní školy při výběru budoucího profesního života – vliv rodinného a školního prostředí**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS. Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách (IMS 2009), případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- vliv rodičů při výběru střední školy s návazností na budoucí povolání
- vliv školy na zaměření dítěte (zaměření školy na určité předměty nebo směr)
- vliv výchovného a profesionálního poradce při rozhodování dětí o jejich budoucím povolání a orientace na vzdělání ve středoškolském stupni
- na možnosti sociální pedagogiky při nápravě tohoto stavu.

Součástí práce bude sociologický průzkum (event. drobný sociologický výzkum) zaměřený na názor dotazovaných studentů středních škol, zda volili správně nebo by dnes své rozhodnutí přehodnotili.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Campbell, R. Hledám svou cestu, jak se přiblížit dospívajícím. Praha: Návrat domů 2001. ISBN 80-7255-032-2

Fontana, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-725-1

Keller, J. Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme. Praha: Slon 2011. ISBN 978-80-7419-059-9

Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-383-3

Vágnerová, M. Vývojová psychologie I, dětství a dospívání. Praha: Karolinum 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Ludmila Fejová

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miroslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

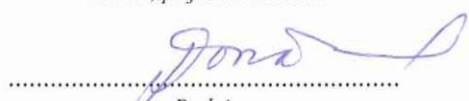
- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.


.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně 


.....
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vázného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 neplatí v případě:

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce „*Orientace žáků základní školy při výběru budoucího profesního života – vliv rodinného a školního prostředí*“ se zabývá problematikou rozhodování dětí při výběru dalšího edukačního procesu. Popisuje jejich vývojovou cestu, možnosti a úskalí při orientaci ve výběru střední školy. Rozhodnutí, která učiní, významně ovlivňují jejich další zařazení do pracovního života. Práce popisuje všechny vlivy, které působí na vývoj a orientaci dítěte, stěžejními jsou osobnost, rodina, škola a její prostředí. Praktická část je zaměřena na názorový průzkum studentů třetích ročníků středních škol a mapuje zde hodnotový vývoj adolescentů, jak jej vnímají s odstupem tří let po ukončení základní školy.

Klíčová slova:

Osobnost, schopnosti, charakter, vývoj, rodina, škola, edukace, výchova, orientace.

ABSTRACT

Thesis „*Basic school pupils orientation for career choice - influence of family and school environment*“, deals with decision making in the selection of children for further education process. Describes the development path, the possibilities and pitfalls of orientation in the choice of secondary school. Decision making, significantly affectst heir engaging into working life. The thesis describes all the influences that affect child development and orientation, the fundamental is personality, family, school and its environment. The practical part is focused on the survey of opinions third-year secondary school students, and maps the value-adolescent development, as percieved by an interval of three years after completion of primary school.

Keywords:

Personality, abilities, character, development, family, school, education, training, orientation.

„Cesta k cíli začíná dnem, ve kterém převezeš plnou odpovědnost za své konání.“

Dante Alighieri

Děkuji paní Mgr. Ludmile Fejové za velmi užitečnou metodologickou pomoc, cenné rady a trpělivost, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji panu doc. Ing. Antonínu Řehořovi, CSc., za morální a psychickou podporu a velmi laskavý přístup, bez něhož si neumím představit dokončení posledního ročníku studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Jindřiška Dvořáková

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 OSOBNOST, STRUKTURA OSOBNOSTI, VNITŘNÍ ČINITELE | 11 |
| 1.1 SCHOPNOSTI, DOVEDNOSTI..... | 12 |
| 1.1.1 Nadání, vlohy, tvořivost..... | 12 |
| 1.1.2 Inteligence..... | 13 |
| 1.2 MOTIVACE..... | 14 |
| 1.2.1 Zájmy..... | 15 |
| 1.2.2 Hodnoty, postoje..... | 16 |
| 1.3 RYSY OSOBNOSTI (STRUKTURA OSOBNOSTI)..... | 16 |
| 1.3.1 Temperament..... | 18 |
| 1.3.2 Charakter..... | 18 |
| 1.4 ASPIRAČNÍ ÚROVEŇ..... | 19 |
| 1.4.1 Sebepojetí..... | 19 |
| 1.4.2 Seberealizace..... | 20 |
| 1.4.3 Sebevýchova..... | 21 |
| 2 ÚLOHA A VLIVY ZÁKLADNÍ ŠKOLY PŘI VOLBĚ POVOLÁNÍ | 21 |
| 2.1 KLIMA ŠKOLY A KULTURA ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ..... | 22 |
| 2.1.2 Klima školní třídy..... | 23 |
| 2.1.3 Skupiny, podskupiny..... | 24 |
| 2.2 VÝCHOVA K VOLBĚ POVOLÁNÍ..... | 26 |
| 2.3 ROLE ŠKOLY V PROCESU VOLBY POVOLÁNÍ..... | 27 |
| 2.4 VÝCHOVNÉ PORADENSTVÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE..... | 28 |
| 2.5 UČITEL JAKO PORADCE..... | 29 |
| 3 VLIV OKOLÍ, VNĚJŠÍ ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU POVOLÁNÍ | 30 |
| 3.1 RODINA..... | 31 |
| 3.2 FORMÁLNÍ, NEFORMÁLNÍ SKUPINY..... | 33 |
| 3.2.1 Vrstevníci, kamarádství..... | 34 |
| 3.3 MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVA..... | 35 |
| 3.3.1 Volný čas, zájmy..... | 36 |
| 3.4 VLIV MÉDIÍ..... | 36 |
| 3.5 ROZHODOVÁNÍ..... | 37 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| II | PRAKTICKÁ ČÁST..... | 39 |
| 4 | INTERPRETACE VÝLEDKŮ KVANTITATIVNÍHO VÝZKUMU..... | 40 |
| 4.1 | CÍL VÝZKUMU A STANOVENÍ HYPOTÉZ..... | 40 |
| 4.2 | METODA A TECHNIKA..... | 40 |
| 4.3 | VÝZKUMNÝ VZOREK..... | 41 |
| 4.4 | ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH DOTAZNÍKOVÝM ŠETŘENÍM..... | 41 |
| 4.5 | SHRnutí VÝLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO PRŮZKUMU A VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ..... | 49 |
| | ZÁVĚR..... | 54 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY..... | 56 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 58 |

ÚVOD

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. V její první části rozebírám osobnost člověka a vlivy, které osobnost utváří, podmiňují a determinují. Osobnost mladého člověka, který stojí před rozhodnutím, jakou profesi vybrat, je ovlivněna genetickou výbavou, kterou člověk dědí. Další část osobnosti, kterou získává díky vlivům sociokulturního prostředí je utvářena především charakterem a temperamentem. Tyto rysy osobnosti ovlivňují do značné míry také schopnosti a dovednosti člověka a rozvíjí nebo potlačují osobnostní stránky.

Druhá část ukazuje na vliv školy a její edukační podmínky, které doplňují a rozvíjejí osobnost. Při vstupu do školního prostředí se dítě učí nejen látku, ale je významně ovlivněno sociálním prostředím školy, klimatem školy a školní třídy. Rozvíjí svoje předpoklady, schopnosti. Učí se samostatnosti a hledá svoje místo ve společnosti. Navazuje vztahy s vrstevníky, dalším důležitým činitelem správného vývoje. Způsob, jakým se zařadí dítě do skupiny vrstevníků, jej ovlivňuje v dalším životě, ale dobré a uspokojující zařazení do společnosti je podmíněno vlivem rodinné výchovy a sociokulturních dispozic.

Ve třetí části popisuji rodinu a další vlivy, které působí na dítě. Rodina jako základní sociální jednotka poskytuje zázemí, které by mělo podporovat tvůrčí myšlení, zapojovat inteligenci a motivovat osobnost k vytváření zájmů, hodnot a postojů. Je nejdůležitějším činitelem, který ovlivňuje rozhodování jedince. Rozhodování je podmíněno vzory, které dítě vnímá od narození. I přesto, že některé názory či situace nejsou v rodině řešeny explicitně, vnitřně je dítě vnímá velmi intenzivně a ztotožňuje se s nimi. Rodiče z velké části ovlivňují i zájmy, které si dítě vybírá ve svém životě. Dlouhodobé zacílení, životní vize, které jsou rodiči uskutečňovány, mohou děti vnímat a je velmi pravděpodobné, že správnou výchovou budou svůj život směřovat podobně jako jejich rodičovské vzory.

Ráda bych se díky průzkumu dozvěděla, do jaké míry se potvrdí má očekávání a hypotézy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST, STRUKTURA OSOBNOSTI, VNITŘNÍ ČINITELE

Klíčovou oblastí při volbě budoucí profesní dráhy je uvědomování si zaměřenosti své osobnosti, jejího sebepojetí a seberealizace. Poznatky o osobnosti patří v psychologii k nejatraktivnějšímu a prakticky nejvíce používanému tématu této disciplíny. Osobnost je definována jako celek duševního života člověka. Identita osobnosti se vyznačuje v prožívání a uvědomování si sama sebe, své jedinečnosti, výlučnosti a odlišnosti od ostatních. To platí pro zralé a dospělé jedince. Pro adolescenty, kteří hledají své místo ve světě a řeší otázky spojené se svým budoucím životem, je toto období ambivalentní. Mládež obvykle prochází difúzí identity a pomoc v orientaci hledá a nachází primárně ve svých vzorech. Optimálně jsou těmito vzory rodiče nebo jimi bývají náhradní ideály. Náhradní ideály může zastupovat starší sourozenec nebo kamarád, učitel ve škole, pedagogický pracovník zájmového kroužku, klubu nebo také akční hrdina apod.

H. J. Eysenek považuje osobnost za poměrně stálou jednotu charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její jedinečnou adaptaci na prostředí (Hartl, Hartlová, 2000, s. 379). V kapitolách níže bude uvedeno, jaké vlivy mohou působit na osobnost s předpokladem, že stejné vnitřní podmínky mohou mít na různé jedince různý vliv.

1.1 Schopnosti, dovednosti

„Schopnosti jsou vlastnosti, které umožňují člověku naučit se určitým činností a dobře je vykonávat.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 152)

Dovednost je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 121)

Schopnosti a dovednosti spolu úzce souvisí a není lehké je přesně rozlišit. Rozdíly mezi nimi lze vyjádřit zejména v různé obecnosti a proměnlivosti. Osvojení konkrétních dovedností je závislé na schopnostech, ale zároveň upevnováním dovedností opakující se činností či drilem může vést k rozvinutí určité schopnosti. Obvykle míra dovednosti odpovídá míře schopnosti, kterou člověk disponuje. Schopnosti lze rozlišovat dle různých druhů: verbální (slovní pochopení), numerické, paměťové, percepční, sociální atd.

1.1.1 Nadání, vlohy, tvořivost

S výrazem schopnosti jsou spojeny další psychologické pojmy: vlohy, nadání, talent a tvořivost. U pojmu „vloha“ se jedná o biologicky vrozenou dispozici pro rozvinutí schopností. Tím nelze předpokládat, že schopnosti jsou vrozené, ale naopak jsou to rozvinuté vlastnosti v závislosti na působení všech činitelů biologického vývoje.

„Nadání je soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti jako například nadání pro matematiku, jazyky, určitou oblast umění apod.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 152)

Můžeme se setkat i s tím, že pojem nadání se užívá pro soubor určitých vloh. Výjimečné schopnosti a nadání, které nazýváme „talent“ a „genialita“, se vyskytují u jedinců, kteří jsou obdařeni nadprůměrně vysokým stupněm těchto vloh. Tvořivost, jak uvádí autoři Čáp a Mareš (2001, s. 631) *„je schopnost, pro niž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, jež jsou neotřelé a jedinečné“.*

Kreativita čili tvoření značí komplex vlastností jedince, který umožňuje tvůrčí činnost či originální řešení problémů. Tvořivost je obecně známý pojem, nedá se však jednoduše uchopit. Rozpoznat tvořivost u druhých je předpokladem schopnosti dobrého učitele, ale při tradičním způsobu vyučování nemusí být v určitých vyučovacích předmětech snadno proveditelný, nebo vůbec možný. Konvergentní typ myšlení, čili myšlení, při kterém lidé dochází k jediné přijatelné odpovědi na problém, je žádoucí především při řešení logických, matematických a jiných přírodovědných otázek. Kreativní myšlení převažuje u jedinců, kteří používají divergentní, čili rozbíhavé myšlení. Při řešení daného problému jsou schopni navrhnout více přijatelných variant odpovědí. Očekává se, že tvůrčí čin se bude vyznačovat původností a originalitou, neboť čím větší okruh odpovědí lze objevit, tím je větší perspektiva, že jeden z nich bude originální. (Fontana, 1997, s. 132–133)

Dnešní koncepce výchovy tvořivosti mnoho nepřeje. Rodinná i školní výchova často brzdí rozvoj tvořivosti. Kreativní děti se vymykají konformitě a bývají méně oblíbené u pedagogů. Podávají spíše vyšší výkon, než je běžný, a mají větší smysl pro humor. Všeobecně jsou ve větší oblibě žáci, kteří se něco dogmaticky naučí, a kantory nerozčilují různými dotazy, proč tomu tak je. Je důležité pomoci dětem, aby pochopily odlišnosti mezi rozdílnými druhy myšlení a uměly se rozhodnout, který z nich by v dané situaci měly pou-

žit. Pokud jde o kreativitu, tak stejně jako při mnoha jiných aktivitách ve škole to, co z dětí dostaneme, závisí na naší dovednosti, jak formulujeme otázky.

1.1.2 Inteligence

„Inteligence je označením pro soubor kognitivních (poznávacích) schopností, účastnících se na poznávání, učení a řešení problémů.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 153)

Inteligence se dělí na dvě skupiny: na obecnou inteligenci a speciální intelektové schopnosti. Obecná inteligence je schopností vyřešit situaci, pro niž nemáme dostatek zkušeností. Speciální intelektové schopnosti dělíme na verbální, prostorové, paměťové a numerické. Nonverbální inteligence se projevuje schopností pracovat s různými grafy, diagramy, mapami, schémata a názornými ukázkami. Znamená tedy schopnost vybavovat si prostorové obrazy. V praxi je dobré znát nejen úroveň celé obecné inteligence jedince, ale i její speciální zaměření v jednotlivých oblastech. (Čáp, Mareš, 2001, s. 153)

Skutečnost, že vysoká či nízká úroveň inteligence velkou měrou předurčuje budoucí společenské či pracovní postavení, je z praktické stránky dobré znát a rodiče stejně jako učitelé mají o toto téma velký zájem. Možná právě díky tomuto zájmu vzniklo velké množství nesprávných představ o měření a povaze inteligence, přičemž některé z nich jsou přímo na škodu edukačnímu pokroku u dítěte. (Fontana, 1997, s. 102)

Obecná inteligence se vyjadřuje IQ, tedy inteligenčním kvocientem. Pokud se IQ zjišťuje jednorázově, k jeho vyjádření se nepoužívá číselná hodnota, ale pásmo inteligence. Dělá se to zejména proto, že při jednorázovém testování IQ nemusí testuplně odpovídat skutečnosti. Testování může být ovlivněno různými skutečnostmi, jako je tréma, zdravotní či psychický stav a podobně.

| Pásma úrovně inteligence | Hodnoty IQ | Přibližný výskyt (v %) |
|--------------------------|------------|------------------------|
| vysoký nadprůměr | 130 | 2,5 |
| nadprůměr | 120 | 6,0 |
| lehký nadprůměr | 110 | 16,0 |
| průměr | 100 | 50,0 |
| lehký podprůměr | 85 | 16,0 |
| hraniční pásmo defektu | 75 | 7,0 |

| | | |
|---------------------------------------|----|---------|
| mentální retardace – lehká (debilita) | 50 | 2,5–3,0 |
| střední (imbecilita) | 25 | 0,2–0,4 |
| těžká (idiotie) | 0 | |

V současné době můžeme inteligenci rozdělit do dalších kategorií, a to zejména do těch, které se týkají emocionálního a sociálního prostředí. Sociální inteligence, důležitá součást dnešního přetechizovaného světa, je schopností jednat s lidmi a tvořivě přistupovat k řešení mezilidských konfliktů. Zahrnuje takové rysy osobnosti jako je empatie. Inteligence emoční je míra radostného prožívání života i míra, se kterou jedinec zvládá každodenní problémy. Jedná se také o osobní moudrost a další vlastnosti, které umožňují člověku prožívat radostný a naplněný život. Schopnost pokrývat svoje potřeby bez závislosti na druhých. Ten, kdo umí správně rozeznat a uplatnit své emoce, vnímat myšlení jiných lidí, je citově vyzrálý, ten prochází životem lépe. Ale pokud nejsou v symbióze všechny druhy inteligence, nezaručují samy o sobě, i pokud převyšují všeobecný průměr, pocit životní spokojenosti. (Hartl, Hartlová, 2000, s. 234–235)

1.2 Motivace

„Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti: souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo mu v konání zabraňuje.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 145)

„Motivací se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti.“ (Hartl, Hartlová, 2001, s. 328)

Ve zjednodušené formě lze říci, že motivace je ta část osobnosti, která nás nutí vykonávat nějakou činnost. Strach, úzkost či bolest je negativní motivace a od činnosti nás naopak odrazuje.

Základním označením pro dílčí lidské motivy je dle Čápa výraz „potřeba“. Termín „potřeba“ se užívá v různých oblastech jako například: psychologie, biologie, sociologie, ekonomika, kde se popisují potřeby jedinců. Ale potřeby mají i sociální skupiny a společenství. Pokrývání potřeb je hnací silou k uspokojování nedostatků. Lidské potřeby a jejich rozřazení popsal ve svém modelu teorie motivace A. H. Maslow. (Čáp, Mareš, 2001, s. 146–147)

1. základní biologické potřeby: hlad, žízeň, potřeba kyslíku, tepla, ochrany před nepohodou apod.
2. potřeba bezpečí: být chráněn před nebezpečím
3. potřeba příslušnosti a lásky: někam patřit, být přijímán druhými, milovat a být milován, potřeba vzájemného porozumění a pomoci
4. potřeba sebeúcty: potřeba uznání druhými, respekt u druhých, potřeba dobrého výkonu a úcty
5. kognitivní potřeby: poznání, pochopení, zkoumání
6. estetické potřeby: souměrnost, řád, krása
7. potřeby seberealizace: sebenaplnění, potřeba smyslu života, uskutečnění osobního potenciálu

Dá se říci, že důležitou oblastí osobnosti spojenou s rysy a aktuálním stavem je pokrytí potřeby, čili motivace k něčemu. Někdo může být silně motivován k úspěchu v zaměstnání, někdo má vyšší potřebu dobře vycházet s lidmi a úspěšnost v práci jej tolik nemotivuje.

V naší složité postindustriální společnosti se již základní pudy, které slouží k přežití, málokdy stávají hlavní hnací silou, která určuje chování. I agrese, která se jeví jako přirozený pud o přežití, je moderní společností sankcionována morálkou a zákazy. V závěru je možné odhadovat, že správným směřováním dětí láskou, chválou a oceňováním jejich činností lze zpevnit jejich vnitřní motivaci morálních zásad v budoucím životě.

1.2.1 Zájmy

„Zájem je schopnost trvalejšího zaměření, soustředění se na určitou činnost, s výraznými emočním doprovodem, jež stimuluje myšlení, paměť, vůli a jiné psychické procesy.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 694)

Podle Fontany zahrnuje zkoumání osobnosti nejen motivaci a nálady, ale i důležité proměnné jako zájmy a postoje. Počátek zájmu závisí na řadě vzájemně se k sobě vztahujících faktorů. K tomu, aby bylo možné pomoci dítěti rozvinout zájem, je důležité, aby mu byly poskytovány vhodné příležitosti. Důležité je také ukázat, k čemu je takový zájem

dobrý. Neposuzovat kompetenci dětí v dovednostech, které se zájmem souvisí, dokud nevyčerpaly všechny příležitosti potřebné k jejich realizaci a především je podporovat vlastním zaujetím. Každý člověk může mít několik motivů. Tyto jednotlivé motivy k jednomu zájmu se mohou podle vývoje a jedinečnosti každého z nás měnit a není ani možné, aby zájem a motivace byly stejně důležité pro každého člověka. (Fontana, 1997, s. 222)

1.2.2 Hodnoty, postoje

„Postoj je získaný motiv vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 149)

Postoje jsou poměrně stálá zaměření, která si lidé vytvářejí vůči různým předmětům a otázkám v průběhu svého života. Nejsou vrozené. Osvojujeme si je v průběhu života působením sociálního prostředí a vzděláním. Každý člověk v průběhu života zaujme nějaký přístup k okolnímu světu, k politické situaci, ekologii, menšinám, kultuře apod. Postoje mohou sloužit i ke snadnější orientaci lidí, k lepšímu porozumění a prožívání. Postoj je poměrně složitý fenomén. Je složen ze tří složek, a to ze složky poznávací, hodnotící a emocionální. Změna postojů je nesnadná. Nejvíce odolné změně jsou extrémní postoje, které obsahují emocionální náboj, a ten se nesnadno ovlivňuje.

Některé postoje se vztahují k hodnotám společnosti a jsou nazývány „hodnotová orientace“.

1.3 Rysy osobnosti (struktura osobnosti)

Osobnost neobsahuje pouze schopnosti, dovednosti, vlohy, zájmy a jiné vrozené či získané dispozice. Osobnost obsahuje také množství povahových vlastností v psychologické terminologii nazývané rys osobnosti.

„Rys osobnosti je psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání.“ Čáp a Mareš (2001, s. 158)

Rys osobnosti je typický pro určitého jedince. Vymezuje jej od ostatních lidí. Rysy mohou být získány geneticky, jsou vrozené, některé si jedinec osvojuje pomocí učení, výchovou nebo také vlivem sociokulturního prostředí. Povahové vlastnosti se nazývají mnoha termí-

ny, např.: společenský, přizpůsobivý, vytrvalý, dominantní, hovorný, mlčenlivý. V psychologii se vymezení osobnostních rysů, například při charakterizování žáků, zužuje do menšího počtu označení, které podstatné povahové vlastnosti přesně definuje a třídí do určitého systému. Často se uplatňují Eysenckovy dvojice rysů: extroverze a introverze, stabilita a labilita atd. Ve druhé polovině dvacátého století se ustálilo mezi psychology pět základních faktorů osobnosti. Velká pětka (Big Five).

1. Extroverze – hovorný, výmluvný, společenský, temperamentní aj. v protipólu je introverze – uzavřený, samotářský, tichý, málomluvný, plachý aj.
2. Přívětivost – přívětivý, dobrosrdečný, snášenlivý, skromný, zdvořilý aj., v protipólu je negace
3. Svědomitost – důkladný, pilný, vytrvalý, spolehlivý, pečlivý aj., v protipólu stojí nesvědomitost, lenost, chaotičnost
4. Emoční stabilita – klidný, vyrovnaný, sebejistý, dovedný ad., v protipólu je labilita, úzkostlivost, neklidnost ad.
5. Intelukt, kultura, otevřenost ke zkušenosti – inteligentní, bystrý, vzdělaný, důvtipný, v protipólu stojí nedovtipnost, omezenost, přihlouplost

Dalším důkladným systémem je systém příznaků osobnosti R. B. Catella, kdy uvádí šestnáct faktorů individuality.

Tradiční názor předpokládá, že jedinec má určitý psychický rys nebo jej naopak nemá, případně disponuje jedním ze dvou protikladných rysů. Pouze část osob se dá označit vymezeností jedním pólem. Většina lidí se pohybuje mezi oběma extrémními formami. Osobnost je ucelený systém vlastností. Jednotlivé rysy se vzájemně překrývají a ovlivňují.

Kvalitativní rozlišení vlastností osobnosti je ovlivňováno chováním a prožíváním člověka, které je navíc podmíněno vnějším děním, což znamená, že rysy a vnější podmínky působí ve vzájemné interakci. Vymezit přesně povahové rysy osobnosti je značně obtížné. V psychologii se používá mnoho odlišných metod. Povahové rysy je vhodné seskupovat podle jejich příbuznosti. Zajistí se tím orientace. Ke zjednodušení slouží dva základní termíny: temperament a charakter. (Čáp, Mareš, 2001, s. 158–162)

1.3.1 Temperament

„Temperament je vrozený, neboť již v prvních týdnech života se děti navzájem liší svou aktivitou, vzrušivostí a reakcemi na okolí.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 601)

Temperament označuje tu část osobnosti, která je určována převážně biologicky a projevuje se hlavně způsobem citového reagování. (Čáp, Mareš, 2001, s. 162)

Temperamentem a jeho určením se zabývali nejen starověcí lékaři jako například Hippokrates a Galén, ale i mnoho psychologů a pedagogů. Model se čtyřmi základními typy temperamentu: sangvinik, choleric, melancholik a flegmatik, který sestavil Hippokrates

a Galén, je používán dodnes. E. Kretschmer rozšířil poznání temperamentu o schizoidní, cykloidní a viskózní typ.

V dnešním pojetí psychologického určení temperamentu se často využívá model, který sestavil H. J. Eysenck, ten vycházel jak z klasického pojetí čtyř temperamentů, tak i z jiných studií, například z Junga, Pavlova, u nás ze Smékala. (Čáp, Mareš, 2001, s. 162–164)

Jak dítě zraje, temperament vzájemně působí s prostředím, poznávacími činiteli a s dalšími proměnnými zrání, jako je tělesná výška či podoba.

Pro pedagogy je důležité vědomí, že temperament se mění a vyvíjí v závislosti na působení všech činitelů a děti procházející různými etapami vývoje, potlačují nebo naopak zviditelňují některé charakterové rysy podle jejich aktuální nálady či stavu. Vždy se však jedná o osobnost, se kterou je potřeba zacházet citlivě, trpělivě a s laskavým nadhledem. (Fontana, 1997, s. 189–190)

1.3.2 Charakter

Charakterní člověk jedná podle svého nastaveného žebříčku morálních hodnot a požadavků svých i společenských. Tento subsystem osobnosti kontroluje a reguluje chování člověka a nedovolí mu překročit nebo obejít vnitřně nastavené hodnoty. Je propojen s některými rysy osobnosti, zejména s temperamentem, motivací a inteligencí.

Charakter se dá označit termínem svědomí. Psychologie jej chápe jako vnitřní hlas, který reguluje chování, a navíc nedovolí jedinci konat tak, aby porušoval svoje zásady. Porušováním svých morálních hranic se probouzí v člověku výčitky. Podle S. Freuda je tento termín nazýván superego. Superego neboli vnitřní hlídač, který vyvolává pocity viny při nedodržení hodnotových zásad. Vnitřní hodnoty jsou nastavovány od narození a je velmi důležité, aby dítě vyrůstalo ve zdravém prostředí, kdy funkce superega nepřevyší vlastní pocit sebepojetí. Při špatné výchově, tvrdé, omezující a neadekvátně trestající se může vliv nastavených morálních hodnot posunout do sebedoceňování, nebo naopak do zvýšené výkonnosti na úkor vlastních možností a může přecházet i do sebedestruktivních činů. (Čáp, Mareš, 2001, s. 165–166)

1.4 Aspirační úroveň

„Podle K. Lewina je aspirační úroveň očekávání vlastního výkonu na základě předchozího výkonu v dané situaci nebo známém úkolu. Úspěch zpravidla vede ke zvyšování aspirační úrovně, neúspěch ke snižování. Závisí na osobnostních předpokladech, hodnotové orientaci a aktuálních dispozicích.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 58)

1.4.1 Sebepojetí (sebevědomí)

Sebepojetí, jinými slovysebevědomí nám ukazuje, jaký si o sobě vytváříme obraz a jak tento obraz souvisí s tím, co si o nás myslí, nebo jak nás vnímají druzí lidé. Každý člověk si od dětství vytváří určitý stupeň hodnoty, již si přisuzuje. Je to jeden z nejdůležitějších činitelů, který ovlivňuje naše duševní zdraví. V případě, že si jedinec neváží sám sebe, může propadat stavům nedostatečnosti či beznadějnosti. U dětí se projevy nízkého sebevědomí začínají zřetelněji projevovat ve středním školním věku. Vliv rodiny, konkrétně správné či špatné vedení rodičů, se vykrytalizuje v mnohem pozdější době, kdy osobnost je z velké části utvořená. Děti, které mají v domácím prostředí pocit kladného přijetí, mají vyšší sebevědomí. Naproti tomu ambivalentní, příliš demokratická nebo příliš kritická výchova způsobuje u dítěte nejistotu. Pociťuje, že nejsou důležité, že se s nimi nepočítá a rodičům na nich nezáleží nebo si jen nejsou jistí svým počínáním, protože reakce rodi-

čů jsou rozporuplné, je živná půda pro další prohlubování nejistoty. Výzkumy potvrzují, že velmi důležitým činitelem pro sebejistotu je attachment, čili bezpečné připoutání vraných letech dítěte.

Pro pedagogy je důležité poznat, z jakého domácího prostředí dítě pochází. Někteří učitelé vědomě či nevědomě nahrazují model rodiče a citlivým vedením odstraňují u dětí nízké sebevědomí, signalizují, že si jich váží a nepochybuji o jejich schopnostech při zvládnání zadaných úkolů. Nahrazují citové vazby, které děti postrádají u rodičů, tím, že dětem projevují úctu a jsou vždy spravedliví ke každému bez rozlišování pohlaví, sociálního zázemí, inteligence nebo jiných skutečností. Podstatné u dětí školního věku je naučit dítě vytvořit si obraz o sobě samém. S tímto explicitním vyjádřením sebe sama se může dále pracovat a dají se rozkrýt domnělé pochybnosti dětí, s cílem vysvětlit jim jejich neopodstatněnost a podpořit nízkou sebedůvěru. (Fontana, 1997, s. 255–259)

Identita je subjektivní pojetí vlastní osobnosti. To, čím se dítě cítí být, je faktorem, který ovlivňuje jeho další směřování. Předurčuje jeho budoucí pozici, vnímání vlastní osobnosti. Nejvýznamnější je rodinná identita. Příslušnost k rodině je důležitou součástí identity školáka. Modelem, který dítě přijímá, jsou rodiče. Poskytují mu jistotu, pocit bezpečí a sounáležitosti. Členství v rodině dítě definuje. Plní zde několik jedinečných rolí, jako syn nebo dcera, bratr nebo sestra, vnuk nebo vnučka a už v období středního školního věku je schopné si uvědomovat svou identickou příslušnost. Pokud dojde v rodině k nezvratným změnám jako například rozvod či úmrtí, dítě má pocit ohrožení a nestability. (Vágnerová, 2000, s. 203)

1.4.2 Seberealizace

Vrcholem Maslowovy pyramidy hierarchie potřeb je seberealizační potřeba nazývaná „meta-potřeba“. Patří mezi nutnost, která, ačkoli je potřebou, přesahuje význam tohoto slova. Seberealizace pomocí vyšších cílů, které umožňují člověku překonat svoje ego, pomáhají naplnit vlastní uspokojení za pomoci vzdělávání, tvoření, usilování o pravdivé mezilidské vztahy. Toto uspokojení se také promítá do pomoci druhým, altruismem, konáním dobra a vytvářením estetických výtvorů, uměleckých děl, komponováním hudby.

Je to také uspokojení ze schopnosti vnímat lásku bez potřeby vlastnit, ale pouze být naplněn štěstím, že ten druhý je, že existuje. Aby došlo k naplnění nejvyšší potřeby, je většinou nutné mít uspokojeny potřeby nižší. Člověk, který je schopen přesáhnout vlastní sebestřednost, má vlastnosti příznačné pro zralé a dobře přizpůsobené lidi a nachází se ve fázi sebeuskutečnění. (Říčan, 2006, s. 53)

Seberealizace není snadný proces. Je plný chyb a pochybností, že to, co víme a známe, je pořád málo a musíme jít dál. Někdy opakujeme staré chyby nebo revidujeme své plány, když se nesprávně rozhodneme. Získávat jistotu a sebevědomí je těžký úkol pro každého, zvláště pro mladého člověka, rozhodujícího se, kam budou mířit jeho další životní kroky.

1.4.3 Sebevýchova

Sebevýchova je záměrná, cílevědomá činnost zaměřená na formování a rozvoj osobnosti. Člověk není pasivní objekt a snaží se aktivně ovlivnit vnější prostředí svým chováním. Týká se rozvoje osobnosti, kdy jedinec jak iniciuje, tak uskutečňuje svůj vlastní edukační proces a má potřebu změnit sama sebe. Důležité jsou motivační faktory, potřeby a okruh zájmů. Potřeba více se vzdělávat pro vyšší pracovní kvalifikaci, úspěšně se zapojit do sociálního systému, nebo zlepšit určité osobní nedostatky.

Cílem výchovy a vyučování je dosáhnout u edukované osoby dovednost přiměřené sebevýchovy a sebeřízení, podmínkou je znalost své povahy a charakteru, předností nebo nedostatků, čili celé své osobnosti. Aktivita projevovaná vlastním sebevzděláváním je základním předpokladem moderního člověka.

2 ÚLOHA A VLIVY ZÁKLADNÍ ŠKOLY PŘI VOLBĚ POVOLÁNÍ

Škola jako výchovné zařízení má plnit dle školského zákona 561/2004 Sb. různé funkce a úlohy, především má poskytovat vzdělávání a výchovu.

V socializační roli je škola významným nástrojem přizpůsobování nastupující generace společenským poměrům. Předávání kulturního dědictví a zachování její kontinuity, učít mládež větší osobní zodpovědnosti, altruismu a vzájemné solidaritě.

Výchovná funkce má v dnešní době jiný rozměr, díky vlivu médií, které zástupně ovlivňují edukaci, by se měly školní osnovy podílet na větším osobnostním rozvoji. Emotivní a konativní složky jsou více potřebné v orientaci společenského dění, na rozdíl od kognitivních. Současné pojetí školních osnov je příliš zaměřené na výkon, a výchovnou práci nedoceňuje.

V rámci pečovatelské funkce upouští školní zařízení od dřívější koncepce společnosti. Preventivní péči lékařů, imunologů, zubařů či pediatriů stát přenechává na zodpovědnosti rodičů. Stravování nebo pokrytí vhodnější výživy doplňováním cenných látek k růstu dnes řeší školy schválením potravinových automatů na školních chodbách.

Rekreační (relaxační) funkce se uskutečňuje mimo vyučování, ve sféře volného času. Ubývá různost oddělení školních družin, klesá počet zájmových kroužků, tuto funkci přebírají profesionalizovaná zařízení, ale už mimo vliv školy. Škola by se měla zamýšlet nad vytvářením podmínek pro trávení volného času v prostorách školy o přestávkách nebo časových prolukách mezi dopoledním a odpoledním vyučováním.

Poradenská úloha je většinou redukována na profesní poradenství. Výchovný poradce je často určen z řad některých učitelů. Vliv na žáky, ale i učitele a rodiče by měl mít specializovaný odborník se zaměřením na výchovné poradenství či školní psychologii.

Profesionalizační činnost školy má kromě jiných úloh také vést a pomáhat žákům zaujmout místo ve světě práce. Rodiče často předpokládají úspěch na profesní dráze díky výběru studia, především u víceletých gymnázií, kde je a priori očekáváno společenské zařazení a společenská prestiž. Výchovná funkce a dosažení celistvosti studenta v profesní roli je často podružný zájem, především ve středoškolském studiu. (Kraus, 2008, s. 101–104)

2.1 Klima školy a kultura školního prostředí

„Klima školy podle J. Mareše jsou ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování všech účastníků školního života (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál).“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 583)

Jedinec se od narození učí pohybovat v různých sociálních skupinách a v různém kulturně-spoločenském prostředí. Každé prostředí člověka ovlivňuje, ať už je to základní sociální skupina, do které se narodí, tj. rodina, poté sousedské a dětské skupiny

a formálnější prostředí, do kterého spadá předškolní a školní zařízení. Převážná většina dětí nastoupí a ukončí školní docházku v jedné škole. Nemá tedy příliš mnoho možností porovnat, jaké je v jeho škole klima. S atmosférou školy splyne a předpokládá, že na všech školách je to stejné.

Povaha školy, život a cíle, ke kterým škola jako subjekt směřuje, co se ve škole děje, jakým způsobem se podílí učitelé na vnitřní náladě, jak se zapojují rodiče a v neposlední řadě i složení a spolupráce učitelského sboru je v každém školním zařízení diferencované. Důležitým faktorem je vedení školy a její přístup k vedení.

Otevřené klima, kdy je ředitel školy pozitivním vzorem, se projevuje vzájemnou důvěrou a spoluprací učitelů a ředitele. Učitelé jsou otevření, sdílejí své vize a společné cíle, mají vyšší motivaci k lepším studijním výsledkům žáků. Ve školách, kde se podporuje kolegiální spolupráce, tam se vytváří lepší kulturní zázemí, které dovolí dětem vnímat to, co je hodnotné a důležité. Opakem je uzavřené klima, kde se mísí nedůvěra a laxní přístup učitelů k pedagogickým výsledkům. Tyto reakce vyvolává byrokratické, neosobní, autoritářské řízení ředitele školy.

Společnost si začíná uvědomovat důležitost sociálního klimatu školy. Vztahy dospělých, kteří ovlivňují mikroklima školní třídy a celkovou atmosféru školy, se odráží v životě žáků. Životní zkušenosti ze školního prostředí a vzorové chování dospělých si žáci vštěpují a odnáší do dalších společenských vztahů. (Čáp, Mareš, 2001, s. 581-595)

2.1.2 Klima školní třídy

Třída je jednou ze základních socializačních skupin. Významně ovlivňuje sociokulturní vývoj školáka a přispívá k rozvoji těch sociálních kompetencí, které dítě potřebuje ke svému rozvoji. Vágnerová upozorňuje na důležitost procesu navazování kontaktů a komunikace s vrstevníky. Možnost se porovnávat, soupeřit se sobě rovnými a různými formami spolupracovat s dětmi stejného věku je významná sociální zkušenost. (Vágnerová, 2000, s. 169)

Třída je mikrosociální prostředí, které je utvářeno žáky, učiteli vyučujícími třídu, podskupinami i jednotlivci, kteří stojí mimo skupinu ve třídě. Klima třídy je atmosféra, na které se podílejí všichni její aktéři vzájemným působením. (Čáp, Mareš, 2001, s. 565)

Každá třída má své specifické složení a nálady. Projevují se zde odlišné formy spolupráce. V některých je práce s dětmi radostná, někdy převládá lhostejná, nebo dokonce vzdorná spolupráce. I učitelé přinášejí do vyučování vlastní náladu a rozdílnou schopnost vykládat a učit látku. Charakter jednotlivých kantorů ovlivňuje chování žáků. Někdy dokáže učitel třídu nadchnout a zcela pohltit svým přednesem a zápalem, jindy vnáší mezi žáky vysoce soutěživou a bezohlednou náladu. Interakčně to znamená, že ke každému učiteli se třída chová jinak a totožnou třídu mohou různí vyučující vnímat diametrálně odlišně. Záleží na osobnosti učitele.

Pedagogové si jsou vědomi, že každá třída se jinak chová při hodině a jinak o přestávkách nebo při odchodu do jídelny či družiny. Jedná se o rozdílné chování k jednotlivcům i ke svým členům. Absence dozoru uvolní atmosféru a děti se začnou chovat přirozeněji. Pokud je klima školní třídy zdravé a sociálně kladné, děti se kamarádí i mimo školní budovu a těší se do školy. V opačném případě může probíhat skrytá i otevřená šikana a verbální či fyzické napadání.

Znalost vlivu školního klimatu je pro výchovné poradce, školní psychology a další odborné pedagogy či psychology jedním ze stěžejních prvků pro diagnostiku problémových žáků. (Čáp, Mareš, 2001, s. 565–567)

2.1.3 Skupiny, podskupiny

David Fontana uvádí vzorce sociálních vztahů ve třídě. Jak konstatuje, většina skupin všech velikostí má tendenci dělit se na další menší podskupiny. Každá podskupina si vytváří vlastní pravidla a členství je závislé na uznávání těchto norem.

Podskupiny se diferencují podle pohlaví, tzn., že chlapci a děvčata tvoří skupinky, ale ty se ještě dělí na další podskupiny, které sdílejí například stejné zájmy a postoje nebo schopnosti. Podskupiny tvoří i děti s podobnou úrovní inteligence, nebo pokud pocházejí z obdobného sociálního prostředí. Nedoloženým důvodem, proč se jedna uzavřená skupina vrstevníků má tendenci dělit na další, je zřejmě potřeba členství v menší skupině. Ta poskytuje jejím členům větší pocit bezpečí, sounáležitosti a v neposlední řadě snadnější identifikaci. Pro pedagogy jsou třídní skupiny i podskupiny oddělenou součástí školního života. Dospělí vstupují do mikroklimatu tříd či skupin a zase z něj vystupují a dětský kolektiv žije dál svým tempem. Pokud se však děti vidí v učiteli jako svém vzoru,

přijímají jej a mohou navzájem ovlivňovat ty členy, kteří jsou v opozici a navzájem lépe spolupracovat. Problémem bývají skupiny dětí, které mají sklony působit obtíže, zviditelňují se nevhodným způsobem nebo přímo šikanují či jinak týrají vybrané obětní spolužáky. *„Rostoucím problémem je násilí mezi dětmi, a to především ve škole (na ulici může napadený agresorům spíše uniknout). Situace je komplikována současným poklesem autority učitelů i jejich postavením ve třídě. Upadající kázeň má za následek, že učitel často nemůže ochránit slabší dítě před agresí silného jedince. Šikana, která je bohužel dosti běžná, znamená pro celý kolektiv třídy výsměch základním principům demokracie, ke kterým je má škola vychovávat.“* (Říčan, (1995) 2004, s.153)

Pokud se dají porovnat vazby dospělých a dětí, pak vytváření okruhu sociálních kontaktů a vazeb je přirozenou součástí selekce a orientace ve společnosti.

Zajímavé pojednání uvádí David Fontana, kdy srovnává status oblíbených a neoblíbených dětí. Status oblíbeného dítěte je předurčen vlivem a výchovou v raném dětství. Rodiče, kteří jsou sociálně vyspělí, dokážou vytvořit kreativní a tvůrčí atmosféru domova, řeší potřeby dítěte podle jeho aktuálních požadavků, attachment – připoutání se i následná socializace probíhá ve správném nastavení.

Dítě, které je oblíbené u učitelů i spolužáků, vykazuje explicitní znaky charakterových vlastností, inteligenční úrovně, ale i sociální a emocionální převahy. Zdá se, že jsou to děti, které mají přirozené vůdčí nadání, ale na druhou stranu jsou empatické, klidné, jsou ohleduplné k sobě i druhým (vykazují sebe-důvěru a sebe-vědomí ve zdravé míře), dokážou určovat směr, umí řešit nebo vymyslet řešení. Umějí poskytnout podporu a přinášejí do skupiny něco, co ji pojmenovává, nějaký charakterový rys, který ostatní členové nemají, ale podvědomě se s ním ztotožňují. Tato schopnost vymezit identitu pak zdůrazňuje odlišnost skupiny a uděluje jí významný sociální status.

Sdružování dětí je přínosné mnohem více pro ty členy, kteří potřebují upevnit svou roli. Nevybočuje-li chování menších seskupení ze společenských norem přijatelného chování, je žádoucí je podporovat ve spolupráci a kamarádství. Začlenění a prožívání skupinové identity je přípravou pro další sociální chování. Děti, které se účastnily dění nebo byly akceptovány členy své skupiny, navazují v dospělosti v pracovním, ale i soukromém životě lepší vztahy, lépe komunikují s kolegy a dokážou si v osobním životě lépe pokrýt sociálně-kulturní potřeby. Dokážou se lépe orientovat a jsou více empatické. Škola by měla stoprocentně podporovat vznik těchto skupin a v případě jednotlivců by se mělo podporovat i udržování přátelství ve dvojicích.

Jak dále pokračuje David Fontana, výzkumy vzorců přátelství ukazují, že práce v přátelských dvojicích přináší lepší učební výkony a zároveň osobní uspokojení. Tak jako dospělí komunikují při práci a komunikace je v dnešní době žádoucí, děti mají stejnou potřebu o své činnosti mluvit s kamarádem. Jedním z úkolů vzdělávání je pomoc dětem navazovat blízké vztahy a vzájemně obohacující vazby. (Fontana, 1997, s. 299–305).

2.2 Výchova k volbě povolání

Důležitý vliv na identitu pubescenta má vymezení sociálně-profesní role. Samotná volba povolání (na základní škole volba dalšího studia) vyžaduje uvědomění si budoucích možností. Tato role není v období dospívání zatím přesně vymezena, pubescent vnitřně odmítá konečné a nezvratné sebevymezení. Dospívající ví, co rozhodně nechce být. Jeho představy o profesích jsou v tomto věku nepřesné, důležitost má společenská atraktivita a velkou měrou jsou pubescenti ovlivňováni společenským statutem rodičů. Zde platí, že žák má tak vysoké ambice, jak vysoké je profesní a společenské postavení rodičů. (Vágnerová, 2000, s. 227)

Krev není voda, jak píše Antonín Mezera, a tak se většina rodičů snaží udělat pro své dítě, co je v jejich silách. Díky neustále se zvyšujícímu přílivu informací, pokroku ve vědě, v různých činnostech a technickému pokroku jsou někdy generační rozdíly tak propastné, že orientace ve světě patnáctiletých dětí je pro rodiče někdy velmi obtížná. K tomuto fenoménu přistupuje fakt dospívání a rozporuplnost mladých lidí.

Jedním z častých problémů při volbě dalšího studia jsou ambice a nesplněná přání rodičů. Ovlivňovat dítě takovým způsobem, aby se rodič mohl realizovat, vede k nedorozuměním a namísto správného vedení a odhalování všech předpokladů dítěte a jeho zaměření se může stát, že pubescent neví, kam dál. Ale většina mladých lidí k nějakému rozhodnutí o své budoucnosti nakonec dospěje – ať pod tlakem rodiny, nebo nutností podat přihlášku na střední školu.

Důležitým krokem v diskuzi s potomkem o jeho dalším směřování je zejména pomoc při ujasňování jeho zájmů. Jeho koníčky, zájmy, aktivity předurčují jeho zaměření a talent a v tomto oboru bude nejspíš odvádět takové výkony, které ho budou naplňovat. Je nezbytné probírat reálnost jeho cílů. Například v případě, že nemá dobrý prospěch z matematiky, nebude příliš vhodné studovat technicky zaměřenou školu. Řada rodičů dělá při hodnocení

dítěte chybu přeceňováním jeho schopností nebo naopak podceňováním. Rodiče by ani neměli sami rozhodovat za dítě, ale také nenechávat rozhodnutí pouze na něm.

Komunikace není v tomto období snadnou záležitostí. Rodiče často sami nevědí, jakým směrem by mělo jejich dítě pokračovat dál. Ale vzdát se svého rodičovského privilegia „mít všechno pod kontrolou“ a obrátit se navadět potomka k jeho cestě a k vlastnímu rozhodování je nejlepší cestou pro obě strany. (Mezera, 2008, s. 156)

2.3 Role školy v procesu volby povolání

Základní škola má zásadní význam při rozhodování žáků o jejich budoucím povolání. Od roku 2002 byla do výuky na druhém stupni ZŠ zařazena do vyučovací osnovy vzdělávací oblast Výchova k volbě povolání. Roste řada učitelů, kteří se na tuto problematiku zaměřují a pomáhají žákům v orientaci sebepoznání. Určují správnou diagnostiku jejich zájmů a pomáhají je vybavit kompetencemi potřebnými pro jejich rozhodování a vlastní podíl zodpovědnosti při výběru dalšího vzdělávání a kariérní budoucnosti. Mladí lidé s jejich pomocí mohou lépe zhodnotit své předpoklady, osobní šance na trhu práce a orientovat se v profesní nabídce.

Obsahem předmětu Výchova k volbě povolání jsou tato témata:

- Osobnostní a sociální výchova (vede žáky k porozumění sobě a druhým lidem, pomáhá jim uvědomovat si hodnoty, řešit problémy, být tvořivý).
- Výchova demokratického občana (vede žáky k přemýšlení v širších souvislostech, ke konstruktivnímu myšlení).
- Multikulturní výchova (vlastní identita – téma o němž se v dnešní době často diskutuje diskutované téma, vzhledem ke globalizaci a překrývání či splývání kultur).
- Mediální výchova (vede mládež ke kritickému vnímání informací, které média podávají a často zkreslují).
- Environmentální výchova (vede žáky k uvědomování vztahu k životnímu prostředí, ohrožení planety vlivem lidského konání, vyčerpatelnosti přírodních zdrojů).

Podstatou vzdělávání v oblasti předmětu Výchova k volbě povolání by mělo být zejména utváření dovedností, které souvisejí se sebepoznáním, rozhodováním a plánováním významných životních kroků a využíváním informací, které lze čerpat z informačních zdrojů.

V současné moderní době se odehrává mnoho zásadních změn na trhu práce. Obsah mnohých profesí se mění a s nimi i podmínky ve světě práce. Zvyšuje se nezaměstnanost, která postihuje všechny věkové skupiny. Nejvíce ohroženou skupinou jsou absolventi, lidé v pozdním dospělém věku a osoby s žádným nebo nízkým vzděláním. Zdá se, že jeden z důvodů selhání zaměstnanosti absolventů středních a vysokých škol je špatná volba budoucího profesního zaměření, nízká schopnost rozeznat reálné možnosti uplatnění na trhu práce a příliš vysoký počet studentů, kteří ukončili studium vysokoškolským diplomem. Na trhu práce nyní nabídka převyšuje poptávku po vysokoškolsky vzdělaných lidech, naopak nedostatkem jsou absolventi učilišť a středních odborných škol. Tato skutečnost způsobila změny v osnovách povinné školní docházky a státní byrokracie zavedla systém přípravy žáků k orientaci budoucí profese již na základní škole.

2.4 Výchovné poradenství na základní škole

Poradenství pro volbu povolání je poradenský obor, který se začal rozvíjet v 19. století jako důsledek rostoucí industrializace a profesní diferenciaci. Provázely ji seznamy povolání a potřebné předpoklady pro jejich výkon. První poradna byla zřízena v Bostonu, 1908, u nás v roce 1920 v Pedagogickém ústavu J. A. Komenského a Masarykovy akademie práce. (Hart, Hartlová, 2000, s. 420)

Ministerstvo školství nařídilo Metodickým pokynem 19485/2001-22 v roce 2001 zavedení oblasti Výchova k volbě povolání do osnov základních škol. Doporučilo ředitelům, aby pověřili pedagogického pracovníka zajišťováním potřebné koordinace aktivit souvisejících se zaváděním tohoto předmětu do praxe. Pedagogickým pracovníkem byl označen primárně výchovný poradce nebo školní psycholog. (<http://www.msmt.cz>)

Každá základní škola, jak vyplývá z nařízení Ministerstva školství, má zřízenou funkci výchovného poradce. Obsahem práce výchovného poradce je pomoc žákům v problémech, které se týkají výchovy i studia. Důležitou součástí je také diagnostika a orientace v otázkách budoucího povolání, potažmo výběru další edukační instituce.

Základem poradenství je komunikace. Výchovný poradce spolupracuje s dalšími subjekty, především s třídním učitelem, rodiči, školním psychologem a ostatními vyučujícími. Pomáhá také se začleněním žáků s poruchami učení do výuky. Dalšími spolupracujícími složkami jsou poradci pedagogicko-psychologické poradny, lékaři, informační střediska Úřadu práce atd.

Školní poradenství není jednotvárná, standardizovaná záležitost. Je velmi specifickým typem mezilidské komunikace. Výchovný poradce musí ke každému klientovi přistupovat odlišně, akceptovat individualitu a zvláštnosti každého jedince a konstruktivně přizpůsobit své jednání. Situace každého žáka je jiná a neopakovatelná a v případě, kdy je potřeba pubescentovi pomoci ve složité situaci týkající se více životních etap, je nezbytné vytvořit časový a strategický plán jeho kariérové budoucnosti. Psychologové ani kariéroví specialisté nejsou díky své úzké zaměřenosti schopni pokrýt celý biodromální vývoj jedince s mezioborovými disciplínami tak, jako kvalifikovaný výchovný poradce. (Mezera, 2008, s. 163, 179)

2.5 Učitel jako poradce

Každý učitel zastává několik funkcí. Mezi ty nejdůležitější patří vyučování, výchovné poradenství a důvěrnictví. Neopomenutelné je zmínit učitele jako vzor. Funkce učitele ve výchovném poradenství obsahuje pomoc dětem při řešení osobních problémů nebo v rozhodování, jak povedou dál svůj život.

Učitel jako výchovný poradce musí poskytovat dětem i rysy důvěryhodnosti. Někteří učitelé budí důvěru, jiní ne. Tento jev je podmíněn osobností pedagoga a jeho vlastnostmi. Sympatie, trpělivost a empatie jsou primárními činiteli ve volbě dětí, zda se chtějí nebo nechtějí se svým učitelem radit a zda se mu budou svěřovat.

Problémy někdy nastávají, pokud se dítě potřebuje svěřit o domnělé křivdě ze strany jiného kantora a není si jisto, zda bude stát učitel na jeho straně, nebo se kolegiálně přikloní ke druhému učiteli, kolegovi. Učitel může pociťovat rozpor mezi dvěma rolami, reprezentuje autoritu školy a stává se důvěrníkem. Tento problém by měla řešit škola zaměstnáním školního psychologa nebo vyčleněním učitele přímo pro poradenskou činnost.

Poradce by měl mít znaky důvěryhodnosti a sympatie. Tyto přednosti by měly být stěžejní v rozhovoru s dítětem. Poradce by měl umět dítě s jeho problémem správně zařadit

a rozpoznat, s jak velkým problémem přichází a zda za malým problémem nestojí větší, který dítě v skrytu duše doufá s učitelem vyřešit. Někdy je dobré nechat dítě přemýšlet, proč je daná situace tak svízelná, a podpořit ho v samostatném řešení. Rozhodně není vhodné dítě kritizovat a kategorizovat problém.

Poradce-učitel poskytuje také pomoc při volbě povolání. Dítě prochází vývojovými stadii při volbě povolání. Každé stadium odpovídá jednomu období dětství, ale děti nejsou vždy věkově totožné ve vstupu do určitého stadia. Záleží na vyspělosti osobnosti. Donald Super navrhl model stadií, který založil na dřívějších pracích A. Ginzberga.

1. Stadium fantazií (rané dětství) – v tomto stadiu si děti ve své fantazii vybírají povolání, které si imaginárně představují, neuvědomují si skutečnost a povinnosti z nich plynoucí.
2. Stadium zájmu (pozdní dětství) – v tomto věku se děti vidí v povoláních, které jsou pro ně zajímavé.
3. Stadium schopnosti (přibližně 14, 15 let) – mladiství si uvědomují svoje schopnosti a odmítají povolání, která jsou pod jejich úrovní nebo naopak nad nimi.
4. Stadium ohledávání (přibližně dvacet let) – dospívající zkoušejí prakticky některá povolání.

Model stadií kontinuálně pokračuje a pokrývá celý život jedince. Tento model mohou učitelé používat jako pomoc při poradenské činnosti.

Další vodítko při rozhodování o budoucí profesi je přehled Hollandovy soustavy třídění povolání. Tato soustava je rozdělena na typy povolání, příklady povolání a osobnostní vlastnosti, které spolu vzájemně souvisí. Kdy například praktická povolání, jako jsou mechanik motorů, zemědělec, stavitel nebo elektrikář, zahrnují takové vlastnosti člověka jako skromnost, vytrvalost, poctivost, konformitu, věcnost a mohou jej nasměrovat k výběru těchto povolání. Tento Dotazník, který vytvořil J. L. Holland, lze využít k ohodnocení a jasnějšímu uvažování o vhodnosti budoucího povolání. (Fontana, 1997, s. 317–329)

3 Vliv okolí, vnější činitelé ovlivňující volbu povolání

3.1 Rodina

„Není soukromějšího prostoru pro člověka než ten, který chrání jemné předitivo vztahů v jeho vlastní rodině. Co se děje z a zavřenými dveřmi naší domácnosti, v soukromí našich ložnic, jak se chováme ke svým dětem, ženám, tchýním, manželům, vnoučatům a starým rodičům, do toho nám nemá nikdo co mluvit. Svět naší rodiny je světem naší suverénní kompetence. Právo na rodinné soukromí patří mezi základní práva kulturního člověka.“ (Možný, 1990, s. 9)

Paradoxem dnešní společnosti je, že nejintimnější prostor základní lidské skupiny je neustále veřejně kontrolován. V moderní době, kdy všichni až neuroticky touží po soukromí, jsme čím dál více kontrolováni, manipulováni, citově přesycováni nabízeným konzumem, zážitky a věcmi, „bez kterých se neobejdeme“. Dnešní nárůst psychiatrů, psychologů, terapeutů, různých technik – ať už meditačních, relaxačních a jinak psychicky uvolňujících – je pouze odezvou na neustálé snižování osobní svobody a absenci soukromí. (Možný, 1990, s. 9 - 11)

Při vyslovení slova rodina se každému vybaví klasická malá sociální skupina, jejímž základem je manželský pár, který vychovává pod jednou střechou své nebo adoptované děti. Další asociací je funkce rodiny. Rodina plní primárně roli reprodukční, ekonomickou, emocionální a sociální, ale obecně je vnímána jako bezpečné místo ve společnosti jiných rodin. Model manželského páru, tak jak byl vnímán do nedávné doby, dnes již ustoupil modernímu pojetí rodiny. Ačkoli rodina patří k nejstarším sociálním útvarům, její tvář se mění dle požadavků a pokroku dané doby. V dnešním postindustriálním světě narůstá počet nesezdaných párů nebo párů vstupujících do dalšího manželství z předchozího, který ukončili rozvodem, a přicházejí se svými potomky, které vychovávají s nevlastní matkou nebo otcem, nebo dnes již ne ojedinělé homosexuální páry vychovávající dítě, které si pořídily s předchozím heterosexuálním partnerem. Nelze opomenout ani neúplné rodiny, jejichž počet stoupá geometrickou řadou. Tyto typy rodinných domácností již nejsou žádným společenským traumatem. Naopak, dnešní možnost svobodné volby společného soužití dovedená leckdy až do absurdity mění zakonzervovanou představu tradiční rodiny.

Podle Iva Možného je význam slova „tradiční rodina“ v historickém pojetí poněkud odlišný. Středověk i starověk tímto pojmem rozlišoval dvě věci. Z jednoho úhlu pohledu myslel rodinou to, co by se dnes odpovídalo pojmu „velká domácnost“, tedy společenství lidí,

kteří spolu hospodaří a bydlí pod jednou střechou, kdy rozhodující autoritou je hlava rodiny. Druhý úhel pohledu, který probíhal paralelně s prvním, platil pro vládnoucí společenské třídy. Rodina byla chápána jako široké pokrevní příbuzenství, ve kterém velká skupina lidí, již spojoval svazek krve, udržovala jednotu majetku a moci. Podstatná byla síť moci, do které byly včleňovány i osoby pokrevně nepříbuzné. (Možný, 1990, s. 9–18)

V dnešní společnosti toto uskupení není neznámé, společensky úspěšný člověk s dobrým a širokým rodinným zázemím dokáže být mnohem úspěšnější a vynaloží mnohem méně úsilí než člověk bez těchto výhod. I v dnešní době se při řešení problémů obracíme na rodinu, širší rodinu, přátele na vhodném místě a známé, kteří pro nás něco mohou zařídit. A priori se očekává protisluzba v budoucnosti. Sociální psychologie nazývá budování mezilidských vztahů odborným termínem „networking“, tedy splétání sítě.

Podle Iva Možného mýtus o velkých, početných rodinách rozbíjí statistika rekonstrukce matrik vedená P. Laslettem, kdy výzkum přinesl překvapující objev. Vypočtená průměrná velikost domácností činila 4,73 osob. Kontrolní vzorky zpracované z archívů šesti zemí Evropy potvrzují historický vývoj evropské rodiny a nabourávají tento zakořeněný obraz velké rodiny (rodina s osmi až dvanácti dětmi, čím chudší, tím více dětí). (Možný, 1990, s. 26)

S vysokou mortalitou v období středověku a částečně i novověku, kdy bylo dítě vnímáno značně necitelně a bez sociálního statusu, je spojen dnes nenapadnutelný vztah přístupu k právům dítěte. Tak jak jej chápeme v dnešním pojetí právního systému, konkrétně jak je zakotven v Listině základních práv a svobod či v sociálněprávní ochraně dětí, si dnes nikdo neumí představit, že by nevnímal dítě ve společnosti jako rovnocennou, svobodnou bytost chráněnou státem. Péče o ně je povinností a při jejím neposkytnutí je sankcionována právním postihem. Zvnitřněné zásady morálně vysokého přístupu k dětem, láska k nim pevně vštípená přírodou, sociální péče a také neustálé prohlubování psychologických přístupů nejen k dětem s problémy, edukační péče a v neposlední řadě i lékařský pokrok zachraňují, pomáhají a provádí děti celou vývojovou etapou. Dnešní humanisticky vyspělá společnost neakceptuje odchylky od těchto zásad. Chráníme i děti nenarozené a často mají větší právo než žena, která dítě nosí ve svém těle. Dítě v období středověku nemělo žádný společenský status. Výchova probíhala v tradici upevněné dlouhými věky, dítě dostávalo hotové poznatky, hodnoty a postoje, které se osvědčily v minulých generacích. Citové zázemí bylo velmi nízké, ale vzhledem k nutnosti přežít bylo jednodušší být emočně plochý a otrlý.

Přibližně ve druhé polovině 17. století se přesouvá vnímání rodiny od tradičního pojetí rodinného společenství k pojetí malé nukleární skupiny, klasifikace rodiny prochází přechodnou formou, kdy křesťanství uznalo lásku jako významný atribut manželství, tzv. spirituální odpovědnost za blaho a štěstí partnera, v tomto pojetí se však nejednalo o city, tak jak je známe dnes. Ve společenství příbuzenských klanů a rodů se začíná oddělovat manželský pár. Sociální vazba mezi manželi se stává jedinečným osobním vztahem. Zvyšuje se autorita otce, zrovnoprávňuje se postavení mezi sourozenci, ale zároveň rodina začíná ztrácet formu svátosti. Získává naproti tomu větší svobodu ve svém vnitřním uspořádání, je méně sociálně kontrolována a sociální hodnotou je individuum. Vztahy jsou ale i nadále pojímány tradičně.

Industriální společnost vnesla do vnímání lidského života jiný pohled. Společnost díky pokroku ve vědě, zejména v lékařství a hygieně, a technickým vymoženostem snížila mortalitu. Rozsáhlá urbanizace přivádí obyvatelstvo do měst, vzrůstá životní úroveň, zvyšuje se natalita a probíhá populační boom. Rodina začíná být spjata citovými vazbami. Revoluční myšlenka zvolit si partnera na základě romantické lásky, případně sexuální přitažlivosti byla do této doby nepředstavitelná, účelem založení rodiny je výchova dětí, na vzestupu je citový individualismus. Dalším atributem je změna spotřeby statků. Domácnost se stává prostředím spotřeby, a ne již výroby statků díky oddělení pracovního života od soukromí. Na vzestupu je feminismus, postupné zrovnoprávňování postavení žen.

Postindustriální společnost přináší další změny v postavení rodiny ve společnosti, ale i v pozici členů rodiny, v interpersonálních vztazích a vazbách. Dítě je již rovnoprávným členem rodiny a stává se středobodem vesmíru svých rodičů.

3.2 Formální, neformální skupiny

Sociální skupina se dá rozdělit podle počtu členů, čili malé a velké seskupení osob. Kvantitativně lze relativně určit malou sociální skupinu při maximálním počtu třiceti osob. Z pohledu kvalitativního je podstatný fakt, že všichni členové skupiny se navzájem znají a její členové se navzájem ovlivňují častou, emocionálně podbarvenou a velmi blízkou interakcí. Na základě převládajícího charakteru mezilidských vztahů uvnitř skupiny se dělí vztahy na formální a neformální. (Vízdal, 2010, s. 104, 105)

„Formální skupinou se dá označit seskupení osob, které spojuje nějaká činnost, ale jejich vztahy nejsou osobní, neprobíhá mezi nimi interakce na úrovni přátelských emocí. Mezi tyto skupiny lze zařadit například skupinu pracovníků či novou školní třídu. Formální skupiny vznikají na základě direktivního rozhodnutí, čili je formálně zřízena nějakou organizací za určitým účelem, cílem nebo úkolem.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 274)

V případě školní třídy je skupina dětí na začátku školní docházky formální skupinou. Netrvá však dlouho a status formality celé skupiny přechází do neformálních vazeb, vznikají podskupiny jedinců se společným zájmem, potřebami a city. Tyto neformální skupiny vznikají samovolně. Atributem nekonvenčních vazeb ve skupině je osobní zájem, žádná pravidla nejsou určena, nebo se vytváří až dle aktuálních potřeb a členové uznávají stejné hodnoty a normy.

„Pro děti školního věku jsou neformální skupiny důležitým nástrojem k rozvíjení sociálních dovedností. Začleněním do „party“ trénují prosociální chování, učí se vcítit se do druhých a překonávat svoji vrozenou sebestřednost. Podporují tím budoucí vztahy a vazby v dospělosti.“ (Vágnerová, 2000, s. 249)

3.2.1 Vrstevníci, kamarádství

Jak je zčásti uvedeno výše, podle Vágnerové je *„potřeba přátelství v dospívání“ velmi silná. Přátelský vztah poskytuje možnost sdílet různé vnitřní názory a životní zkušenosti. Zjištění, že jiný člověk si může myslet a pociťovat totéž, mladistvým pomáhá lépe se vyrovnat s nejistotou vlastních pocitů a názorů.“* (Vágnerová, 2000, s. 249)

„Mladiství se učí ve vzájemné komunikaci s osobami různých názorů a vlastností plnit různé role vedeného i vedoucího. Učí se prosazovat svůj názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, sjednávat kompromisy, bránit se a vyrovnávat se s prohrami.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 279)

Socializace a vývoj dětí a mladistvých přináší emocionální změny a potřeby. Jednou z potřeb je zaujetí místa ve vrstevnické skupině, která čítá několik osob přibližně stejného věku. Rodina se svým významným a především specifickým postavením nemůže nahradit osvojení všech potřebných sociálních dovedností, kterou poskytuje vrstevnická skupina, především v interakční a komunikační sféře. V období od středního školního věku, tj. přibližně od jedenáctého roku, jsou vrstevníci velmi významnou skupinou. Spon-

tánně vytvořené skupiny dětí, které prožívají kamarádské vztahy v různých kroužcích, sportovních družstvech, podporují vzájemnosti a zařazení do lidské společnosti. Během období dospívání však vzhledem k ambivalentnosti prožívání a dynamice vývoje dochází ke kolísavému zájmu o vztah mezi jedincem a skupinou. Někdy dochází k tomu, že zklamání či změna postoje doženou mladého člověka k razantnímu řešení, odchodem ze skupiny, vyhledáním si jiné skupiny, nebo dá přednost erotickému vztahu. I přesto se skupina vrstevníků stává jeho referenční skupinou, ve které hledá lepší porozumění. Skupina vrstevníků poskytuje uspokojení potřeby být přijímán a příležitost k získání zkušenosti z komunikace s lidmi, kteří jsou mu rovni. Dobré zařazení do skupiny přináší jedinci pocit uspokojení, jistoty a sebevědomí. (Čáp, Mareš, 2001, s. 278–279)

Kamarádství podle Vágnerové je touha s někým sdílet důvěrný vztah. Přátelský vztah poskytuje určitý druh jistoty a bezpečí, důležitá je vzájemnost a citová vazba. Kamarádství je cesta k odpoutání se od rodinných vazeb a osamostatňování se. Vzájemnost znamená trvalý, systematicky udržovaný vztah, který obsahuje nejen vzájemnou pomoc, ale i určitou formu vlastnictví druhého a prvky intimity. Autonomní přátelství od dvanácti let se vyznačuje vzájemnou závislostí, ale i respektem vůči svébytnosti druhého.

Intimní vazby obsahují tři oblasti. Možnost svěřit se na základě důvěry. Důvěrnost, všechna sdělení jsou určena pouze kamarádovi, tajemství je velkým půvabem vztahu. Výlučnost, pubescent jedná s kamarádem jinak než s ostatními a přítel má svá výsadní práva. (Vágnerová, 2000, s. 249)

3.3 Mimoškolní výchova

Mimoškolní výchova je součástí výchovy mládeže a dospělých a má rovnocenné postavení v komplexu školní a rodinné výchovy. Plní základní cíle výchovného programu společnosti, ale zvláštními prostředky ve zvláštních podmínkách. V tom je její úloha nezastupitelná. Do sféry mimoškolní výchovy lze řadit emotivní návštěvy kulturních zařízení, jako jsou divadla, koncerty vážné hudby, kde děti často poprvé slyší klasickou hudbu a poprvé se pohybují v prostředí velkých divadel. Velmi oblíbené jsou návštěvy muzeí, galerií, botanických či zoologických zahrad. Jedinci to poskytuje bezprostřednost zážitků, plných emocionálních vjemů a obohacuje jeho životní rozhled. Kulturní akce pořádané neziskovými organizacemi, přednášky na téma životního prostředí, aktivity

výchovně-vzdělávacích organizací jsou nepostradatelnou součástí výchovy dětí a mládeže. (Jůva, 1999, s. 96)

3.3.1 Volný čas, zájmová činnost

Volný čas představuje příležitost pro osobnostní a sociální rozvoj jedince. Pokrývá jeho individuální potřeby rozvíjet se na základě svých schopností, zájmů. Podílí se na formování názorů, postojů a přesvědčení.

Obsah zájmové činnosti je rozdělen podle věku, pohlaví, ale i podle sociální a emocionální vyspělosti. Děti mladšího a středního školního věku příliš nerozlišují, jakou činnost by chtěly nebo nechtěly vykonávat. Jejich potřeba zkoušet něco nového, nadšení a extrovertně vnímaný svět je snadné uspokojit. Jejich nadšení a zápal však dlouho nevydrží, je těžké je dlouhodobě udržet v entuziasmu. Žáci chtějí vyzkoušet další činnosti. Nabízet dětem různé alternativy činností a zájmů je nutné pro jejich orientaci. Mohou objevit své skryté schopnosti, nadání nebo talent.

Dospívající mládež je již vyhraněnější. Své zájmy spíše prohlubují a objevují další spojitosti se svým koníčkem nebo činností. Jejich zaměřenost bývá spojována s orientací v budoucím dospělém životě. Zájem o sport, pravidla „fair play“, která jsou přítomna v každém sportu, formují jejich osobnost z pohledu morálních hodnot a nastavení morálního žebříčku. Umělecká tvořivost prohlubuje hlubší vnímání citových potřeb, vnímání sebe sama a snahy sebevyjádření.

3.4 Vliv médií

„Děti preferují vizuální média. Vizuální příběh se více podobá skutečnosti a dítě jej také jako skutečný vnímá. Čtený příběh si lze dotvářet, může se zde uplatnit dětská fantazie a tvořivost. Média lze považovat i za socializační prostředky. Násilí prezentované v mediálním příběhu může fungovat jako podnět k podobnému chování.“ (Vágnerová, 2000, s. 207)

Děti si dnes neumí představit svět bez vizuálního média, kterým je především televize, potažmo film či video. Sledování hotového příběhu je velmi pohodlné a děti

si neuvědomují nereálnost obsahu. Informace plynoucí z příběhu či zprávy pokládají za skutečné a mají tendenci se s nimi ztotožňovat. Televize a film patří mezi konzumní a pasivní formu vnímání světa.

Tištěná média, především knihy nebo kvalitní časopisy, svou formou rozvíjejí v dětech a mládeži aktivní přístup. U vnímání čteného příběhu se zapojuje levá mozková hemisféra, která ovlivňuje verbální činnost. Čtenář musí zapojit fantazii, představivost a zároveň trénuje paměť.

Atraktivita vizuálního, pohodlného přijímání informací převyšuje potřebu čtení. Všechna média jsou socializačními prostředky, zprostředkovávají zprávy a ovlivňují mladou generaci většinou negativním způsobem. I v případě, že informace je kvalitní, poučná a pravdivá, znemožňuje orientaci jedince přirozeným způsobem, a to zkoumáním, přemýšlením a hodnocením. Televize navíc omezuje dětskou kreativitu a aktivitu. Oslabuje schopnost některých vlastností, schopnost soucitu, a probouzí zálibení v násilí, krutosti, případně v destruktivitě. Pořady, které obsahují násilí, ať zjevné, či skryté (v animovaných příbězích formou legrace) nejvíce ohrožují děti do dvanácti let. Agresivitě více podléhají chlapci, vzhledem ke ztotožňování se s maskulinním vzorem. (Vágnerová, 2000, s. 184–188)

Mediální gramotnost, která není hodnotně vnímána jako nutná součást výchovy ve škole ani v rodině, ovlivňuje další a další generace a odsuzuje je k pasivnímu přijímání informací a snadné ovladatelnosti v dětství, ale i v dospělosti. Manipulativním příkladem může být všudypřítomná reklama, která podprahově vytváří potřebu něco mít. Konzumně se chovají lidé při každém rozhodování, ať při výběru dovolené, volnočasových aktivit, způsobu stravování, oblékání apod. Pokud se takto chovají rodiče, kteří vytváří primární vzor, jejich děti se nebudou příliš lišit.

3.5 Rozhodování

„Rozhodování je něco, co nás provází a docela určitě bude provázet celý život. Rozhodování o volbě povolání je stejný proces, jako když se rozhodujete, jaký chcete počítač nebo mobil. Pouze v jediné situaci se nemusíme rozhodovat, a to, když na to nemáme. Třeba sílu, vůli, někdy třeba schopnosti nebo peníze, ale i odhodlání se s něčím poprat.“
(Mezera, 2008, s. 113)

Při závažném rozhodování, například jakou zvolit další cestu studia, je dle I. L. Janise a L. Manna proces rozhodování rozdělen do čtyř kroků.

1. Alternativy – obsahují dvě základní otázky:

a) existují ještě nějaké další varianty řešení?

b) nezapomněl/a jsem na nějakou možnost, která by byla ještě lepším řešením než ty předchozí?

2. Následky a souvislosti – když provedete výběr nejlepších variant vašeho dalšího studia nebo profesní přípravy, proberte u nich všechna pro a proti (klady a zápory).

3. Informace – o každé vybrané škole nebo povolání, které se dostaly do vašeho „semifinále“, se pokuste získat co možná nejvíce informací.

4. Plány – vytvořte si detailní plán či program, jak své rozhodnutí budete postupně naplňovat, a promyslete si:

a) Co všechno budete muset po tomto rozhodnutí udělat?

b) Co uděláte, když při své cestě narazíte na nějakou vážnou překážku, která zmaří první variantu vámi zvoleného řešení?

Jak píše Antonín Mezera, provedou-li se všechny kroky ve správném pořadí, odpadne zklamání, že jsme si vybrali špatnou cestu. Zhodnocení vlastního rozhodnutí je důležité z hlediska investice do budoucnosti. Ptáme se sami sebe, kolik času, peněz, energie či úsilí chceme vynaložit na určitou věc. Pokud se rozhodneme, že půjdeme cestou, kterou jsme si vybrali, musíme počítat s tím, že je někdy potřeba ke zvládnutí mimořádné úsilí. Je proto dobré odhadnout, kolik energie můžeme vložit do splnění svých cílů, nebo jakou kapacitou jsme obdařeni. Některé dítě bez problémů zvládne vysokou školu a jiné má potíže s učňovským střediskem. Pokud si ale člověk jde důsledně a cíleně za svou ideou, určitě by se neměl vzdávat jen kvůli překážkám, které zákonitě přijdou. Krize přichází s každým dnem nebo obdobím. Vývojové fáze s sebou přinášejí kritické fáze rozhodování a jsou nevyhnutelné, neboť osobnost se vyvíjí a člověk řeší situace, o kterých do té doby neměl ani tušení. (Mezera, 2008, s.113-114)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole je možné se seznámit s výzkumem pomocí kvantitativního dotazníku, který jsem pro účely této bakalářské práce provedla. A to jak s jeho cílem, metodami, hypotézami, tak i s analýzou dat.

4.1 Cíl výzkumu a stanovení hypotéz

Cílem výzkumu této bakalářské práce je zjistit, který z činitelů nejvíce ovlivnil studenty při jejich rozhodování o budoucí profesi, potažmo dalším studiu, a zda by s odstupem doby a zkušenostmi v současném studiu volili jinak.

Pro dosažení cíle jsem si stanovila na začátku výzkumného šetření následující hypotézy:

- H1: Při výběru studijního oboru byl vliv vrstevníků a přátel na žáky menší než vliv rodičů.
- H2: Studenti gymnázií jsou více spokojeni s výběrem školy než studenti učiliště a ekonomické školy.
- H3: Finanční ohodnocení vybrané profese u žáků převyšuje ostatní motivační faktory.
- H4: Všichni studenti gymnázia chtějí pokračovat ve studiu na VŠ.
- H5: Třicet procent studentů učiliště chce pokračovat studiem na VŠ.

Stanovené hypotézy v závěru práce verifikuji nebo falzifikuji na základě získaných údajů.

4.2 Metoda a technika

Pro dosažení cíle a také pro ověření hypotéz bylo nezbytné získat co nejvíce relevantních informací od respondentů. Rozhodla jsem se použít kvantitativní metodu získání dat, potřebná data jsem sesbírala prostřednictvím dotazníkového šetření (viz příloha č. 1).

Dotazník obsahuje 15 otázek, které jsou uzavřeného a polo uzavřeného typu. První okruh otázek se týká spokojenosti či nespokojenosti studentů s výběrem střední školy. Dalším okruhem otázek je vliv činitelů, který působil na jejich rozhodování, zejména prostředí – rodina, kamarádi. Dále působení školy, role výchovného poradce, učitele, centra k volbě povolání. V neposlední řadě jsem se dotazovala, jaké důvody byly, nebo v současné době jsou pro studenty stěžejní při rozhodování. Ať se týkal odhadované budoucí ekonomické situace státu, nebo atraktivity vybrané profese. Dále mne zajímalo, jak se odráží vliv rodiny v přístupu k edukaci. A to tím způsobem, kdy rodiče svým příkladem nebo výchovou podporovali dlouhodobé zájmy dětí a směřovali je tím k následnému výběru střední školy.

Po zvážení celé problematiky dotazníku a hypotéz jsem oslovila studenty tří typů škol. Celkem odpovědělo 53 studentů gymnázia, 46 studentek ekonomického oboru střední školy a 14 studentů oboru mechanik, elektromechanik střední školy.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumu se zúčastnilo 113 studentů.

Jeden podsoubor tvořilo 53 studentů gymnázia 3. ročníku, druhou podskupinou byli studenti střední školy, obor mechanik, elektromechanik, kde jsou téměř stoprocentně zastoupeni chlapci, a poslední podskupinou byly studentky připojeného oboru ekonom ve stejné střední škole s maturitou, s převážnou většinou studujících děvčat. Studenti gymnázia byli zastoupeni rovnoměrně chlapci i děvčaty. Obě školy se nachází v Praze.

4.4 Analýza dat získaných dotazníkovým šetřením

Data získaná dotazníkovým šetřením jsou zpracována do tabulek a grafů. Výsledky jsou prezentovány procentuálně na dvě desetinná místa.

Otázka č. 2: Kdo měl největší vliv na rozhodnutí při výběru vašeho budoucího povolání?

Údaje v tabulce jsou uváděné v procentech.

(Počet respondentů: 113, počet platných odpovědí: 107)

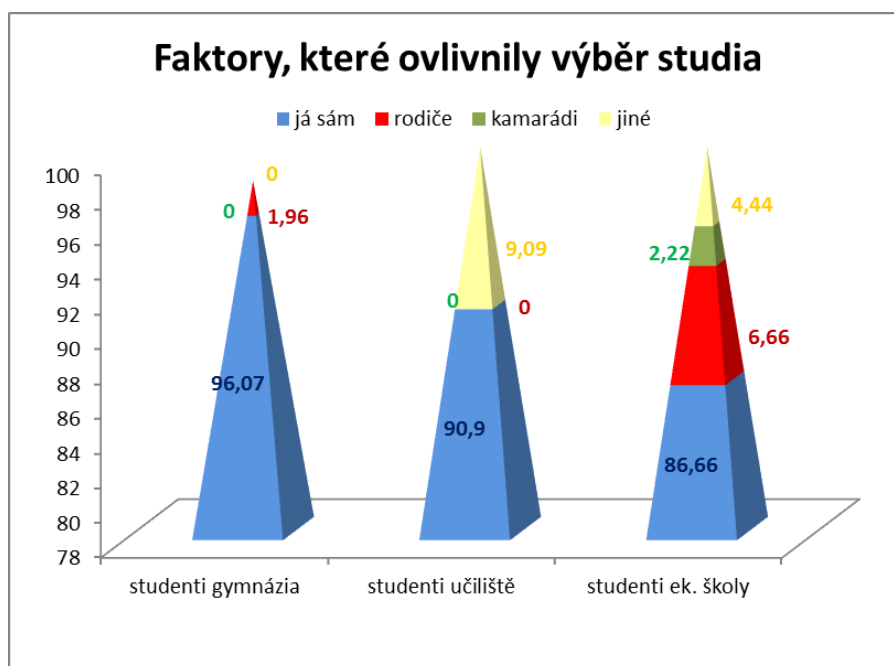
Tab. 1: Faktory, které ovlivnily výběr studia žáků

| | já sám | rodiče | kamarádi | třídní učitel | výchovný poradce | jiné | studentů celkem |
|--------------------|--------|--------|----------|---------------|------------------|------|-----------------|
| studenti gymnázia | 96,07 | 1,96 | 0 | 0 | 1,96 | 0 | 51 |
| studenti učiliště | 90,9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 9,09 | 11 |
| studenti ek. školy | 86,66 | 6,66 | 2,22 | 0 | 0 | 4,44 | 45 |
| Celkem | 91,21 | 2,87 | 0,74 | 0,00 | 0,65 | 4,51 | 107 |

1. Při výběru studijního oboru bylo stěžejní vlastní rozhodnutí žáka.

2. Při výběru oboru byl vliv vrstevníků menší než vliv rodičů.

Obr. 1: Faktory, které ovlivnily výběr studia žáků



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 13: Jste spokojeni s výběrem (školy)?

Údaje v tabulce jsou uváděné v procentech.

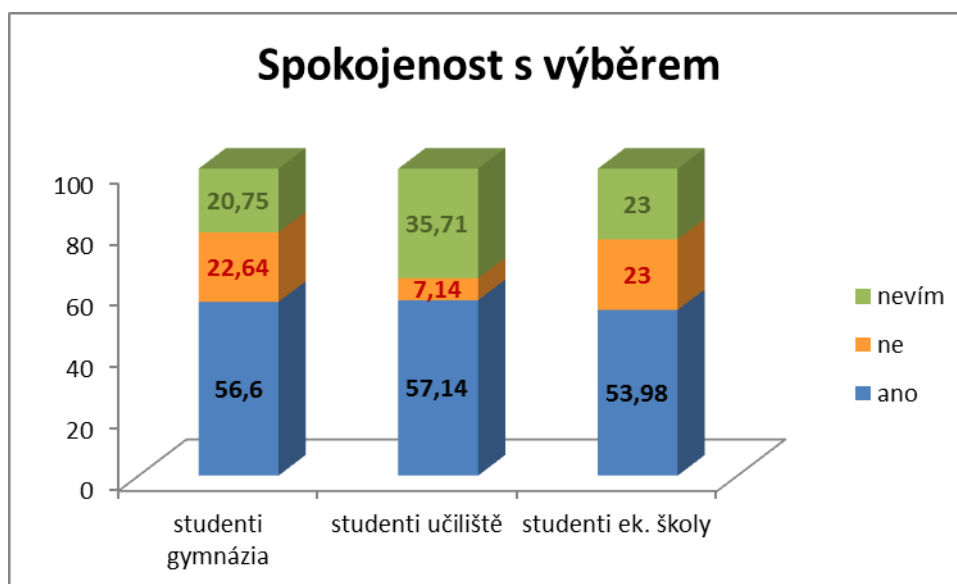
(Počet respondentů: 113, počet platných odpovědí: 113)

Tab. 2: Spokojenost s výběrem školy

| | ano | ne | nevím | studentů celkem |
|--------------------|-------------|--------------|--------------|-----------------|
| studenti gymnázia | 56,6 | 22,64 | 20,75 | 53 |
| studenti učiliště | 57,14 | 7,14 | 35,71 | 14 |
| studenti ek. školy | 53,98 | 23 | 23 | 46 |
| Celkem | 55,9 | 17,59 | 26,48 | 113 |

1. Nejvíce spokojeni jsou studenti učiliště a za nimi následují studenti gymnázia a ekonomické školy.
2. Studenti gymnázia jsou spokojeni s výběrem školy z 56,6 %.
3. Studenti učiliště jsou spokojeni s výběrem školy z 53,98 %.

Obr. 2: Spokojenost s výběrem školy



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 6: Které jiné vlivy na vás ještě působily při výběru studia, potažmo budoucího povolání?

Údaje v tabulce jsou uváděné v procentech.

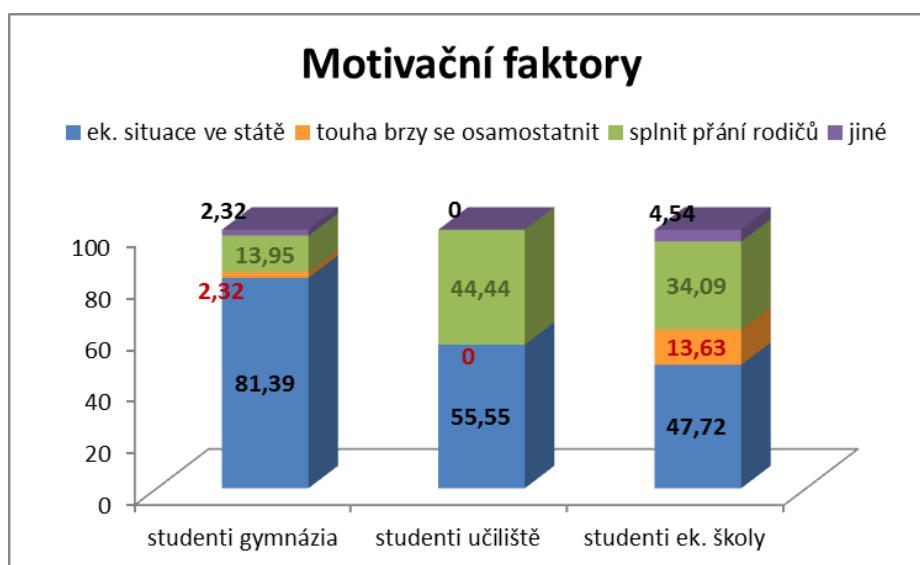
(Počet respondentů: 113, počet platných odpovědí: 104)

Tab. 3: Motivační faktory pro výběr profese u žáků

| | ek. situace ve státě | touha brzy se osamostatnit | splnit přání rodičů | jiné | studentů celkem |
|--------------------|----------------------|----------------------------|---------------------|------|-----------------|
| studenti gymnázia | 81,39 | 2,32 | 13,95 | 2,32 | 47 |
| studenti učiliště | 55,55 | 0 | 44,44 | 0 | 12 |
| studenti ek. školy | 47,72 | 13,63 | 34,09 | 4,54 | 45 |
| Celkem | 61,55 | 5,31 | 30,82 | 2,28 | 104 |

1. Motivačním faktorem pro výběr profese u žáků je nejvíce zohledňováno hledisko ekonomické situace ve státě.

Obr. 3: Motivační faktory pro výběr profese u žáků



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 10: Co je pro vás důležité při volbě povolání?

Údaje v tabulce jsou uváděné v procentech.

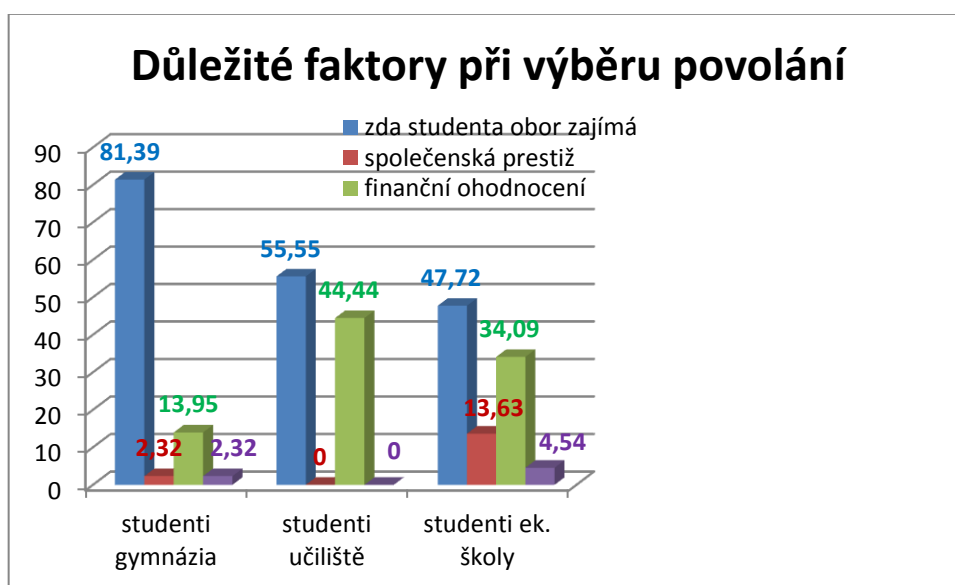
(Počet respondentů: 113, počet platných odpovědí: 96)

Tab. 4: Důležité faktory při volbě povolání

| | zda studenta obor zajímá | společenská prestiž | finanční ohodnocení | jiné důvody | studentů celkem |
|--------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|-------------|-----------------|
| studenti gymnázia | 81,39 | 2,32 | 13,95 | 2,32 | 43 |
| studenti učiliště | 55,55 | 0 | 44,44 | 0 | 9 |
| studenti ek. školy | 47,72 | 13,63 | 34,09 | 4,54 | 44 |
| Celkem | 61,55 | 5,32 | 30,83 | 2,28 | 96 |

1. Důležitým faktorem studentů pro výběr povolání je především otázka, zda studenta tento obor zajímá.
2. Na druhém místě je vliv finančního ohodnocení.

Obr. 4: Důležité faktory při volbě povolání



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 15. Po maturitě chci dále:

Údaje v tabulce jsou uváděné v procentech

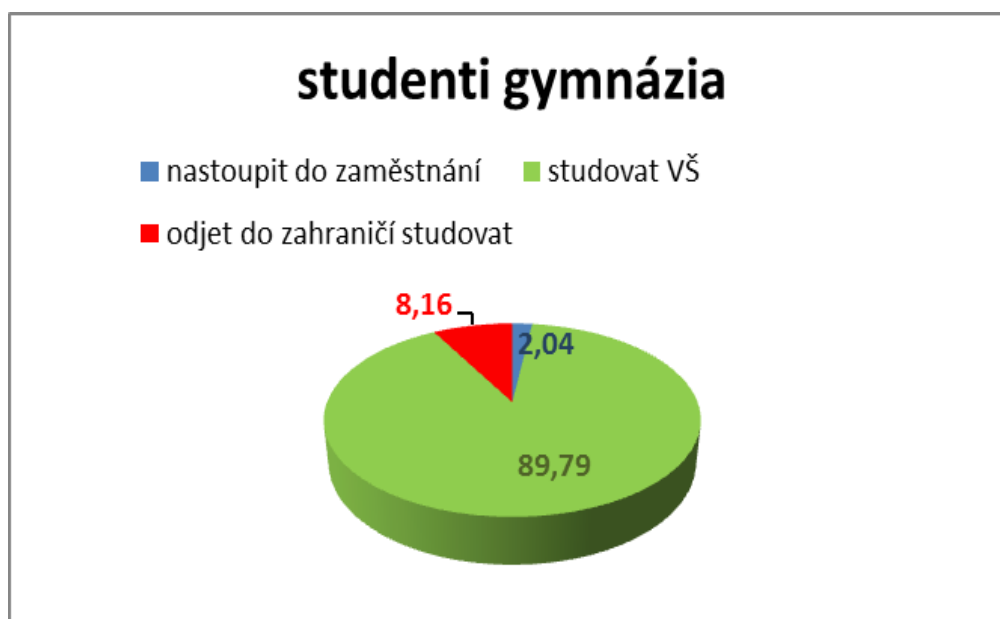
(Počet respondentů: 113, počet platných odpovědí: 101)

Tab. 5: Zájem o pokračování ve studiu na VŠ po ukončení studia maturitou

| | nastoupit do zaměstnání | studovat VŠ | odjet do zahraničí na zkušenou | odjet do zahraničí studovat | nevím | studentů celkem |
|--------------------|----------------------------|-------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-------|--------------------|
| studenti gymnázia | 2,04 | 89,79 | 0 | 8,16 | 0 | 46 |
| studenti učiliště | 36,36 | 18,18 | 0 | 0 | 45,45 | 11 |
| studenti ek. školy | 38,63 | 15,9 | 6,81 | 15,9 | 22,72 | 44 |
| Celkem | 25,67 | 41,29 | 2,27 | 8,02 | 22,72 | 101 |

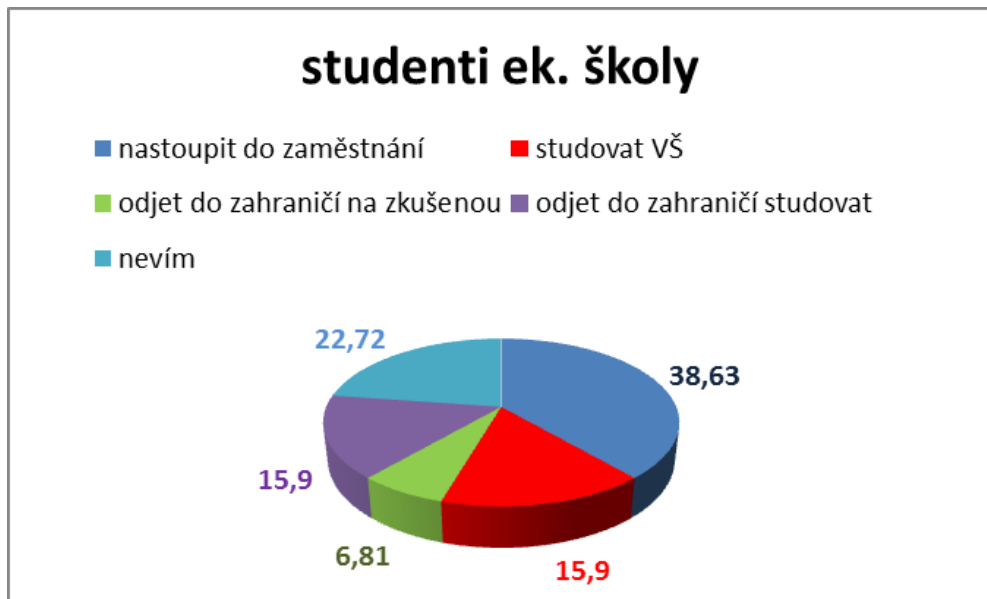
1. Na VŠ chce studovat převážná část studentů gymnázia.
2. Vysokou školu chce studovat 41,29 % studentů všech uvedených škol.

Obr. 5: Zájem o pokračování ve studiu na VŠ po ukončení studia maturitou



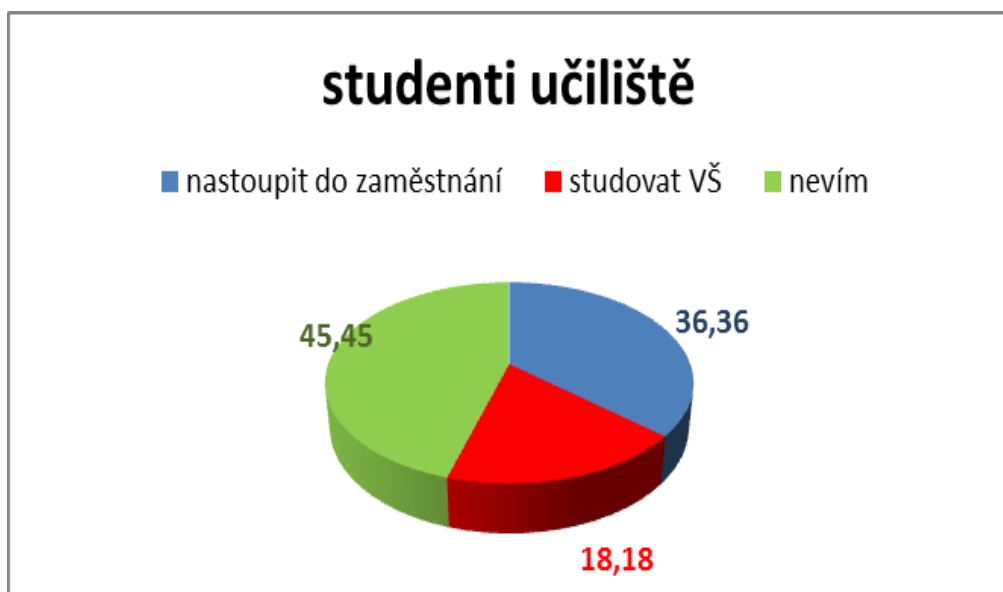
Zdroj: vlastní výzkum

Obr. 6: Zájem o pokračování ve studiu na VŠ po ukončení studia maturitou



Zdroj: vlastní výzkum

Obr. 7: Zájem o pokračování ve studiu na VŠ po ukončení studia maturitou



Zdroj: vlastní výzkum

Otázka č. 7: Jak dlouho se věnujete nějakému koníčku, zájmu nebo aktivitě?

Údaje v tabulce jsou uváděné v procentech.

(Počet respondentů: 113, počet platných odpovědí: 113)

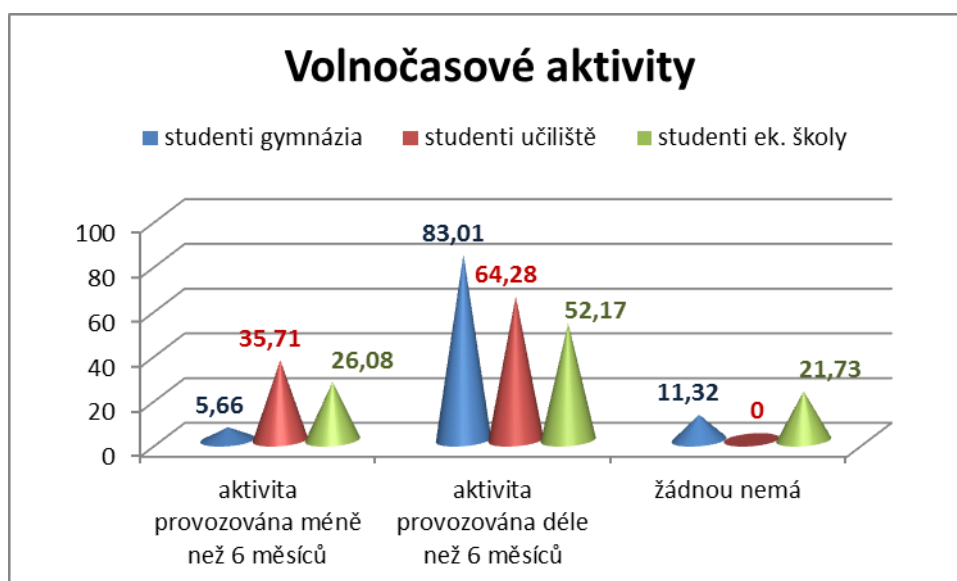
Za provozovanou aktivitu je považovaná aktivita, které se student věnuje déle než 6 měsíců.

Tab. 6: Volnočasové aktivity studentů

| | aktivita provozována méně než 6 měsíců | aktivita provozována a déle než 6 měsíců | žádnou nemá | studentů celkem |
|--------------------|--|--|-------------|-----------------|
| studenti gymnázia | 5,66 | 83,01 | 11,32 | 53 |
| studenti učiliště | 35,71 | 64,28 | 0 | 14 |
| studenti ek. školy | 26,08 | 52,17 | 21,73 | 46 |
| Celkem | 22,48 | 66,49 | 11,02 | 113 |

1. Nejvíce volnočasových aktivit mají studenti gymnázia, dále studenti učiliště a nejméně studenti ekonomické školy.

Obr. 8: Volnočasové aktivity studentů



Zdroj: vlastní výzkum

4.5 Shrnutí výsledků dotazníkového průzkumu a vyhodnocení hypotéz

Cílem mého kvantitativního výzkumu bylo zjistit, který z činitelů nejvíce ovlivňoval mládež v devátých třídách při výběru dalšího studia a profese. Jak se rozhodovali, jak spolupracovali s rodiči, učiteli, výchovnými poradci při výběru budoucího povolání. Dotazník jsem koncipovala úmyslně pro studenty středních škol, zajímal mne názor již téměř dospělých lidí a hodnocení jejich vlastního rozhodnutí, které učinili na základní škole. Důležitým faktorem pro dotazníkové šetření byla otázka, zda by s odstupem času volili jinak a zda jsou spokojeni se svým výběrem.

Průzkum jsem provedla mezi studenty třetích ročníků středních škol v Praze. Zastoupeni byli studenti gymnázia v počtu 53 osob, studenti střední odborné školy – obor mechanik, automechanik v počtu 14 chlapců a studentky totožné střední školy v počtu 46 dívek, s oborem ekonomika. Jsem si vědoma, že počet chlapců z odborné školy, kteří odpověděli na dotazník, je nízký pro to, aby byl vytvořen relevantní názor hochů. Dotazníků bylo rozdáno 25 a vrátilo se pouze 14, což znamená, že tato malá sonda jen z části vypovídá o názorech mladých mužů na rozhodnutí, které učinili.

Z výsledků dotazníkového průzkumu lze konstatovat následující:

Otázka č. 2. Touto otázkou jsem chtěla zjistit, které faktory nejvíce ovlivnily rozhodování o budoucí profesi. Z odpovědi jsme zjistila, že stěžejní bylo rozhodnutí žáka. Jak je zřejmé z tabulky výsledků, plných (91 %) z celkového počtu 107 studentů. Studentky ekonomické školy odpověděly, že ony samy se rozhodovaly v (87 %) z celkového počtu 45 dívek, (7 %) ovlivnili rodiče, a dokonce (2 %) děvčat dala na radu kamarádů. (90 %) studentů učebního oboru uvedlo odpověď – já sám. Třídní učitel na základní škole neměl žádný vliv na žáky a výchovný poradce pouze v jednom případě. Rodiče měli vliv na své děti pouze ve dvou procentech gymnazistů, v (7 %) u studentek ekonomické školy a žádný z rodičů neovlivnil své dítě při výběru učebního oboru. Odpověď mne překvapila, předpokládala jsem, že na názor dětí mají největší vliv na jejich názor rodiče. Rodiče ovlivnili své děti pouze v necelých třech procentech.

Podle mých zkušeností, kdy jsme směřovali naše děti k budoucímu povolání či studiu, jsme nechali na jejich rozhodnutí, kterým směrem by chtěly jít, ale ovlivňování z naší strany probíhalo paralelně s podprahovým vnímáním našeho souhlasu či nesouhlasu. Výsledek je tedy diskutabilní, neboť sociální, ekonomické a kulturní klima v rodině dítěti předurčuje jeho rozhodování, jak je zmíněno v teoretické části.

Otázka č. 6. Otázka, kdy mne zajímal názor studentů, jaké motivační faktory byly pro ně důležité při výběru profese na základní škole, jsem se dozvěděla, že děti z tohoto výzkumného vzorku vybíraly profesi, která v budoucnosti pokryje jejich existenční potřebu, celkem (62 %) dotázaných, což by odpovídalo velkému vlivu rodičů na jejich rozhodování a snahu o jejich zajištění v budoucnosti vhodným zaměstnáním.

Otázka č. 10. Dalším faktem, který rozbíjí mnou stanovenou hypotézu, je odpověď na otázku, kterou zodpovídali studenti již v téměř dospělém věku. Které motivační faktory jsou pro ně důležité při volbě povolání. Téměř dvě třetiny dotázaných odpověděly, že důležité je pro ně především to, zda je obor zajímavý, a až na druhém místě je vliv finančního ohodnocení. Tato otázka měla zmapovat současný pohled na volbu povolání, kdy jsou studenti dospělejší a vyhraněnější ve svých názorech. Z počtu 96 správných odpovědí se vyjádřilo (81 %) gymnazistů, že důležitá je pro ně atraktivita oboru. Studenti učebního oboru se v (55 %) orientují na zajímavost oboru a ve (44 %) je pro ně důležité finanční ohodnocení. Studentky ekonomického oboru jsou ovlivněny podobně jako učni, pro (48 %) je důležité, zda je profese zajímavá a (34 %) dává přednost finančnímu ohodnocení a v nezanedbatelném počtu (14 %) je pro ně důležitá společenská prestiž vybrané profese. V průměru tedy (65 %) respondentů upřednostňuje obor, který je zajímavý.

Otázka č. 13. Zajímavé skutečnosti vyplývají z otázky, zda jsou po uplynutí tří let od konce základní školy adolescenti spokojeni s výběrem školy. Zde odpovědělo celých (56 %), že jsou spokojeni. U všech tří skupin se mládež shodla v počtu téměř šedesáti procent ve spokojenosti s výběrem střední školy. Jak vyplývá z celkového počtu 113 správných odpovědí, jsou nejvíce spokojeni studenti učiliště (57 %), za nimi následují studenti gymnázia (56,6 %) a poslední jsou studentky ekonomického oboru (54%). Nevědělo (36 %) studentů učiliště, (21 %) studentů gymnázia a (23 %) studentek ekono-

mické školy. Odpověď nevím u třiceti procent téměř dospělých lidí přičítám špatné volbě střední školy nebo nevyzrálosti osobností adolescentů.

Otázka č. 15. Otázkou číslo patnáct se ptám studentů, zda chtějí dále pokračovat ve studiu po ukončení střední školy. Z celkového počtu 101 platných odpovědí uvedlo (41 %) všech studentů, že by rádi dále studovali a (8 %) by rádo studovalo v zahraničí. Nejvíce variabilních odpovědí uvedly studentky ekonomické školy, které v (16 %) chtějí studovat VŠ, (16 %) chce studovat v zahraničí, (7 %) by chtělo odjet na zkušenou do zahraničí a (39 %) z nich chce nastoupit do zaměstnání.

Hypotéza 1 – Při výběru studijního oboru byl vliv vrstevníků a přátel na žáky menší než vliv rodičů – hypotéza se potvrdila.

V této hypotéze jsem se domnívala, že vliv vrstevníků a přátel byl menší než vliv rodičů. Zde jsem verifikovala svou hypotézu, jak je zřejmé z tabulky číslo jedna. Zajímavé je zjištění, že vliv výchovného poradce nebo třídního učitele, který často supluje poradce, byl téměř nulový. Tato skutečnost vypovídá buď o dobré funkci rodin, které vychovávají samostatné jedince, nebo o špatné využitelnosti práce odborníků, která slouží ve školních zařízeních právě k tomuto účelu.

Hypotéza 2 – Studenti gymnázií jsou více spokojeni s výběrem školy než studenti učiliště a ekonomické školy. Hypotéza se nepotvrdila.

V této hypotéze, kdy tvrdím, že studenti gymnázií jsou více spokojeni s výběrem školy než studenti učiliště a ekonomické školy, jsem kupodivu musela falzifikovat tuto hypotézu, neboť nejvíce spokojeni, otázka číslo 13, nejsou studenti gymnázia, ale studenti učiliště. Obě skupiny se však pohybují na hranici padesáti procent spokojenosti. 23 procent gymnazistů není spokojeno, a 20 procent dokonce neví, zda je spokojeno. Nejistotu 20 procent gymnazistů přičítám i zaměření školy, kdy posun zodpovědného rozhodnutí mají adolescenti odložen na čtyři další léta. A to vzhledem k širokému edukačnímu rozptylu tohoto typu vzdělání, bez specifické odbornosti, kterou získají až na vysoké škole. Tak, jak mohli být nerozhodní na základní škole, tak tato nezaměřenost může přecházet až do věku 18 let.

Hypotéza 3 – Finanční ohodnocení vybrané profese u žáků převyšuje ostatní motivační faktory. Formulace se potvrdila.

Touto hypotézou jsem se pokusila navázat na své domněnky, že finanční ohodnocení vybrané profese u žáků základní školy převyšuje ostatní motivační faktory. Otázkou č. 6, které jiné vlivy na vás působily při výběru studia na základní škole, bylo zodpovězeno, že u studentů gymnázia byl důležitý motivační faktor ekonomická situace ve státě a zároveň v otázce číslo 10, co je pro ně důležité při volbě povolání, zodpověděli gymnazisté v 81 procentech, že je to obor, který je zajímá. Mohu tedy dedukovat, že vliv okolí a rodiny při rozhodování o budoucím povolání v deváté třídě bylo jakési „sázení na jistotu“ a ve věku adolescence, kdy se mladí lidé nacházejí na jiném stupni žebříčku hodnot a potřeb, zvažují svoji volbu již jinak. Hypotézu číslo tři jsem tedy bohužel verifikovala, ale překvapilo mě zjištění, že ve věku, kdy se mládež rozhoduje o budoucnosti, je pro ni důležitější pocit seberealizace a uspokojení.

Hypotéza 4 – Všichni studenti gymnázia chtějí pokračovat ve studiu na VŠ. Hypotéza se nepotvrdila.

Na moje předpoklady o studujících gymnáziích jsem vytvořila hypotézu, že všichni studenti chtějí dále pokračovat ve studiu vysoké školy (tab. 5). Mládež studující gymnáziem verifikovalo mou hypotézu jen v 98 procentech (8 procent chce studovat vysokou školu v zahraničí) a pouze dvě procenta chtějí po maturitě nastoupit do zaměstnání. Plných sto procent studentů má jasnou představu, jak bude nakládat se svým životem dál.

Hypotéza 5 – Třicet procent studentů učiliště chce pokračovat studiem na VŠ. Hypotéza se nepotvrdila.

Předpokládala jsem, že třicet procent studentů středního odborného učiliště bude pokračovat studiem na VŠ. Hypotéza je falzifikována, pouze 18 procent studentů střední školy chce dále studovat. Zaměření střední odborné školy na profesi poskytuje absolventům možnost se ihned po ukončení studia osamostatnit. Tato možnost je podle mého názoru dalším činitelem, proč si mladí lidé vybrali tuto školu. Touha brzy se osamostatnit sice nevyplývá z tabulky č. 3, ale do zaměstnání podle výsledků z tabulky č. 5 chce nastoupit po maturitě 36 procent učňů. Zarážející je fakt, že téměř polovina učňů neví, co bude po maturitě dělat. Názorově nejvíce diferenciované jsou studentky ekonomických tříd, kdy část z nich chce studovat VŠ zde a část v zahraničí. Do zahraničí

by se ráda vydala část studentek na zkušenou a velký počet z nich chce nastoupit do zaměstnání.

ZÁVĚR

Výběr budoucí profese v závislosti na výběru studia je rozhodujícím životním krokem pro každého žáka a studenta. Touto bakalářskou prací jsem se chtěla dozvědět, jaké vlivy nejvíce působí na děti v naší složité, přetechnizované době se strašákem ekonomické krize, společenským úpadkem řemesel a manuální odborné práce, honbou za konzumními výdobytky a celkovou krizí v komunikaci a kultivovaností projevů mezilidských vztahů.

Nevalnou orientací dětí ve výběru povolání předchází Ministerstvo školství zavedením nové učební osnovy, a to Výchovou k povolání. Příliš mnoho vysokoškoláků, devalvace vysokoškolského vzdělání a nedostatek technicky zaměřených absolventů či málo odborných řemeslníků je v současné době alarmující jev. Na trhu práce chybí a jsou stále více poptávány řemeslnické profese a odborníci technického zaměření.

Z výsledků šetření malého vzorku populace mladých lidí vyplývá zjištění, že děti školou povinné jsou schopné se rozhodovat mnohem samostatněji, než jak se obecně jeví. Většina z nich se rozhodla pro nějaký typ studia podle svého výběru.

Po uplynutí tří let, kdy respondenti odpovídají na otázky spojené s jejich pocity a spokojeností v současném typu studia, je příjemným zjištěním jejich vyzrálost. Dokáží už přehodnotit nastavená měřítka rodičů a jejich vliv, týkající se spíše potřeby zajistit svým dětem takovou budoucnost, která by je zařadila do výdělečně bezproblémové skupiny obyvatelstva. Více než polovina z oslovené skupiny studentů je spokojena s výběrem školy, zároveň však z odpovědí vyplývá mizivé procento účasti školských pracovníků na rozhodování dětí. Pokud by se zlepšila komunikace v rámci rodičů a školy, kdy se může zapojit do výběru profese třídní učitel, výchovný poradce nebo školní psycholog, mohla by část dětí, které dnes nejsou příliš šťastné s výběrem školy, být spokojenější.

Dalším faktem, který je zřejmý jen z části, je opět vliv rodičů a jejich nesplněná profesní přání. Rodiče často projikují do dětí své ambice a znemožňují tím přirozený výběr povolání podle jejich dispozic a zaměření. Tento skrytý jev, který není vůbec výjimečný, dokáže nasměrovat dítě jinou cestou, než by byla ta jeho optimální.

Rodiče jsou ale především pozitivním vzorem, jak vyplývá z odpovědí. Zaměření na dlouhodobé aktivity studentů gymnázia, kteří se zabývají déle než šest měsíců o nějakého koníčka či aktivitu možná souvisí s poznatkem, že respondenti z gymnázia ve stech

procentech vědí, co budou dále v životě dělat. Na rozdíl od studentů učiliště, kteří mají také vysoké procento dlouhodobých aktivit, ale téměř polovina z nich neví, čím se budou po maturitě dále zabývat. Mohu dedukovat, že dlouhodobé zájmy studenty gymnázia předurčují k větší časové výkonnosti a zacílení, které je tolik potřebné ke studiu na vysoké škole a následnému výběru povolání. Podmínkou je ovšem je rodinné zázemí, které vytváří optimální prostředí pro rozvoj té části osobnosti, jež v sobě nese sebepojetí, seberozvíjení a sebevýchovu.

Pro sociální pedagogiku zde vyplývá zjištění, které je hlavním tématem této vědecké disciplíny. Odborná komunikace mezi všemi účastníky edukace je stále potřebnější, úkolem sociálních pedagogů je vytváření rovnováhy mezi jedincem a nároky moderní společnosti. Vztahy mezi školou, rodiči, žáky a odbornými pracovníky jsou často komplikované už z důvodu hektického společenského života, vysokých nároků na každého jedince a různorodosti osobností. Sociální pedagogika pokrývá celý tento okruh problémů sociálního prostředí a může ovlivňovat rozvoj osobnosti. Byla bych ve vši skromnosti velmi potěšena, kdyby můj malý příspěvek do velké skupiny sociálně pedagogických záležitostí byl alespoň zčásti využitelný při odkrývání problematiky profesního zaměření u dětí školou povinných.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] Literatura:

CAMPBELL, Ross, 2001. *Hledám svou cestu*. 1. vyd. 124 s. Praha: Návrat domů. ISBN 80-7255-032-2.

ČÁP Jan MAREŠ, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. 656 s. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

DOŇKOVÁ, Olga, NOVOTNÝ, Jan, Sebastian, 2010. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Institut mezioborových studií Brno.

FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. /z angličtiny přeložil Karel Balcar/ 1. vyd. 384 s. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ Helena, 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. 776 s. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

JŮVA, Vladimír, 1999. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. 110 s. Brno: Paido. ISBN 80-85931-78-8.

KELLER, Jan, 2011. *Nová sociální rizika a proč se jim nevyhneme*. 1. vyd. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-059-9.

KRAUS, Blahoslav, SÝKORA, Petr, 2009. **Sociální pedagogika**. Institut mezioborových studií Brno.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. 216 s. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. 368 s. Praha: Grada Publishing. ISBN: 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2007. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 144 s. Praha: Portál. ISBN 80-7367-325-8.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 80-85282-00-3.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2000. *Škola rodičů*. Praha: MAXDORF, s.r.o. ISBN 80-85912-29-5.

MEZERA, Antonín, 2008. *Pro jaké povolání se hodím?* 2. aktualizované vydání. Brno: ComputerPress, a. s. ISBN 978-80-251-2395-9.

MOŽNÝ, Ivo, 1990. *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)*, jako svou 912. publikaci, 184 s. Brno: Blok. ISBN 80-7029-018-8

PRŮCHA Jan, 2011. *Multikulturní výchova*. 2. aktual. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-502-2.

ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. 390 s. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.

SAK, Petr, MAREŠ, Jiří, NOVÁ, Hana, RICHTER, Vít, SAKOVÁ, K., 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. 296 s. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-230-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. 528 s. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÍZDAL, František, 2010. *Sociální psychologie I*. Vydal Institut mezioborových studií Brno.

[2] Internetové zdroje

<http://www.msmt.cz/ze dne 1. 3. 2013 19485/2001-22>

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK POUŽITÝ PŘI KIVANTITATIVNÍM DOTAZOVÁNÍ SE RESPONDENTŮ

DOTAZNÍK

- zvolenou odpověď zaškrtněte křížkem
- vyberte prosím, pouze jednu odpověď

1. Podporovali vás rodiče při výběru této školy?

- ano
- ne
- nemluvil(a) jsem s nimi o tom

2. Kdo měl největší vliv na rozhodnutí při výběru vašeho budoucího povolání

- já sám
- rodiče
- kamarádi
- třídní učitel
- výchovný poradce
- jiné (kdo, nebo co vás ovlivňuje či ovlivnilo, například zážitek z brigády)

3. Souvisí profese vašich rodičů s výběrem vašeho studia a budoucího povolání?

- ano
- ne
- částečně

4. Vysvětlili vám rodiče klady a zápory zvoleného studia a budoucího povolání?

- ano
- ne
- nezajímalo je to
- ne zcela

5. Nabízela základní škola pomoc při výběru dalšího studia formou výchovného poradce či školního psychologa?

- ano
- ne
- nevím o tom

6. Které jiné vlivy na vás ještě působily při výběru studia potažmo budoucího povolání?

- ekonomická situace ve státě (možnost budoucího lukrativního povolání)
- touha brzy se osamostatnit
- splnit přání rodičů
- jiné

7. Jak dlouho se věnujete nějakému koníčku, zájmu nebo aktivitě?

- méně než 6 měsíců
- déle než 6 měsíců (vyplňte jak dlouho)
- žádný nemám

8. Rozšiřuje studium této školy vaše zájmy, koníčky či upřesňuje vaše zaměření?

- ano
- ne
- částečně

9. Plníte si výběrem tohoto typu studia své přání, či dokonce sen?

- ano
- ne
- nevím

10. Co je pro vás důležité při volbě povolání?

- zda mě obor zajímá
- společenská prestiž
- finanční ohodnocení
- jiné důvody (jaké)

11. Studujete na této škole z důvodu:

- líbí se mi její zaměření
- nevěděl(a) jsem jakou školu vybrat
- jeden z rodičů nebo sourozenců studoval tuto školu
- jiné místo na střední škole už nebylo volné
- je blízko domova
- jiné důvody

12. Vybral(a) byste si stejné studium znovu?

- ano
- ne
- nevím

13. Jste s výběrem spokojen(a)?

- ano
- ne
- nevím

14. Navštívil(a) jste ve svém volném čase poradenské centrum k volbě povolání na úřadu práce?

- ano
- ne

15. Po maturitě chci dále:

- nastoupit do zaměstnání
- studovat VŠ
- odjet do zahraničí na zkušenou
- odjet do zahraničí studovat jazyk nebo VŠ
- nevím

