

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Marie Vosmíková

**Psychologické souvislosti kariérového vzdělávání
a kariérového poradenství u adolescentů**

**Psychological context of career education and career
counselling in adolescence**

Praha 2021

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

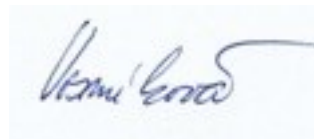
Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Lence Morávkové Krejčové, Ph.D. za příjemnou spolupráci, trpělivé vedení, konstruktivní kritiku a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za nabídku pomocné ruky, ochotu a podporující vedení. Ráda bych poděkovala Mgr. Blance Růžičkové za veškerou energii, kterou dává svým studentům. V neposlední řadě bych ráda poděkovala za spolupráci všem pedagogům a studentům, kteří se zapojili do realizace výzkumného projektu.

Prohlášení

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

V Praze dne 2. prosince 2021

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Marie Vosmíková', is placed on a light blue rectangular background.

Marie Vosmíková

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá psychologickými souvislostmi kariérového poradenství a vzděláváním u adolescentů. Kariérovému poradenství a vzdělávání dnešní doby se věnuje jen minimální množství výzkumného zájmu v ČR, zatímco v řadě vyspělých států světa jde o významný společenskovední obor. Cílem diplomové práce je poskytnout doporučení pro kariérové vzdělávání na středních školách a navrhnout intervenční programy kariérového poradenství pro skupinu středoškolských studentů. Výzkumné otázky se snaží odpovědět na to, jaké proměnné hrají roli při rozhodování o kariéře u středoškoláků, co středoškoláci očekávají od kariérového poradenství a vzdělávání ve školách a jaké jsou přínosy sdílení procesu kariérového rozhodování mezi vrstevníky. Pro zodpovězení daných výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. Data byla sbírána metodou focus group. Do výzkumného projektu se zapojilo 29 studentů ze tří pražských gymnázií a jedné střední odborné školy. Výsledky ukazují, že kariérového rozhodování středoškoláků primárně ovlivňují jejich hodnoty, schopnosti a dovednosti, zájmy, osobnostní rysy, vnímané překážky a bariéry a sociální vliv. Středoškolští studenti očekávají od kariérového a výchovných poradců rady, provázení, informace, známost, realistický pohled a boření předsudků a stereotypů. Mezi hlavní přínosy sdílení procesu kariérového rozhodování mezi vrstevníky spadá sebepoznání, ujištění, normalizace a motivace k akci. Doporučení a návrh intervenčních programů jsou popsány v diskusi.

Klíčová slova

Kariérové vzdělávání; kariérové poradenství; kariérové rozhodování; kariérové intervence

Abstract

The diploma thesis deals with the psychological context of career counselling and education in adolescence. Today, only a minimal amount of research interest in the Czech Republic is devoted to career counselling and education, while in several developed countries of the world it is an important social science field. The aim of the diploma thesis is to provide recommendations for career education at secondary schools and to design intervention programs for career counselling for a group of secondary school students. The research questions seek to answer what variables play a role in high school career decision-making, what high school students expect from career guidance and education in schools, and the benefits of sharing a career decision-making process among peers. The qualitative research was chosen to answer the given research questions. Data were collected by the focus group method. The research project involved 29 students from three Prague grammar schools and one secondary vocational school. The results show that high school students' career decision-making is primarily influenced by their values, abilities and skills, interests, personality traits, perceived obstacles and barriers, and social effect. High school students expect guidance, information, acquaintance, a realistic perspective, and to erode prejudices and stereotypes from career counsellors and educational counsellors. The main benefits of sharing a career decision-making process between peers include self-knowledge, reassurance, normalization, and motivation to act. Recommendations and design of intervention programs are described in the discussion.

Keywords

Career counselling; career education; career decision-making; career interventions

Obsah

Úvod	8
Literárně přehledová část.....	10
1. Teoretické zázemí kariérového poradenství	10
1.1 Základní pojmy kariérového poradenství	10
1.2 Významné kariérové teorie.....	11
1.2.1 Přístupy z hlediska individuálních rozdílů	12
1.2.2 Přístupy z hlediska vývojového procesu	15
1.2.3 Přístupy z hlediska interakce vlivů	19
2. Kariérové poradenství a vzdělávání a jeho psychologické souvislosti.....	22
2.1 Kariérové poradenství a vzdělávání dnešní doby	23
2.1.1 Kariérový poradce dnešní doby	26
2.2 Kariérové poradenství a vzdělávání na školách.....	27
3. Rozhodování v oblasti volby kariéry u adolescentů.....	32
3.1 Pracovní identita	32
3.2 Kariérová zralost.....	34
3.3 Kariérová nerozhodnost.....	34
3.4 Kariérové vnímání vlastní účinnosti	36
3.5 Profesní hodnoty, zájmy a očekávání výsledků.....	37
4. Hlavní nástroje kariérového poradenství.....	39
4.1 Diagnostické nástroje.....	39
4.2 Intervenční nástroje	42
Výzkumná část.....	45
5. Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky	45
6. Design výzkumného projektu	47
6.1 Typ výzkumu	47
6.2 Metody získávání dat	47

6.3 Plán výzkumného projektu	49
7. Realizace výzkumného projektu	52
7.1 Výzkumný soubor	52
7.2 Předvýzkum	54
7.3 Realizace výzkumu	54
7.4 Analýza dat	54
8. Výsledky	56
8.1 Proměnné vstupující do kariérového rozhodování středoškoláků	56
8.2 Očekávání středoškoláků od kariérového poradenství a vzdělávání	66
8.3 Přínosy sdílení procesu kariérového rozhodování mezi vrstevníky	69
9. Diskuse	72
9.1 Srovnání výsledků	72
9.2 Doporučení pro školy	75
9.3 Návrh intervenčních programů	76
9.4 Úskalí a limity výzkumného problému	77
9.5 Další zkoumání v této oblasti	79
Závěr	80
Seznam použité literatury	81
Seznam grafů	89
Příloha 1.: Prezentace pro účastníky výzkumu	I
Příloha 2.: Pravidla skupiny	II
Příloha 3.: Hlavní ohniska	III
Příloha 4.: Odkazy pro účastníky výzkumu	V
Příloha 5.: Hodnotící dotazník	VI
Příloha 6.: Motivační dopis pro studenty	VII
Příloha 7.: Informovaný souhlas pro zástupce nezletilého účastníka výzkumu ...	VIII

Úvod

Jeden z klíčových úkolů dospívání je volba kariéry. Mladí lidé si během svého zrání utváří profesní zájmy, hodnoty, postoje a kompetence, a na konci střední školy stojí před rozhodnutím, jakou cestu si dále zvolí. Kariérové poradenství a vzdělávání má zásadní úkol, a to podpořit mladého člověka v sebepoznání, v aktivním hledání pracovních možností a zkušeností a v samostatném plánování budoucí kariéry. Starší výzkumy týkající se kariérového poradenství a vzdělávání se zaměřovaly na individuální rozdíly v zájmech dětí a dospívajících, na jejich představu o budoucím směřování, a uvažovaly především o osobnostních rysech vázaných na určitou pracovní pozici. V současnosti se kariérové poradenství mění a zabývá se koncepty, které úzce souvisejí s řadou psychologických disciplín. Navíc se nově etabluje kariérové vzdělávání, jehož cílem je dlouhodobá a systematická podpora studentů v kariérovém vývoji. Budoucí orientace jedinců je závislá na dovednosti plánování, na formování identity, na schopnosti rozhodování, ale také na kontextuálních faktorech, jako je například poptávka na trhu práce. V praxi se však, navzdory tradici kariérového poradenství, popsané moderní koncepci věnuje jen minimální množství odborníků v ČR, zatímco v řadě vyspělých států světa jde o významný společenskovední obor.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké proměnné hrají roli při rozhodování středoškoláků o kariéře, a co by potřebovali od moderního kariérového poradenství a vzdělávání. Jelikož na základě těchto informací mohou být doporučeny konkrétní postupy pro práci s dospívajícími na středních školách a může být navržen model intervenční práce se skupinou středoškolských studentů.

První kapitola literárně přehledové části bude věnovaná teoretickému podkladu kariérového poradenství a budou zmíněny významné teorie, ze kterých současný výzkum doposud čerpá či se vůči nim vymezuje. V druhé kapitole bude představeno moderní pojetí kariérového poradenství a vzdělávání z pohledu psychologického výzkumu. Tato část se bude věnovat i praktické podobě kariérového vzdělávání ve světě. Ve třetí kapitole budou představeny psychologické koncepty vstupující do kariérového rozhodování u adolescentů, jako je například pracovní identita, kariérová zralost, kariérová nerozhodnost, kariérové vnímání vlastní účinnosti, profesní zájmy, hodnoty a očekávání výsledků. V poslední kapitole literárně přehledové části budou zmíněny hlavní nástroje práce kariérových či výchovných poradců. Budou ve stručnosti popsány diagnostické možnosti. Větší pozornost

bude však věnována možnostem intervence v rámci kariérového poradenství a vzdělávání u adolescentů.

Ve výzkumné části diplomové práce bude popsáno hledání odpovědí na výše zmíněné výzkumné otázky pomocí kvalitativního výzkumu. Bude popsán sběr dat pomocí ohniskových skupin. Bude přiblížen vzorek středoškolských studentů, kteří se do výzkumného projektu se zájmem přihlásili. Budou představeny výsledky a v rámci diskuse budou navržena doporučení pro práci se studenty a budou popsány možnosti intervenčních programů na školách.

Literárně přehledová část

1. Teoretické zázemí kariérového poradenství

V této kapitole bude představeno teoretické zázemí kariérového poradenství. Nejprve bude potřeba vymezit základní pojmy, které se v literatuře zaměřené na kariérové poradenství a vzdělávání často objevují. V druhé podkapitole budou představeny významné teorie související s kariérovým poradenstvím.

1.1 Základní pojmy kariérového poradenství

Vzhledem k tomu, že samotné kariérové poradenství není teoreticky ukotveno v rámci jednoho určitého vědního oboru, přílehlá terminologie je rozsáhlá. Proto budou v této podkapitole zmíněny základní koncepty a klíčová slova, která se v publikacích a článcích zabývajících se kariérovým poradenstvím objevují. Jelikož však pojmy interpretuje každý teoretik specifickým způsobem, budou přiblíženy také v následující podkapitole.

Začněme pojmem, kterému se v literatuře dostává největší pozornosti. **Kariéra** bývá definována v širším a užším smyslu. V užším a zároveň tradičnějším pojetí je pojmem kariéra myšlena individuální profesní cesta jedince: „*kariéra odkazující na posloupnost nebo soubor prací, které člověk zastával v průběhu svého pracovního života*“ (Lent & Brown, 2020, str. 68). V širším pojetí je kariérou myšlen celý životní vývoj jedince, jak ji definuje například Super (1980, s. 282): „*Kariéra je definována jako kombinace a posloupnost rolí, které osoba hraje v průběhu života*“. Hlad'o (2012) uvádí, že kariéra jakožto celoživotní dráha člověka v sobě zahrnuje předprofesní aktivity jedince, dále sled jednotlivých pracovních pozic, a nakonec určité postprofesní aktivity. Popisuje tedy určitý vývoj. **Kariérový vývoj** probíhá po celý život, během kterého se kariéra formuje. Celoživotní přístupy (*life-span approaches*) ke kariérovému vývoji odkazují na to, že kariérová rozhodnutí jsou prováděna během celého života (Pattonová & McMahonová, 2015). V rámci **kariérového rozhodování** si jedinec volí vzdělávání a následně také povolání (v užším smyslu) a životní role (v širším smyslu) (Hlad'o, 2012). Kariérové rozhodování je činěno na základě **profesní orientace**, což je soubor zformulovaných profesních cílů, životní perspektivy a schopností a dovedností potřebných k učinění volby povolání a k vykonávání

určité profese (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). Během životní cesty se každý jedinec alespoň jednou setká s profesní volbou. „*Volba povolání je celoživotní proces rozhodování, při kterém se jednatel snaží najít optimální řešení mezi svou profesní přípravou a cíli a realitou světa práce*“ (Ginzberg, 1972, s. 172). Nicméně jak bude uvedeno v následující podkapitole, v počátcích někteří teoretici vnímali volbu povolání jako jednorázový rozhodovací akt časovaný ke konci dospívání (např. Parsons, Holland). V dnešní době je však přístup k volbě povolání dynamičtější.

Volba povolání není vždy jednoduchým procesem, a proto existuje služba **kariérového poradenství**. Tato služba podporuje jednotlivce či skupiny v pochopení jejich potřeb a kariérových možností a učí je řídit jejich vlastní profesní život pomocí technik a nástrojů zaměřených na osobní růst (Hughes a kol., 2016). Podobně kariérové poradenství definují i české autorky Pýchová a kol. (2012, s. 12):

„Je to služba, která umožní člověku, aby si poskládal svoje dosavadní zkušenosti, zrefletoval, co se v životě naučil a jak se mezitím změnila situace kolem něj, a na základě toho naplánoval, jak na to bude reagovat a kam chce sám do budoucna směřovat.“

Hlad'o (2012) upozorňuje, že definice kariérového poradenství je u nás problematická, protože je užíváno více termínů, jako například poradenství pro volbu povolání, profesní poradenství nebo poradenství pro volbu profesní dráhy. **Poradenství pro volbu povolání** lze navíc definovat jako specifický pedagogický obor, jehož vznik souvisí s industrializací a zvyšující se profesní diferenciací od 19. století (Hartl & Hartlová, 2000).

V neposlední řadě je potřeba zmínit **kariérové vzdělávání**, jehož cílem je podpořit studenty v úspěšném absolvování školní docházky a následném přechodu do pracovního procesu, který tak zajišťuje individuální i národní ekonomickou výkonnost (Hughes a kol., 2016).

1.2 Významné kariérové teorie

Neexistuje jediná teorie, která by dokázala obsáhnout rozsáhlé souvislosti a dynamiku kariérového vývoje. Naopak je popsáno mnoho teorií, které nějakým způsobem objasňují kariérový vývoj, ale zahrnout je všechny do diplomové práce v omezeném rozsahu není možné ani užitečné. Proto budou v této práci popsány pouze ty nejdůležitější pro pochopení konceptu současného kariérového poradenství a související s koncepty

uvedenými v empirické části práce. Nejdříve budou představeny kariérové teorie z hlediska individuálních rozdílů, poté z hlediska vývojového procesu, a nakonec z hlediska interakce vlivů. Teorie jsou rozděleny po vzoru klíčové monografie pro současné kariérové poradenství *Kariérový vývoj a systémová teorie* (Pattonová & McMahanová, 2015). Zároveň dělení výstižně předkládá vývoj a posun ve vnímání kariérového poradenství.

1.2.1 Přístupy z hlediska individuálních rozdílů

Podle Pattonové a McMahanové (2015) byly nejstarší teorie kariérového vývoje zaměřeny na obsah, tedy na vnitřní či vnější faktory působící na kariérové rozhodnutí jedince. Autoři těchto teorií předkládali individuální charakteristiky jedinců, sociální či environmentální faktory, které mají vliv na volbu profese. Někdy je tento přístup v literatuře označován jako strukturální, který je charakterizován přiřazením osobnosti jedince k odpovídající skupině povolání (Hlad'o, 2012). Tento přístup však nenabízí možnost vysvětlení procesu kariérového vývoje a nevysvětluje ani interakci mezi jednotlivými faktory (Pattonová & McMahanová, 2015). V dnešní době se kariérové poradenství nezaměřuje výhradně na analýzu osobnostních rysů (tj. diferenciální psychologii) a z toho důvodu také není primárně odvětvím psychologie (Nurmi, 1991; Pýchová a kol., 2020).

Teorii rysů a faktorů Franka Parsonse lze považovat za první významnou teorii. Ačkoliv čelí nemalé kritice, je podstatná pro ukotvení a následný rozvoj kariérového poradenství (Pattonová & McMahanová, 2015). Podle Parsonse (1909) se lidé liší svými fyzickými schopnostmi a osobnostními rysy, které jsou buďto více či méně vhodné pro určitá povolání. Parsons (1909, s. 5) uvádí tři základní principy, které ovlivňují kariérové poradenství dodnes. Prvním z nich je **sebepoznání**: „*jasné pochopení sebe, svých schopností, dovedností, zájmů, ambicí, zdrojů, omezení a jejich příčin*“, dalším principem je **znalost světa práce**: „*znalost požadavků a podmínek úspěchu, výhod a nevýhod, náhrad, příležitostí a vyhlídek v různých oborech práce*“, a nakonec spojení obou principů: „*přesné úvahy o vztazích těchto dvou skupin faktů*“. Podle Pattonové a McMahanové (2015) jsou tímto posledním principem myšleny **kognitivní procesy a analytické schopnosti**. Parsons také přišel s myšlenkou měření osobnostních vlastností a s prvními sebehodnotícími nástroji, čímž podnítl rozvoj psychodiagnostických nástrojů (Hlad'o, 2012; Pattonová & McMahanová, 2015). Parsonsova teorie je kritizovaná za podceňování vývoje jedince a celé dynamiky kariérového vývoje (Hlad'o, 2012). Zpochybňována je také představa, že

profesní volba je jednorázové rozhodnutí, nebo že existuje pouze jeden správný kariérový cíl pro každého člověka (Pattonová & McMahonová, 2015).

Hollandova teorie profesních typů osobnosti a pracovních prostředí (původně Teorie profesní volby z roku 1959) se stejně jako Parsonova teorie řadí mezi velmi významné teorie pro rozvoj kariérového poradenství. Holland se zabýval vztahem mezi typem osobnosti, charakteristikami prostředí a kariérovými či vzdělávacími preferencemi. Teorie má čtyři základní východiska (Holland, 1997):

1. Lidé mohou být zařazeni do šesti základních typů osobnosti: realistický, zkoumající, sociální, tradiční, podnikavý nebo umělecký.
2. Existuje šest typů stejnojmenného pracovního prostředí.
3. Lidé vyhledávají profesní prostředí, ve kterém mohou uplatnit své schopnosti a dovednosti, projevit hodnoty a postoje, a přijímat odpovídající role.
4. Kariérové chování je ovlivněno interakcí mezi osobností a prostředím.

Podle Hollanda (1996) lze u lidí zjistit dominantní typ osobnosti či subtyp (kombinace dvou dominantních typů osobnosti). Když lidé spárují svůj osobnostní typ s identickým či kompatibilním pracovním prostředím, dochází k tzv. kongruenci, na základě které dosahují osobního i profesního úspěchu, stability a kreativního výkonu. Tedy například realistický typ, resp. osobnost s motorickou životní orientací bude shodná nejvíce s praktickým typem prostředí, vyhovovat mu bude však i zkoumající a tradiční, ale sociální typ prostředí bude pro něj nekompatibilní (Mezera, 2005). Z toho také vyplývá, že pro vhodnou profesní volbu musí člověk umět reflektovat vlastní zájmy či osobnostní rysy. Důraz na sebepoznání je typický i pro další autory zabývající se teorií kariéry z hlediska obsahu. Davis a Lofquist či Brown však akcentovali poznání vlastních hodnot, které by měly být v rámci profese naplňovány (podle Pattonová & McMahonová, 2015). Hollandova teorie měla významný přínos do psychodiagnostiky, ale také do výzkumu pracovního prostředí a při hledání kompetencí potřebných pro výkon určitých profesí. Psychodiagnostické nástroje postavené na Hollandově teorii budou zmíněny ve čtvrté kapitole. Kritika teorie spočívá v nedostatečném zohlednění genderu a různých etnických skupin například v porovnání s Brownem (2002), který ve své teorii zdůrazňoval rozdílné kulturní hodnoty (Pattonová & McMahonová, 2015).

Mezi modernější autory do této kategorie spadá například výše zmíněný **Duane Brown** a jeho **teorie založená na hodnotách** (2002). Poukazuje na opomenutí kulturní

a etnické diferenciaci u kariérových teorií. Stejně jako jiné teorie vychází z předpokladu, že lidé činí profesní volbu neinformovaně. Chybí jim tedy předchozí sebereflexe, prozkoumání vhodných možností na trhu práce, formulace očekávání a zvažování možných následků volby. Problém spočívá mimo jiné v tom, že lidé mají pouze omezené povědomí o vlastních schopnostech. Dle Browna je to navíc u žen a minorit komplikovanější, jelikož se více než bílý euroamerický muž setkávají s diskriminačními postoji, které jejich možnosti sebereflexe zastiňují. Dalším podstatným východiskem Brownovy kariérové teorie je kulturně specifický hodnotový systém jedince, jelikož na něm je postaveno kladné či záporné hodnocení očekávání od zaměstnání. Brownovo pojetí hodnot v rámci kariérového rozhodování bude přiblíženo ve čtvrté kapitole.

Brown ve své teorii uvádí několik faktorů, které mají vliv na kariérový rozhodovací proces, a které z větší části dokládá empirickými výzkumy. Podle Pattonové a McMahanové (2015) se počty předkládaných faktorů v pracích Browna z roku 1996, 2002 a 2003 mírně liší. Na tomto místě budou představeny Brownovy faktory z roku 2002, protože jsou doplněny o osmý faktor:

1. Pracovní hodnoty jsou hlavní determinanty ovlivňující kariérový rozhodovací proces u lidí, kteří přikládají vysokou hodnotu individualismu a mají již vytvořený a seřazený hodnotový systém.
2. Naproti tomu u lidí z kolektivistické kultury či rodiny s kolektivistickou hodnotou mají velký vliv na kariérové rozhodování přání rodiny. Do toho zároveň spadají faktory jako je gender: „ženy s kolektivistickou společenskou hodnotou vstoupí do omezenější řady povolání než muži s kolektivistickou společenskou hodnotou“ (Brown, 2002, s. 476).
3. Kulturní hodnoty týkající se činnosti neomezují kariérový rozhodovací proces.
4. Je to právě rozdílný hodnotový systém, který vysvětluje, proč ženy a muži z různých kultur vstupují do povolání v různé míře.
5. V procesu výběru povolání lidé často odhadují své vlastní schopnosti a hodnoty, schopnosti a dovednosti potřebné pro výkon povolání a pracovní hodnoty, které budou na různých pracovních místech uspokojovány. Lidé s individualistickými kořeny musí činit tyto odhady sami, a pokud pocházejí z prostředí, ve kterém nebyli zvyklí na hodnocení vlastních silných a slabých stránek, častěji u nich dochází při odhadech k chybám, které vedou například k nižší spokojenosti v zaměstnání.
6. Úspěch v zaměstnání je spojen s dovednostmi získanými při formálním i neformálním vzdělávání, s profesním nadáním a schopnostmi, se socioekonomickým statusem, s přijmutím pracovní role, a s mírou diskriminace, se kterou se pracovník setká, bez ohledu na jeho kulturní zázemí.
7. Pracovní vztah je dán spojením pracovních a kulturních hodnot celého pracovního týmu.
8. Pro lidi s hodnotou individualismu bude pracovní spokojenost souviset se shodou mezi hodnotami posilovanými v práci a individuálními hodnotami. Dále s konflikty mezi profesní a životní rolí. A nakonec souvisí se schválením pracovní role nejbližšími. Naproti tomu pro lidi s kolektivistickou hodnotou bude pracovní spokojenost souviset v první řadě s tím, do jaké míry bude pracovní role schválena blízkými. Dále souvisí s konflikty mezi profesní a životní rolí. A v poslední řadě přichází důležitost shody pracovních a individuálních hodnot.

Dalším Brownovým důležitým příspěvkem do kariérové teorie jsou jeho doporučení pro kariérové poradce, která jsou zvláště platná v dnešním multikulturním světě. Poradci by měli být připraveni:

- „pomáhat svým klientům seznámit se s hodnotami očekávanými na pracovišti;
- identifikovat způsoby, jak by jejich hodnoty mohly snížit jejich úspěch na pracovišti založením na eurocentrických hodnotách;
- povzbuzovat klienty, aby si udržovali své kulturní hodnoty a zároveň se v některých případech adaptovali na hodnoty eurocentrického pracoviště;
- stát se obhájci změn na pracovišti, aby mohli být úspěšní lidé s hodnotami, které nejsou v souladu s hodnotami dominantní kultury“ (Brown, 2002, s. 491).

1.2.2 Přístupy hlediska vývojového procesu

Ke změně v přístupu ke kariérovým teoriím došlo v 50. letech minulého století, kdy se začaly objevovat teorie zaměřené na kariérovou volbu jakožto na dynamický proces (Pattonová & McMahonová, 2015). Toto hledisko je v literatuře často označováno jako procesuální přístup a od strukturálního přístupu se liší tím, že vnímá kariérový vývoj jako proces a nikoli jednorázovou volbu (Hlad'o, 2012).

V roce 1951 vyšla kniha **Eliho Ginzberga** a jeho kolegů se zaměřením na kariérovou volbu (v originále *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*). Podle Ginzberga (1972) je jejich teorie postavena na třech základních kamenech. Volba povolání je v první řadě proces, který začíná před pubertou a končí ve 20. letech jedince. Už na začátku 50. let vnímali autoři kariérovou volbu jako proces, který však končí nástupem do zaměstnání. V roce 1972 Ginzberg zveřejnil přepracování, ve kterém uznává, že proces kariérové volby může pokračovat po celý život. Lidé se tedy mohou kdykoli znovu ocitnout v procesu kariérové volby, k čemuž dochází například v případě nižší spokojenosti v zaměstnání, než byla původně očekávaná. Dále se autoři původně domnívali, že vzdělávací a profesní rozhodnutí v rámci procesu jsou většinou nevratná. Ginzberg (1972) však uznává, že s prodlužujícím se přípravným procesem a s dostupností různých tréninků a rekvalifikačních kurzů se vliv jednotlivých rozhodnutí zmírňuje. A za třetí, profesní výběr končí kompromisem mezi jedincovými zájmy, schopnostmi, hodnotami a světem práce. Později Ginzberg (1972) mění koncept kompromisu na dynamickou optimalizaci, aby byla nalezena co nejvyšší shoda mezi měnícími se touhami jedince a měnícími se podmínkami

na trhu práce. Podnětem k přeformulování teorie z roku 1951 byly nejen nové empirické poznatky, ale také snaha zakomponovat do teorie vliv dalších faktorů jako například příjem, pohlaví či rasa. Pattonová a McMahonová (2015) uvádějí tuto teorii jako významný milník kariérové teorie z hlediska vývojové perspektivy, ačkoli v dnešní době její obsah ztrácí na důležitosti.

Donald E. Super je dalším teoretikem spadajícím do vývojového přístupu kariérových teorií. Super podporoval mezidisciplinární přístup pro porozumění kariérovému vývoji člověka (Hlad'o, 2012). Jeho přínos k teorii je velice rozsáhlý, nicméně se v rámci této diplomové práce zaměříme pouze na hlavní myšlenky. V roce 1953 Super reaguje na teorii předloženou o dva roky dříve Ginzbergem a jeho kolegy. Super kritizuje jejich termín kariérová volba (*choice*), který je podle něj příliš omezený na jedincovy preference, a nahrazuje ho termínem kariérový vývoj (*development*), který v sobě zahrnuje *preference, volbu, vstup a přizpůsobení* (Super, 1953, s. 187). Dále jim vyčítá chybějící teoretickou návaznost. Super (1953) tedy sám předkládá teoretický podklad kariérového vývoje a následně se věnuje syntéze hlavních prvků teorie. Nakonec uvádí deset tezí, které vymezují jeho teorii kariérového vývoje (Super, 1953, s. 189-190):

1. „Lidé se liší svými schopnostmi, zájmy a osobnostními rysy.
2. Jsou na základě těchto charakteristik kvalifikováni pro různá povolání.
3. Každé z těchto povolání vyžaduje charakteristický vzorec schopností, zájmů a osobnostních rysů s dostatečně širokými tolerancemi, aby umožňoval jak různorodá povolání pro každého jednotlivce, tak i různorodost jednotlivců v každém povolání.
4. Profesní preference a kompetence, situace, ve kterých lidé žijí a pracují, a tím i jejich sebepojetí se mění s časem a zkušenostmi (i když je sebepojetí obecně poměrně stabilní od pozdního dospívání do pozdní dospělosti), takže výběr a přizpůsobení je kontinuální proces.
5. Tento proces lze shrnout do řady životních stádií charakterizovaných jako stadia růstu, průzkumu, usazování, údržby a úpadku a tyto etapy lze dále rozdělit na fantazijní, předběžnou a realistickou fázi v období zkoumání a zkušební a stabilní fázi v období budování.
6. Povaha kariérového vzorce (tj. dosažená profesní úroveň a pořadí, frekvence a doba trvání zkušebních a stabilních zaměstnání) je dána rodičovskou socioekonomickou úrovní, mentálními schopnostmi jedince a jeho osobnostními charakteristikami a příležitostmi, ke kterým se dostává.
7. Vývoj v průběhu životních fází lze vést částečně usnadněním procesu zrání schopností a zájmů a částečně pomocí testování reality a rozvoje sebepojetí.
8. Proces profesního rozvoje je v zásadě procesem rozvoje a implementace sebepojetí: jedná se o kompromisní proces, ve kterém je sebepojetí produktem interakce zděděných vloh, nervového a endokrinního uspořádání, příležitosti hrát různé role a hodnocení rozsahu, v jakém se výsledky hraní rolí setkávají se souhlasem nadřízených a kolegů.
9. Proces kompromisu mezi individuálními a sociálními faktory, mezi sebepojetím a realitou, je jedním z hraní rolí, ať už se hraje ve fantazii, v poradenském rozhovoru nebo v činnostech v reálném životě, jako jsou školní třídy, kluby, práce na částečný úvazek a pracovní místa.

10. *Pracovní uspokojení a životní uspokojení závisí na tom, do jaké míry jednatel najde adekvátní východiska pro své schopnosti, zájmy, osobnostní rysy a hodnoty; Závisí na budování toho, aby druh jeho práce, pracovní situace a způsob života, umožňoval hrát takovou roli, kterou na základě růstu a zkoumání považuje za příjemnou a vhodnou.*“

Podle Pattonové a McMahonové (2015) v sobě tyto teze zahrnují zaměření na diferenciální přístup, vývojovou psychologii, sociální učení i fenomenologii, a ukazují tak složitost kariérového vývoje. Dále autorky vnímají jako nejdůležitější koncept Superovy teorie pojem sebepojetí (*self concept*), který je zmíněn ve více tezích.

Super (1976) v rámci kariérového vývoje definoval pět vývojových stádií. Každé má specifické vývojové úkoly, je spojeno s určitým sociálním očekáváním, sociálními rolami a pozicemi. **Stádium růstu** je typické vývojem schopností, zájmů a hodnot při kontaktu s dospělými vzory. Profesionální tendence v této fázi jsou odrazem emočních potřeb dítěte. Ve **stádiu explorace** již adolescenti zkouší různé aktivity a role v rámci stáží, brigád či každodenního života, aby zjistily, které povolání či vzdělávání je pro ně vhodné. **Stádium budování** začíná s první pracovní pozicí odpovídající zájmům a přesvědčením zhruba okolo 25 let. Nicméně Super uznává, že se tento věk u jedinců může velmi lišit. **Stádium udržování** je typické pro střední věk, kdy je hodnocena dosavadní životní cesta stejně tak jako ta pracovní. Přichází frustrace, ohrožení mladší generací a pochybnosti ohledně naplňování životních cílů. Často také přichází fáze opětovné explorace a budování. **Stádium poklesu** lze na životní ose zařadit před odchodem do důchodu, běžně se mění pracovní tempo i aktivita.

Super (1980) dále vymezuje tzv. **životní prostor** (*life space*), který zahrnuje čtyři hlavní dějiště a na nich se odehrávajících devět životních rolí. Za hlavní dějiště životního prostoru Super považuje domov, komunitu, školu a pracoviště. Životní role jedinec v různém pořadí zaujímá ve výše uvedených životních stádiích, a jsou jimi dítě, student, rekreant, občan, pracovník, manžel/manželka, pečující o domácnost, rodič a důchodce/důchodkyně. Super zároveň upozorňuje, že všechny zmíněné životní role nemusí být naplněny, a navíc existují i mnohé vedlejší role. S každou životní rolí jsou ovšem spojena určitá očekávání. Může také docházet ke konfliktu rolí. „*Současná kombinace životních rolí představuje životní styl; jejich sekvenční kombinace strukturuje životní prostor a tvoří životní cyklus. Celková struktura je kariérové schéma*“ (Super, 1980, s. 288). Podle Pattonové a McMahonové (2015) je velkým posunem Superovo vnímání mnohočetných rolí v životě člověka.

Mezi teorie zaměřující se na vývojový proces lze také zařadit **teorii ohraničení a kompromisu Lindy S. Gottfredson** (2002). Tato teorie se snaží ukázat jedinečnou cestu každého člověka a za ní skrytý boj mezi genetickými a environmentálními faktory. Snaží se odpovědět na otázku, proč mají mladí lidé vyrůstající ve stejném prostředí rozdílné profesní aspirace. Gottfredson (2002, s. 86) uvádí, že se její teorie zaměřuje na „*proces, kterým lidé zbytečně omezují a kompromitují své kariérové možnosti, často obětují naplnění svých „vnitřních jedinečných já“, aby splnili očekávání týkající se prestiže zaměstnání a typu pohlaví*“. Každý jedinec na své kariérové cestě volí určitý směr a jiný odmítá. Pomocí procesu **ohraničení** (*circumscription*) si jedinec zužuje prostor aspiračních možností, které mu jeho kulturní prostředí nabízí. Proces **kompromisu** (*compromise*) slouží k výběru dostupnějších alternativ za cenu toho, že se jedinec vzdá preferovanějších alternativ, u kterých buď očekává určité překážky (*anticipatory compromise*), nebo se s překážkami v dané pracovní oblasti již osobně setkal (*experiential compromise*). Ohraničení a kompromis dohromady vytvářejí procesy definování sebe sama (*self-definition*) a tvorby sebe sama (*self-creation*). Na základě neustálého podmiňování genetickými a environmentálními faktory si mladí lidé utvářejí koncept sebe sama, který je zasazen do určitého sociálního prostředí. Poté srovnávají vnímané aspekty svého já s vnímanými aspekty světa práce a vyhodnocují oblast vhodného profesního zájmu (zde vidíme podobnost s teoriemi zaměřenými na obsah). V první řadě se naše oblast profesního zájmu odráží v prostředí, ve kterém jsme se narodili, a probíhá ohraničení pomocí dospělé role, rodové role a sociální hierarchie, které vytvářejí zónu možných pracovních alternativ. Tento princip vysvětluje předávání řemesla z generace na generaci a nízkou sociální mobilitu mezi generacemi. V některých případech však jedinečné rysy jedince neodpovídají rodinnému prostředí a jedinci mohou začít hledat vhodnější prostředí pro uplatnění svých schopností. Procesem kompromisu se tak vytváří oblast profesního uplatnění v dospělosti. Někteří lidé si mohou uvědomovat tento nesoulad, přesto však nemusí být nutně schopni či ochotni vyhledat příhodnější oblast profesního uplatnění (Gottfredson, 2002).

Poradci by měli pomoci mladým lidem poznat vnitřní i vnější vlivy, které je utvářejí a působí na ně i při výběru povolání, aby si byli vědomi svých možností a mohli provést uspokojivou volbu. Poradenství pro mladé lidi by se mělo zaměřit jak na preferované oblasti povolání, tak na odmítané oblasti. Někdy totiž mladí lidé vyloučí dobré profesní možnosti příliš brzy. Poradci by se také měli snažit odhalit důvody jejich odmítnutí určité oblasti (např. typ pohlaví) a s těmito informacemi dále pracovat. Dále by se poradenství mělo soustředit

na to, jak mladí lidé dospívají ke kompromisu, a jestli vnímané bariéry vedoucí k odstoupení od preferovaného povolání odpovídají realitě. Poté mohou dospívající motivovat k jednání, které jim pomůže na cestě k preferované možnosti (Gottfredson, 2002).

1.2.3 Přístupy z hlediska interakce vlivů

Nakonec budou představeny teorie, které spojují obě předchozí skupiny teorií a kariérové rozhodování vnímají jako interakci individuální jedinečnosti a situačních faktorů ve specifickém vývojovém procesu. Tyto teorie se snaží zachytit složitou spletnost všech faktorů působící na jedince při jeho cestě pracovním životem.

John D. Krumboltz a jeho kolegové se pomocí **teorie sociálního učení a kariérového rozhodování** snaží objasnit, jak mladí lidé provádějí volbu povolání. Největším zdrojem inspirace pro ně byla teorie sociálního učení od Alberta Bandury. Krumboltz pracuje jak s vývojem profesních preferencí, tak na druhé straně také navazuje na Parsonse a jeho teorii rysů a faktorů (Hlad'o, 2012; Pattonová & McMahonová, 2015).

Mitchell a Krumboltz (1996) popisují ve své revidované **teorii kariérového poradenství založeného na učení**, že na kariérové rozhodování působí hlavně čtyři faktory, které ve vzájemné interakci produkují zobecněné sebepoznání, zobecnění světového názoru, dovednosti přístupu k úkolu (viz níže) a nakonec konkrétní jednání směřující k zahájení pracovní činnosti. Prvním působícím faktorem jsou **genetické zdroje**, jako je rasa, pohlaví či fyzický vzhled, a **specifické schopnosti**, jež se mohou u jedince rozvíjet ve vhodném prostředí. Dalším faktorem jsou **environmentální podmínky a události**, které většinou nemá jedinec pod kontrolou. Jedná se například o pracovní a vzdělávací možnosti v oblasti, ve které jedinec žije, či o sociální politiku dané oblasti. Dále **zážitky učení** jsou přímé a nepřímé zkušenosti utvářející jedince a jeho individuální profesní postoje a preference. Dělí se na instrumentální, což jsou takové zážitky učení, kdy jedinec přímo působí na své okolí a vnímá hodnocení důsledků svého jednání. Asociační zážitky učení jsou způsobeny nepřímou zkušeností, při které si člověk vytváří určitý postoj na přicházející podněty z vnějšího okolí. Poradci by na tomto místě měli povzbuzovat jedince k získávání nových zkušeností z různých oblastí, aby jejich profesní rozhodování nebylo závislé pouze na okolních podmínkách a událostech, které nemají pod kontrolou. A posledním faktorem jsou **dovednosti přístupu k úkolu**, jakožto „*kognitivní a výkonnostní schopnosti a emocionální předpoklady, které jedinci umožňují vyrovnat se s prostředím, interpretovat jej ve vztahu*

k zobecněnému sebezpozorování a skrytě či otevřeně předpovídat budoucí události“ (Mitchell & Krumboltz, 1996, s. 246). Tyto dovednosti se vytvářejí v interakci všech výše zmíněných faktorů.

Lent, Brown a Hackett představují ve studii z roku 1994 svou **sociálně kognitivní teorii kariéry**. Tato teorie se stejně jako Krumboltzova teorie nechává inspirovat Albertem Bandurou a vychází z jeho sociálně kognitivní teorie, což je patrné ze základních pojmů, které autoři v teorii používají. Model si klade za cíl vysvětlit proces, kterým se budují akademické a profesní zájmy, utváří se kariérová či vzdělávací volba a je docíleno akademického a kariérového úspěchu. Důraz je přitom kladen na aktivního jedince. Zároveň teorie zahrnuje vliv genetických, zkušenostních i kontextuálních faktorů. Teorie definuje tři sociálně kognitivní mechanismy klíčové pro kariérový vývoj: **přesvědčení o vlastní účinnosti** (*self-efficacy*), **očekávání výsledků a cíle**. Tyto mechanismy se podílejí na tvorbě zájmu, volbě kariéry i kariérové výkonnosti. Když mladí lidé vnímají, že jsou způsobilí provádět určitou aktivitu a zároveň výsledky této aktivity jsou pro ně hodnotné, bude pravděpodobně jejich zájem o tuto aktivitu celoživotní. Pokud však očekávají negativní výsledky z aktivity, ke které se ještě k tomu necítí kompetentní, nebudou pravděpodobně tento zájem rozvíjet. Sociálně kognitivní teorie kariéry zároveň tvrdí, že aby se lidé mohli zdokonalovat v profesních zájmech, musí být v prostředí vystaveni určité zkušenosti, která povede k potvrzení vnímané osobní účinnosti. Zájmy jsou klíčové pro následnou volbu kariéry (Lent a kol., 1994).

Anna Roe (1956) se svou kariérovou teorií snaží objasnit interakci genetických predispozic a kontextuálních faktorů, resp. vlivu rané zkušenosti v rodině. Právě práce s emocemi, uspokojování potřeb dítěte či styl výchovy v rodině mají rozhodující vliv na kariérové rozhodování a společně s genetickými faktory poté vytvářejí strukturu potřeb a individuální styl jejich uspokojování. Pokud je tedy dítě vychováváno v rodině s empatickými rodiči, existuje větší pravděpodobnost, že dítě bude v dospělosti pracovat s lidmi než dítě z rodiny citově odtažitě. Nicméně Roe a Lunneborg (1990) se zabývali i interakcí dalších kontextuálních proměnných, jako například pohlavím, ekonomickým statutem, rodinným stavem, vzděláním a dalšími, a zachycují i důležitost těchto faktorů ve vývoji.

Tato teorie je vyzdvihována kvůli důrazu na kontextuální proměnné ve vývoji kariérové dráhy, které byly v kariérových teoriích té doby opomíjené (Pattonová

& McMahonová, 2015). Dále je teorie významná kvůli vytvoření systému klasifikace profesí. Na druhou stranu je kritizována pro nedostatečnou empirickou oporu (Hlad'o, 2012).

2. Kariérové poradenství a vzdělávání a jeho psychologické souvislosti

Tato kapitola představuje přechod mezi historickým přehledem kariérového poradenství ke kariérovému poradenství a vzdělávání v dnešní době. To samozřejmě vypadá všude na světě velmi odlišně, protože existují státy, které mají kariérové vzdělávání zakomponované v osnovách již od minulého století. A na druhou stranu některé státy se právě teď snaží kariérové vzdělávání ve školství ukotvit, což je příklad České republiky.

V rámci této kapitoly budou často zmiňovány dva pojmy – **kariérové poradenství a kariérové vzdělávání**. Krátce byly tyto dva pojmy představeny již v první kapitole. Nicméně v této kapitole se nejvíce promítne, čím se liší a kde se naopak překrývají. Hoyt (1984) tvrdí, že v praxi rozdíl mezi kariérovým poradenstvím a vzděláváním téměř neexistuje. Společným cílem je, aby se klient zorientoval ve svých kariérových zájmech, schopnostech, hodnotách a postojích, aby porozuměl svým vzdělávacím a kariérovým příležitostem. Klient by měl být schopen činit kariérová rozhodnutí a měl by být schopen nalézt vhodnou pracovní pozici a udržet si ji. Dále Hoyt (1984) uvádí, že by klienti díky kariérovému poradenství a vzdělávání měli překonávat předsudky a stereotypy, které mohou bránit ve svobodné volbě kariéry.

Podle Hoyta (1984) neexistuje obsah kariérového poradenství, který by nebyl součástí kariérového vzdělávání. Kariérové vzdělávání má však několik hledisek, které poradenství nedokáže nabídnout. Je to totiž dlouhodobý, systematický proces, během kterého se vytváří systém pracovních návyků a pracovních hodnot. To je něco, co nemůže být nahrazeno poradenskou službou. Dalším významným přínosem kariérového vzdělávání je to, že může sloužit jako motivační prostředek při výuce, pokud studenti rozumí souvislostem mezi obsahem učení a kariérovými možnostmi (Hoyt, 1984).

Novější pohled autorů Lenta a Browna (2020) ukazuje, že samotné kariérové vedení je považované za činnost školního poradce, jehož úkolem je seznámit studenta se světem práce, a vést ho k sebepoznání, a tím podpořit jeho kariérové rozhodování. Kariérové vzdělávání autoři popisují jako určitý servis, který je rozšířením kariérového poradenství, jelikož v sobě obsahuje podobné cíle, ovšem je více zaměřené na exploraci kariérových zájmů, hodnot, schopností a dovedností. Kariérové vzdělávání je formátově delší a strukturovanější, často zahrnuje práci ve skupině.

Tato kapitola také ukáže některé aktuální koncepty a výzkumný zájem v porovnání s předchozí kapitolou a tradičními teoriemi. Přiblížen bude aktuální pohled na kariérové

poradenství a vzdělávání jak z hlediska výzkumu, tak z hlediska praxe ve školách v zahraničí. Naopak zde nebudou rozebrány aktuální výzkumy z oblasti konkrétních nástrojů kariérového poradenství. Jelikož to je oblast nejdůležitější pro tuto diplomovou práci, bude jí věnována samostatná kapitola na konci literárně teoretické části.

2.1 Kariérové poradenství a vzdělávání dnešní doby

Dnešní kariérové poradenství a vzdělávání slouží nejen k tomu, aby se klient zorientoval na trhu práce, ale hlavně aby poznal sám sebe, dokázal zhodnotit své silné stránky a jejich možnosti uplatnění. A zároveň, aby si byl vědom také svých slabých stránek, které je potřeba dále rozvíjet (Pýchová a kol., 2020). Konečným výstupem kariérového poradenství by tak měl být spokojený nejen profesní život klienta.

Podle Pýchové a kol. (2020) je kariérové poradenství dnešní doby postaveno na dvou základních pilířích, jimiž jsou expertiza a kariérový management. Pro kariérové poradenství je tedy důležité, aby si klient uvědomil vlastní odborné znalosti, zkušenosti a kompetence, a poté dokázal řídit svou vlastní profesní a vzdělávací dráhu. Amundson (2006) uvádí, že kariérové poradenství dnešní doby by mělo být dlouhodobým provázením zaměřeným na obecnou zaměstnatelnost a sebe organizovanost klienta.

Pýchová a kol. (2020, s. 63) zdůrazňují 6 aspektů, které mění kariérové poradenství v dnešní době:

- 1. Trh práce se mění.*
- 2. Lidé se mění.*
- 3. Změny jsou částečně nepředvídatelné.*
- 4. Život není o jednorázovém rozhodnutí.*
- 5. Všechno nezměříme.*
- 6. Ani experti nevědí všechno.*

Pro dnešní společnost a svět práce je tedy charakteristická změna. Volba profese či povolání jsou termíny, které bychom mohli považovat za zastaralé, protože mladí lidé se již prakticky nevěnují celý život tomu, co se ve škole naučí. Trh práce je velmi dynamický a neustále vznikají nová pracovní místa a mnohá jiná zanikají. Velký podíl na tom mají rozvíjející se technologie, které zcela mění podmínky ve světě práce. Tato změna je nazývána čtvrtou průmyslovou revolucí (Pýchová a kol., 2020). Podle Nadya a Faroziniho

(2021) by generace Z měla získávat schopnost adaptace na toto proměnlivé prostředí prostřednictvím workshopů, koučování, stáží a inspirativního obsahu na sociálních sítích. Tyto činnosti totiž rozvíjejí všechny komponenty přizpůsobivosti (*career adaptability*) a měly by pomoci překonávat překážky na jejich kariérové cestě. Dle Argyropoulou a Kaliris (2018) je právě profesní přizpůsobivost něco, na co se soustředí současný výzkum.

Jedním z příkladů dobrého kariérového poradenství dnešní doby je Estonsko, které se nevzdalo a navzdory celosvětové krizi způsobené COVID-19 se snaží poskytnout studentům poradenství. Uvědomují si nutnost podpory studentů, kteří právě v tuto nejistou dobu ukončují vzdělání a nastupují do zaměstnání, či se rozhodují pro navazující vzdělávání. V Estonsku nabízí pro každého kariérové poradenství zdarma Estonský fond pojištění v nezaměstnanosti. Přestože bylo omezeno osobní setkávání, poradenství v Estonsku pokračuje online skrze různé platformy jako například Skype nebo Microsoft Teams. Od ledna do března 2020 se využívání distanční formy poradenství zvýšilo více než sedminásobně. Zároveň se v zemi přešlo na online formu pracovních veletrhů (Holland & Mann, 2020).

Argyropoulou a Kaliris (2018) zmapovali současné trendy ve výzkumu kariérového poradenství. Z jejich analýzy vyplývá, že místo rozhodovacího stylu (osobnostního typu) se výzkumy zaměřují na **rozhodovací profil**, který je mnohem více individuální a obsahuje široké spektrum faktorů, které do rozhodovacího procesu spadají. Rozhodovací profil v sobě zahrnuje komplexní strategii jedince, která zároveň pomáhá lépe porozumět tomu, jak v současnosti kariérová volba u jedince probíhá. Rozhodovací profil se soustředí na tzv. **přizpůsobivost v kariérovém rozhodování** (*Career decision-making adaptability*), která se týká schopnosti učinit flexibilní rozhodnutí na základě shromážděných informací. Přičemž důraz je kladen na aktivní úsilí jedince ve shromažďování relevantních informací, a v jeho samostatnosti a rychlosti při rozhodování (Argyropoulou & Kaliris, 2018).

Dále se v současném výzkumu dává větší důraz na pozitivní aspekty, tedy místo zdrojů nerozhodnosti se zkoumá, jak se lidé v dnešním světě s nerozhodností vypořádávají (Argyropoulou & Kaliris, 2018). Tento aspekt opět odráží svět práce s jeho množstvím příležitostí a určitým způsobem nerozhodnost normalizuje. Na druhou stranu odhalení zdroje nerozhodnosti přispívá k zvolení vhodného nástroje vyrovnávání se s daným problémem (Xu & Bhang, 2019).

Argyropoulou a Kaliris (2018) dále uvádějí, že trendem současnosti je dívat se na kariérové rozhodování z perspektivy budoucnosti. Vzhledem k tomu, že nemůžeme kontrolovat všechny faktory, které vstupují do rozhodovacího procesu, nelze ani současné kariérové rozhodnutí nijak hodnotit. **Kariérové vnímání vlastní účinnosti v rozhodování** (*Career decision self efficacy*) se zdá být důležitou schopností pro zajištění hladšího postupu v rozhodovacím procesu, jelikož jedinec disponuje určitou mírou jistoty v rozhodnutí na základě uvědomění si sebe sama, svých schopností a dovedností, kompetencí a cílů.

V současném výzkumu se objevuje také tzv. **designování života** (*Life designing*) (Savickas a kol., 2009). Tento přístup v kariérovém poradenství popisuje pracovní chování a jeho vývoj. Vychází z teorií konstrukce vlastního konceptu (*self construction*) od Guicharda a sociálního konstruktivismu a zastává stanovisko, že rozhodovací proces při volbě povolání není ovlivněn pouze osobností jedince, ale také sociálním tlakem, a neděje se pouze v období adolescence, ale po celý život. Savickas a kol. (2009, str. 241) definují tzv. „*trajektorie života, ve kterých jednotlivci postupně navrhují a budují svůj vlastní život, včetně své pracovní kariéry*“. Dle Savickase a kol. (2009) by se poradci měli přestat zabývat tím, jestli je jedinec vhodný pro konkrétní zaměstnání a naopak. Zaměření intervencí by mělo být spíše na konstrukci života jedince skrze práci, který však z principu nestaví pouze na pracovním životě, ale musí zahrnout širší oblast života jedince. V tomto přístupu jde o odklon od objektivního posuzování k subjektivní zkušenosti jedince (Argyropoulou & Kaliris, 2018). Cílem designování vlastního života je schopnost flexibilně reagovat na změny, které život v určitém sociálním prostředí přináší. Dále by pomocí narativu měl být reflektován životní proces jedince, a v něm zachyceny hodnoty, životní témata a další zdroje utvářející self konceptu. Cílem je také podporovat aktivní život mimo práci a zvědomovat klientovi roli těchto aktivit v procesu navrhování jeho života (Savickas et al., 2009).

S dynamikou trhu práce a změnami s tím souvisejícími navíc už dávno neplatí, že kariérové poradenství je určeno pouze pro žáky a studenty tedy pro ty, kteří do pracovního světa teprve vstupují. Podle Pýchové a kol. (2020) dnešní klienti přichází za kariérovými poradci s širokou škálou nových témat, jako například práce s nejistotou a proměnlivostí, vyhoření, profesní tranzit či práce s lidmi v online prostředí.

Lze shrnout, že v současnosti není kariérové poradenství jen o samotném rozhodnutí, ale spíše o rozhodovacím procesu, tedy schopnosti řízení své profesní cesty, přizpůsobivosti, překonávání překážek. Kariérové poradenství se dříve soustředilo na styly rozhodování či

zdroje nerozhodnosti, nyní se trend výzkumu přesouvá na dynamické a holistické koncepty, jako jsou copingové strategie, rozhodovací profil, přizpůsobivost kariérového rozhodování, profesní vnímání vlastní účinnosti v rozhodování. Klíčové koncepty kariérového rozhodování budou ještě přiblíženy v další kapitole.

2.1.1 Kariérový poradce dnešní doby

Kariérové poradenství je v současnosti u nás velmi neukotvené. Určitou formu kariérového poradenství může žákům či veřejnosti poskytnout výchovný poradce ve škole a poradce na úřadu práce, psycholog, pedagog, sociální pracovník, poradce z personálního oddělení či kouč. U nás se lidé často dostávají k pozici kariérového poradce skrze původní profesi. K práci kariérového poradce mají blízko psychologové, personalisti, učitelé, sociální pracovníci, výchovní poradci či koučové. Dle Pýchové a kol. (2020) by si měl být kariérový poradce vědom svých limitů a v případě potřeby klienty odkazovat na návazné služby. Záběr témat kariérového poradenství je velmi široký a z toho důvodu je klíčová propojenost různých poskytovatelů služeb a zároveň jejich expertní specializace.

Podle Pýchové a kol. (2020) by kariérový poradce měl být expertem hlavně na kladení takových otázek, které podpoří klienta v samostatném rozhodování a dalším směřování, nikoli osoba jednající a rozhodující za klienta. Klient samotný je expertem na vlastní život a role poradce je spíše průvodcovská na cestě k poznání.

International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG; 18. prosince 2018) udává několik kompetencí, které jsou klíčovým požadavkem na kariérové poradce bez ohledu na jejich specializaci. Cílem tohoto kompetenčního rámce je zajištění kvality dostupných služeb. Ačkoli se poradci pohybují v nejrůznějších oblastech a spektrum jejich klientů je velmi široké, každý kariérový poradce by měl:

- *„prokázat vhodné etické chování a profesionální chování při plnění své role a povinností;*
- *prokázat podporu a vedení v prosazování vzdělávání, kariérového rozvoje a osobních zájmů klienta;*
- *projevit uvědomění si a ocenění silných a slabých stránek klientů v jejich kulturním kontextu, aby mohl účinně komunikovat se všemi v populaci;*

- *integrovat teorii a výzkum do praxe v oblasti poradenství, kariérového rozvoje, poradenství a konzultací;*
- *prokázat dovednosti při navrhování, implementaci a hodnocení poradenských programů a intervencí;*
- *prokázat povědomí o své vlastní kapacitě a mezích;*
- *efektivně komunikovat s kolegy nebo klienty pomocí vhodné jazykové úrovně;*
- *prokázat znalost aktualizovaných informací o vzdělávání, školení, trendech zaměstnanosti, trhu práce a sociálních otázkách;*
- *prokázat sociální a mezikulturní citlivost;*
- *prokázat dovednosti pro efektivní spolupráci v týmu profesionálů;*
- *prokázat znalosti procesu celoživotního kariérového rozvoje;*
- *prokázat dovednosti a znalosti související s efektivním a vhodným využitím technologie. “*

(IAEVG, 18. prosince 2018)

Shrme-li to, kariérový poradce musí být expertem, což obnáší soustavně se vzdělávat o nových trendech ve výzkumu i praxi a nezapomínat na zodpovědnost, kterou jeho práce přináší. To především znamená, že musí pečovat nejen o zdraví svých klientů, ale také o to vlastní.

2.2 Kariérové poradenství a vzdělávání na školách

Podpora kariérového poradenství je zařazena mezi klíčové aktivity ve Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Důraz je kladen na kariérový rozvoj a budování profesní identity, díky čemuž je možné předcházet častému měnění oborů či předčasným odchodům ze vzdělávání. Dále je popsána snaha o propojení sféry vzdělávání se světem práce, resp. snaha o zajištění flexibilnějšího reagování zejména odborných škol na změny na trhu práce a propojení škol a firem v praktickém vyučování. Vyzdviženo je také posilování podnikatelského ducha (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020). Podpora kariérového poradenství je tu však zaměřena hlavně na žáky odborného vzdělávání a snahu motivovat je k dokončení vzdělání a v přechodu do profesního života.

Je zajímavé inspirovat se modely v jiných evropských zemích. V **Dánsku** žáci využívají dvě vzájemně propojené služby – kariérové poradenství a kariérové vzdělávání. Kariérové poradenství je poskytované kariérovými poradci v místních centrech pro mládež.

„Obsahem poradenství je například informování o systému vzdělávání, návštěvy vzdělávacích institucí nebo krátkodobé volitelné stáže“ (Košťálová, 2019). Kariérové vzdělávání mají na starosti školy, které podporují rozvoj dovednosti řízení vlastní vzdělávací a kariérové dráhy. Součástí tohoto konceptu je také prevence předčasných odchodů ze vzdělávání (Košťálová, 2019).

Ve **Velké Británii** vnímají kariérové poradenství v rámci škol jako velmi užitečný nástroj. Z toho důvodu vznikl za podpory britské nadace Gatsby Foundation manuál, který je sestaven na základě expertízy dobré praxe kariérového poradenství v Nizozemí, Německu, Hong Kongu, Finsku, Kanadě a Irsku. Potřebu takového manuálu vysvětlují autoři tím, že efektivnější systém kariérového poradenství by mohl podpořit sociální mobilitu ve společnosti. Rozšíří obzor představ o budoucím směřování studentů, a současně rozbíjí stávající, mnohdy zkreslené představy studentů o tom, kým by měli být ať už z hlediska genderu či etnicity (The Gatsby Charitable Foundation, 2014).

V manuálu jsou uvedena kritéria efektivního kariérového poradenství (The Gatsby Charitable Foundation, 2014):

a) Stabilní kariérový program

Na každé škole by měl existovat srozumitelný poradenský a vzdělávací program, se kterým by byly dobře obeznámeni jak žáci, tak pracovníci školy. Tento program by měla mít na starosti autorita k tomu školená a program by podstupoval pravidelnému testování efektivity.

b) Využití informací o možnostech vzdělávání a trhu práce

Pro každého žáka a jejich rodiče by měl být zajištěn přístup k informacím o následném vzdělávání a možnostech na trhu práce, a to skrze proškoleného poradce.

c) Řešení potřeb každého studenta

Kariérový program a jeho služby je potřeba přizpůsobit individuálním potřebám studentů, aby byla zachována rovnost příležitostí a diverzita žáků. Školy by zároveň měly vést zápis o kariérovém vývoji každého žáka a zaznamenávat tak jeho rozhodovací kroky a podpůrné intervence ze strany zaměstnanců školy.

d) Propojování vzdělávacích osnov s profesním uplatněním

Je důležité, aby učitelé propojovali přednášenou látku s tím, v jakých profesních oborech lze dané znalosti uplatnit. Zároveň tím učitelé žákům přibližují, jaké

pracovní směry se žákům při učení daného předmětu otevírají, a jak tento směr vlastně vypadá. Studenti tak mohou lépe chápat, jaký smysl má se danou látku učit.

e) Setkávání se zaměstnavateli a zaměstnanci

Pro žáky od 11 let by měly školy zajišťovat nějakou formu setkávání se zaměstnavateli a zaměstnanci, aby si žáci ujasnili, co lidé na určitých pracovních pozicích vykonávají a jaké jsou k tomu potřeba znalosti a dovednosti.

f) Zkušenosti z pracovišť

Od 16 let by studenti měli začít získávat zkušenosti z pracovišť ať už formou exkurze, praxe či malého úvazku. Studenti si tak sami vyzkouší, co daná práce obnáší, a zároveň získají kontakty na budoucí zaměstnavatele.

g) Seznámení s vyššími odbornými a vysokými školami

Studenti by měli vědět o svých možnostech návazného studia a zároveň by měli mít možnost navázat kontakty s někým ze vzdělávacích institucí.

h) Osobní poradenství

Každý student by měl mít možnost využít služeb interního či externího experta na kariérové poradenství a vzdělávání.

V rámci reprezentativního výzkumu Britové zjistili, že velké množství škol daných kritérií nedosahuje. Proto vyvinuli systém hodnocení, aby školy mohly zjistit, jak efektivní jejich systém kariérového poradenství je, a dále školám nabízí inspiraci a pomoc při implementaci důležitých kritérií do škol. Autoři dodávají, že dobrá praxe kariérového poradenství a vzdělávání nezávisí pouze na škole. Druhým a neméně důležitým faktorem jsou zaměstnavatelé, kteří nabízejí pracovní místa a tím zároveň i různé nové příležitosti, které žákům škola ukázat nedokáže (The Gatsby Charitable Foundation, 2014).

Ve **Francii** vytvořilo ministerstvo školství rámec kariérového poradenství s názvem *Parcours Avenir*. Tento nástroj se uplatňuje napříč předměty, je platný pro studenty zhruba od 11 do 18 let a zapojuje do kariérového vzdělávání dětí celý pedagogický tým, rodiče, ale i mnohé další postavy z pracovního světa. Žákům jsou tak k dispozici kolektivní intervence, jako jsou například workshopy, veletrhy apod., ale také individuální konzultace s kariérovým poradcem. Veškeré aktivity, kterými studenti v rámci kariérového vzdělávání projdou, jsou poté zaznamenávány do digitálního nástroje *Folio* (Pýchová, 2018).

Velkou inspirací pro ostatní země je kariérové poradenství ve **Finsku**. Vuorinen (2018) popisuje, že kariérové vzdělávání je ve Finsku smysluplně zakotveno v osnovách již od 70. let minulého století. Do 6. třídy je na samotném třídním učiteli, jakým způsobem kariérové vzdělávání do výuky zakomponuje. Druhý stupeň základního vzdělávání a střední školy poté mají povinně danou 76hodinovou dotaci na kariérové vzdělávání ve výuce. Do kariérového vzdělávání jsou do značné míry zapojeni také zaměstnavatelé, kteří přijímají studenty na stáže nebo zaškolují kariérového poradce, kteří tak získávají aktuální informace o světě práce, které mohou předat svým žákům. Odborné svazy a organizace zaměstnavatelů také pomáhají vytvářet část finského kurikula zaměřeného na kariérové poradenství a vzdělávání. „*Kurikulum na úrovni školy musí obsahovat popis toho, jak je v rámci školy implementována spolupráce s místním trhem práce a podnikatelskou komunitou*“ (Vuorinen, 2018). Tento poradenský systém má vliv například na to, že ve Finsku dochází k předčasnému odchodu ze vzdělávání velmi výjimečně. Navíc si systém podle statistik pochvalují sami žáci (Vuorinen, 2018)

Podle Pýchové a kol. (2020) by kariérové poradenství na školách nemělo být výhradní záležitostí kariérového poradce. Oblasti týkající se profesního vývoje a kariérového rozhodování se mohou (a měli by se) objevit v rámci různých předmětů a konzultací s pracovníky školy. Kariérový poradce by měl být zodpovědný za cíl kariérového poradenství na škole a koordinaci jednotlivých aktivit v rámci všech ročníků. Poskytuje skupinové intervence a individuální konzultace se žáky. Zajišťuje komunikaci a spolupráci dalších pracovníků školy, kteří se podílejí na kariérovém poradenství, a zároveň zajišťuje externí služby spojené s kariérovým poradenstvím (Pýchová a kol., 2020).

Je nezbytné, aby se školní kariérový poradce orientoval v nabídce na trhu práce, tedy sledoval současné trendy i regionální specifika. Dále se orientoval v nabídce návazného vzdělávání či alespoň věděl, kde tyto informace dohledat (Pýchová a kol., 2020).

Z tohoto přehledu vyplývá že, přestože můžeme najít v každé zemi inspiraci, neexistuje jeden model kariérového poradenství, který by se dal uplatnit kdekoli na světě. Je to z důvodu odlišných vzdělávacích systémů, financování a rozdílného kulturního prostředí. Navíc je kariérové vzdělávání potřeba přizpůsobit světu práce, a tudíž je mnohdy regionálně i značně odlišné. Existují různé způsoby, jakým země začleňují kariérové vzdělávání do osnov. Státy se tím snaží hlavně o prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání, o podporu sociální mobility či duševní pohodu studentů. Zároveň je i znát, jak

nejednotná jsou opatření pro podporu kariérového poradenství a vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi. A dále, že v porovnání s Českou republikou jsou v mnoha státech opatření mnohem strukturovanější.

3. Rozhodování v oblasti volby kariéry u adolescentů

V této části diplomové práce budou popsány oblasti, které jsou v současné teorii i výzkumu vnímány jako klíčové pro rozhodování při volbě kariéry u adolescentů. Jedná se zároveň o oblasti, na které jsou často zaměřeny intervenční nástroje či testové metody.

Ačkoli je kariérové poradenství důležité pro lidi každého věku, adolescence představuje pro kariérový vývoj zcela zásadní období, které je charakterizováno velmi složitou volbou. Z longitudinálních výzkumů vyplývá, že to, jakým způsobem adolescenti přemýšlí o své kariérové a vzdělávací cestě, má významný dopad na jejich budoucnost (Hughes a kol., 2016). Gati a Asher (2001) rozlišují tři fáze rozhodovacího procesu. Nejdříve se jedná o předběžné prověřování (*prescreening*) kariérových alternativ. Poté následuje hloubkový průzkum (*in-depth exploration*) slibných alternativ. Nakonec přichází volba (*choice*) jedné alternativy z několika nejvhodnějších. V rámci rozhodovacího procesu o volbě povolání lze mladé lidi rozdělit do čtyř skupin podle toho, zda (Slaney, 1980):

- neučinili volbu a nemají alternativy výběru
- neučinili volbu a mají alternativy výběru
- učinili volbu a mají alternativy výběru
- učinili volbu a nemají alternativy výběru

V této kapitole budou přiblíženy psychologické aspekty mající vliv na kariérové rozhodování u adolescentů. Pozornost bude věnována tématům, jako jsou pracovní identita, zralost, vnímání vlastní účinnosti, nerozhodnost, očekávání výsledků a profesní zájmy a hodnoty. Je potřeba zmínit, že dané koncepty a teorie jsou natolik obsáhlé, že by se daly zpracovat do samostatné práce. Zde však budou zmíněny hlavně pro pochopení toho, co vše může figurovat v úvahách mladého člověka při rozhodování o budoucí kariéře.

3.1 Pracovní identita

Výzkumy ukázaly, že pracovní identita je klíčovou determinantou v kariérovém rozhodování. Bude představena jako první, jelikož výzkumy reportují pozitivní souvislosti mezi pracovní identitou a dalšími níže uvedenými koncepty, jako je zralost, rozhodnost či sebeúčinnost. Naopak negativně je spojována s kariérovou nerozhodností (Skorikov & Vondracek, 2011). V odborné literatuře se můžeme setkat s různým pojetím pracovní

identity, nejčastěji se však v anglicky psaných člancích objevují termíny *vocational identity* a *career identity*. Holland (1985) definuje **profesní identitu** (*vocational identity*) jako typ osobnosti, který se vytváří v dětství a dospívání na základě preferovaných zájmů a hodnot a při rozlišování vlastních kompetencí. Profesní identita se projevuje v sebepoznání a v jasnosti preferovaných profesních cílů. Holland ovšem nevysvětluje, jaké faktory ovlivňují diferenciaci preferovaných činností, zájmů apod., proto zůstává nejasné, jak vzniká osobnostní typ, a jak se následně odborná identita vyvíjí.

Meijers (1998, s. 200) pracuje s pojmem **kariérová identita** (*career identity*) a uvádí, že „je definována jako struktura nebo síť významů, ve kterých jedinec vědomě spojuje svou vlastní motivaci, zájmy a kompetence s přijatelnými kariérovými rolmi“. V této struktuře výzkumů se vytváří sebepojetí jedince v kontextu současné či budoucí kariérové role. Výsledná kariérová identita představuje asimilaci (pracovních) zkušeností do smysluplných struktur. Meijers však upozorňuje na to, že se nejedná o prostý součet těchto zkušeností. Vondracek (1992) dodává, že jde především o význam, který jedinec dané zkušenosti připisuje.

Skorikov a Vondracek (2011, str. 693) navíc definují pojem pracovní identita (*occupational identity*), který „označuje vědomé uvědomění sebe sama jako pracovníka“. Jedná se o kognitivní strukturu, která umožňuje systematická rozhodnutí po celý kariérový život. Vytvoření pracovní identity je důležité hlavně pro sociální adaptaci, duševní pohodu a pracovní úspěch. To se projevuje například při přechodu ze vzdělávání do pracovního života, kde pracovní identita tento přechod usnadňuje. Dále je užitečná pro nalezení životního směru, nastavení profesních cílů i pro nastavení rámce pro sebehodnocení (Skorikov & Vondracek, 2011).

Proces utváření pracovní identity začíná již v dětství, ačkoliv se ještě nejedná o komplexní kognitivní strukturu, některé zážitky mohou formovat její budoucí konstrukci. Vývoj pracovní identity v dospívání je pak velmi variabilní, často do tohoto procesu vstupují očekávání a tlak ze strany rodiny. Někteří se mohou nacházet ve fázi moratoria, ve které zpochybňují své profesní hodnoty a cíle, a bojí se přijmout z toho vyplývající závazky. Z výzkumů také vyplývá, že se období profesního moratoria u dnešních adolescentů prodlužuje. Při neúspěchu v konstrukci pracovní identity nastává konfuze profesní role (Skorikov & Vondracek, 2011). Stringer a Kerpelman (2010) shrnují, že pro internalizaci závazků k pracovní identitě je důležitým prediktorem kariérového vnímání vlastní účinnosti.

Závěrem, pracovní identita je složitou kognitivní strukturou, která se inspiruje dětskými zážitky a zkušenostmi, formuje se během adolescence a v dospělosti se stále aktualizuje. Pro dospívající je důležité kriticky hodnotit vliv okolí na tvorbu jejich pracovní identity a sbírání zkušeností z praxí, brigád, dobrovolnictví apod.

3.2 Kariérová zralost

Pojem **kariérová zralost** (*career maturity*, původně *vocational maturity*) zavedl v literatuře Donald E. Super v polovině minulého století. Jak již bylo zmíněno v první teoretické kapitole, jeho pojednání o profesním vývoji popisuje vývojové úkoly, které musí každý jedinec překonat. Připravenost překonávat vývojové profesní úkoly svědčí o kariérové zralosti (Super, 1953). Jedná se o připravenost dělat informacemi podložená a věku adekvátní kariérová rozhodnutí a přizpůsobovat tak vlastní kariéru tváří v tvář existujícím sociálním příležitostem a omezením (King, 1989). Podle Savickase (1984) je u této zralosti důležitá hlavně připravenost vypořádat se samostatně a realisticky s profesními vývojovými úkoly. Pro kariérovou zralost jsou důležité dvě charakteristiky – postoj k vývojovým úkolům (*attitude*) a doposud získané rozhodovací kompetence (*competencies*). „*Postoje zprostředkovávají připravenost zvládnout úkoly, zatímco kompetence strukturují reakce na zvládnání*“ (Savickas, 1984, str. 223). V některých člancích jsou tyto dvě složky kariérové zralosti označeny jako postojová a kognitivní. Creed a Patton (2003) zjišťovali, které faktory jsou s těmito dvěma složkami kariérové zralosti asociovány. Provedli výzkum se středoškoláky v Austrálii a na základě dvou regresních analýz shrnuli výsledky. V případě postojové složky se ukazují jako klíčové prediktory věk, vnímání vlastní účinnosti, profesní jistota a pracovní závazek. Prediktory kompetencí (v článku uvedeno jako znalosti) jsou věk, gender, jistota, závazek a nerozhodnost (Creed & Patton, 2003).

Lze shrnout, že pro kariérová zralost je důležitá připravenost vyrovnávat se s profesními výzvami na základě informovanosti a realistických očekávání. A zároveň určitá míra samostatnosti při řešení těchto situací. Naopak kariérová nezralost povede k nerozhodnosti.

3.3 Kariérová nerozhodnost

Kariérová nerozhodnost (*career indecision*) je jednoduše stav, ve kterém jedinec není schopen učinit pracovní či vzdělávací rozhodnutí, což brání jeho dalšímu profesnímu vývoji. Novější definice se snaží nerozhodnost normalizovat a ukazovat, že pauza

v profesním vývoji může být pozitivní, protože jedinec má čas zvažovat alternativní možnosti či je více adaptivní v situacích nejistoty (Xu & Bhang, 2019).

V rámci kariérové nerozhodnosti se u klientů mapují dva aspekty – úroveň rozhodnosti (*career decidedness*) a zdroj nerozhodnosti. Nejdříve se zaměříme na úroveň nerozhodnosti. Argyropoulou a Kaliris (2018) uvádějí, že lidé se pohybují na škále rozhodnosti a určitá míra nerozhodnost je v současném světě přirozeně se vyskytující. Je třeba proti ní bojovat copingovými strategiemi. Lipshits-Braziler, Gati a Tatar (2016) vytvořili model copingových strategií při kariérové nerozhodnosti. *Produktivní copingové strategie* odkazují na:

- a) aktivní vyhledávání informací jak pro relevantní volbu, tak i snížení úzkosti z rozhodnutí,
- b) řešení problémů pomocí plánování a analýzy,
- c) schopnost seberegulace,
- d) vnímání rozhodnutí jako pozitivní výzvy,
- e) schopnost dělat kompromisy či být při svém rozhodování flexibilní.

Strategie hledání podpory zahrnuje:

- a) vyhledávání pomoci ze strany odborníků,
- b) vyhledávání emoční opory známých pro snížení frustrace, obav a stresu,
- c) předávání zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí druhým.

A nakonec *neproduktivní copingové strategie* představují

- a) útěk,
- b) bezmoc,
- c) izolaci,
- d) podrobení se ruminacím,
- e) opoziční chování.

Druhým aspektem, na který se u nerozhodného klienta zaměřuje pozornost, je zdroj nerozhodnosti neboli **obtíže či bariéry v kariérovém rozhodování** (*career decision-making difficulties/ career barriers*). Na základě toho lze využít vhodné poradenské techniky. Obtíže v rozhodování lze rozdělit na obtíže před zahájením rozhodovacího procesu a během rozhodování. Před zahájením rozhodovacího procesu se mladí lidé mohou potýkat s nedostatkem motivace, kdežto v rámci procesu jim mohou chybět informace jak o sobě, tak i o povoláních (Meriläinen, Puhakka, & Sinkkonen, 2014). Xu a Bhang (2019) navrhli

teoretický model kariérové nerozhodnosti na základě analýzy klíčové literatury, ve které zmiňují hlavní faktory vedoucí k nerozhodnosti u jedince. Prvním faktorem je *neurotismus/negativní afektivita*, který poukazuje na vyšší míru úzkostnosti, nízké sebevědomí a všeobecnou negativitu. Druhý faktor *úzkost z volby a závazku* se projevuje potížemi zavázat se k jedné profesní volbě. *Potřeba informací* ukazuje na nedostatek informací potřebných k rozhodnutí. *Nedostatek připravenosti* se projevuje snahou oddálit profesní či vzdělávací rozhodnutí. A nakonec faktor *mezilidských konfliktů* ukazuje nesouhlas blízkých lidí a možným kariérovým rozhodnutím jedince. Pro zjištění obtíží vedoucích ke kariérové nerozhodnosti existuje mnoho měřících nástrojů (*Career Decision Scale; Career Decision Difficulties Questionnaire; Career Indecision Profile...*). Je zřejmé, že jinak poté bude poradce pracovat se studentem, kterému chybí informace o možnostech studia, a jinak se studentem, který volí mezi dvěma podobně lákavými možnostmi.

Osipow (1999, str. 148) upozorňuje na rozdíl mezi nerozhodností jako stavem a nerozhodností jako osobnostním rysem: „*Zatímco nerozhodnost (ve smyslu indecision) je stav, který je v lidském vývoji normální, nerozhodnost (ve smyslu indecisiveness) není běžnou součástí lidského růstu a vývoje, nýbrž je osobnostním rysem, který je generalizován napříč situacemi vyžadujícími rozhodnutí*“. Je tedy potřeba u klienta zmapovat, jestli je něj těžké se rozhodovat i v jiných než profesních situacích.

Xu a Bhang (2019) doporučují zaměřit se na konkrétní obtíže způsobující neschopnost se rozhodnout, jako je nedostatek informací či tlak ze strany blízkých lidí. Je tedy klíčové zjistit zdroj nerozhodnosti a poté aplikovat vhodnou intervenci na míru klienta.

3.4 Kariérové vnímání vlastní účinnosti

Kariérové vnímání vlastní účinnosti (*career self efficacy/career decision self-efficacy/career decision-making self efficacy/occupational self-efficacy*) je koncept zabývající se pracovním chováním. Jedná se o přesvědčení o vlastních schopnostech činit kariérové rozhodnutí s ohledem na znalost sebe sama, profesních cílů a kariérových možností (Betz, Klein, & Taylor, 1996). Hraje důležitou roli pro profesní plánování a vývoj (Choi a kol., 2011). V sociálně kognitivní teorii (Lent & Brown, 1996) kariérové vnímání vlastní účinnosti značí sebedůvěru týkající se výkonnosti v akademické a pracovní oblasti. Pokud má jedinec nízkou míru vnímání vlastní účinnosti, může to pro něj znamenat překážku při volbě povolání, jelikož se může snižovat jedincova výkonnost a vytrvalost při dosahování profesních cílů (Leong, Barak, & Leong, 2001). Teorie self efficacy byla aplikovaná do

profesního vývoje v článku z roku 1981 (Hackett & Betz), ve kterém se autorky pomocí vytvořeného měřicího nástroje (*occupational self-efficacy scale*) snažily poukázat na to, že ženy mají v porovnání s muži nižší kariérové vnímání vlastní účinnosti a v důsledku toho jsou méně zastoupeny v určitých profesích. Autorky rozdělují profesní vnímání vlastní účinnosti na obsahovou a procesní složku. Obsahová doména se vztahuje k tomu, jak člověk věří vlastním schopnostem v konkrétních profesních oblastech (matematika, humanitní vědy apod.). Procesní doména se týká přesvědčení o vlastních schopnostech řídit své kariérové rozhodování.

Stejně jako původní teorie Alberta Bandury se kariérové vnímání vlastní účinnosti skládá z několika dimenzí:

- a) realistické sebehodnocení týkající se vlastních schopností a silných stránek
- b) shromažďování profesních informací
- c) výběr profesních cílů
- d) plánování k dosažení kariérových cílů
- e) řešení problémů souvisejících s kariérovým rozhodováním

(Betz a kol., 1996).

Výsledky metaanalýzy (Choi a kol., 2011) ukazují, že kariérové vnímání vlastní účinnosti významně koreluje s pracovní identitou, sebevědomím, vrstevnickou podporou, očekáváním pracovních výsledků a kariérovou nerozhodností. Jedná se tedy opět o koncept, který je třeba zvažovat při kariérovém rozhodování u adolescentů a který je propojen s dalšími výše uvedenými koncepty.

3.5 Profesní hodnoty, zájmy a očekávání výsledků

„Profesní hodnoty jsou hodnoty, o nichž se jednotlivci domnívají, že by měly být uspokojeny v důsledku přijetí pracovní role (požadovaný konečný stav) a vést je ke stanovení směrových cílů“ (Brown, 2002, s. 470).

Brown (2002) dává hodnotový systém jedince do souvislosti s Bandurovým pojmem **očekávání výsledků** (*outcome expectations*), což *„jsou subjektivní odhady toho, jak je pravděpodobné, že po konkrétním chování budou následovat konkrétní důsledky“* (Lippke, 2017, s. 2056). Stejně tak hodnoty a očekávání výsledků jsou motivační nástroje, pomocí kterých si jedinec stanovuje své profesní cíle. Pokud je naše očekávání výsledku hodnocené

jako kladné, pravděpodobně se zaměříme na chování, které k tomuto výsledku vede. Nicméně Brown hodnotový systém vnímá jako robustnější. Hodnoty považuje za určité standardy, které určují, jak se lidé budou chovat, a také jestli budou spokojeni v práci. Hodnoty jedince jsou určeny i kulturním kontextem, nicméně i v rámci něj existuje vysoká variabilita. Ke změnám v hodnotovém systému dochází buď na základě vědomé úvahy nebo po určité konkrétní události či zkušenosti. Dále ke změnám v hodnotovém systému dochází na základě konfliktu hodnot, jako je tomu v případě akulturace na pracovišti. Pokud je konflikt hodnot výrazný, jedinec buď musí přijmout hodnoty na pracovišti nebo pracovní pozici opustit. Při rozhodovacím procesu však vstupuje do interakce s hodnotovým systémem mnoho dalších faktorů: gender, socioekonomický status, rodina apod. Podle Browna by v poradenství měl být dán důraz na krystalizaci a prioritizaci hodnot (Brown, 2002).

Očekávání výsledků v kontextu vzdělávání a kariéry se formuje na základě přímých zkušeností pramenících z vlastní profesní či vzdělávací snahy, či na základě zprostředkovaných zkušeností od jiných lidí či z médií apod. Dle sociálně kognitivní teorie se očekávání výsledků stejně jako sebeúčinnost tedy rodí na základě zkušeností, které mladí lidé získávají díky svým profesním zájmům (Lent & Brown, 1996). Betsworth a kol. (1994) uvádějí, že jedinec zhruba 40 procent svých profesních zájmů dědí. Prostředí hraje tedy důležitou roli pro vývoj profesních zájmů.

Závěrem, mladí lidé si během dospívání tříbí obecné i profesní zájmy a hodnoty, na základě kterých buď osobně či zprostředkovaně získávají zkušenosti, které jim pomáhají formulovat profesní cíle. Právě práce s profesními zájmy a hodnotami, jejich mapování, uvědomění a rozvíjení, může mladému člověku pomoci při rozhodování o vzdělávací či kariérové cestě.

4. Hlavní nástroje kariérového poradenství

V předchozích částech diplomové práce byly nastíněny klíčové teorie a osobnosti zabývající se kariérovým poradenstvím a byly definovány důležité aspekty vstupující do profesně rozhodovacího procesu u adolescentů. V této části se zaměříme více na praxi, tedy jak lze s mladými lidmi pracovat v rámci kariérového poradenství.

Pozornost bude zaměřena na diagnostické nástroje, které mohou poradci používat pro zjištění, ve které profesně orientované vývojové fázi se klient nachází a s jakými obtížemi se setkává při rozhodovacím procesu. Poté budou uvedeny některé intervenční nástroje, které klientům slouží k hladšímu postupu při kariérovém rozhodování a na profesní cestě.

4.1 Diagnostické nástroje

Nejdříve budou zmíněné diagnostické metody, které se v rámci poradenství při výběru povolání pro adolescenty používají. Cílem je zjišťování klientových schopností, dovedností, postojů, zájmů, osobnosti apod., na základě čehož mohou být klientovi sdělena určitá doporučení. Nicméně nebudeme se jimi na tomto místě zabývat příliš dopodrobna, jelikož s nimi dále nepracujeme v rámci výzkumné části práce. Přesto je důležité je zmínit z toho důvodu, že diagnostické nástroje pracují s koncepty zmíněnými v předešlé kapitole, na kterých je výzkumná část této práce postavena.

Jedny z prvních diagnostických nástrojů vycházely z Hollandovy teorie (viz 1. kapitola). Například škála *My Vocational Situation* (moje profesní situace) se snaží detekovat obtíže jedince při kariérovém rozhodování. Konkrétně se pomocí tří subškál snaží určit, jestli nerozhodnost pramení z nejasné pracovní identity, nedostatku informací týkajících se povolání či z vnímaných překážek na cestě k profesním cílům (Osipow, 1999). Mezi Hollandovy další autorské nástroje patří například *Vocational Preference Inventory* (inventář preferencí povolání) nebo *Self-Directed Search* (hledání vlastního směru), které byly vyvinuté pro usnadnění poradenského procesu jako „samovyšetřovací“, a jsou tedy v dnešním světle eticky neobhájitelné (Gottfredson, 1999).

Existují diagnostické nástroje, které se soustředí na **kariérovou nerozhodnost**. Mezi ty patří například *The Career Decision Scale*, *Assesment of Career Decision-Making*, *Career Factors Inventory*, *Career Decision Profile*, nebo *Career Decision Difficulties*

Questionnaire. Ačkoliv jsou tyto nástroje budovány na rozdílné definici téhož termínu, jejich cílem je zmapovat zdroj nerozhodnosti u jedince a nalézt pro něj vhodnou intervenci (Osipow, 1999). Dále existují metody zaměřené na měření míry **vnímané vlastní účinnosti v kariéře**. „*To je zvláště důležité, pokud je rozhodování blokováno pocitem, že cíl není dosažitelný kvůli nejistotě ohledně jedincovy schopnosti adekvátně fungovat v preferovaném oboru*“ (Osipow, 1999, str. 153). *The Career Decision Self Efficacy Scale* měří pomocí Likertovy škály jistotu jedince v jeho schopnosti zvládnout profesně zaměřené úkoly (Choi a kol., 2011). Byla vytvořena také rozmanitá škála nástrojů cílících na **kariérovou zralost**, jako je *The Career Maturity Inventory*, *The Career Development Inventory*, *The Adult Career Concerns Inventory*, *The Career Beliefs Inventory*, nebo již výše zmíněné *Assessment of Career Decision Making* a *The Career Decision Scale*. Jedná se o nástroje, které mohou pomoci určit, jestli klient potřebuje pomoc v profesním plánování, a jaký typ podpory je nejvhodnější (Levinson a kol., 1998). A nakonec *The Career Decision-Making Profile* (Profil kariérového rozhodování, CDMP) je jedním z novějších dotazníků, který potvrzuje trend v zaměření pozornosti na individuální rozdíly v rozhodovacím procesu místo na rozhodovací styl postavený na dominantních charakteristikách (Gati a kol., 2010).

Do českého prostředí je aplikováno pouze několik diagnostických nástrojů. Používají se testy na zjištění profesních zájmů jedince, jako je *Test profesních zájmů B-I-T II*, *Test struktury zájmů (AIST-R)*, *Test hierarchie zájmů*, dále pak testy profesní orientace, jako je *Test pro profesionální orientaci BOT 8-10*, *Obrázkový test profesní orientace*. *Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry (DVP)* je velmi užitečným nástrojem, který nejen mapuje profesní zájmy a schopnosti, ale dokáže je rovnou propojit s možnostmi pracovního uplatnění. *Bochumský osobnostní dotazník (BIP)* pak mapuje předpoklady pro úspěch v kariéře.

Je však potřeba uvést, že s uvedenými testovými metodami by se mělo pracovat jako s jedním z podkladů pro diagnostiku potřeb klienta. Pýchová a kol. (2020) uvádějí několik doporučení při práci s testy v rámci kariérového poradenství. Podkladem pro rozhodování klienta by rozhodně neměl být výsledek jednoho diagnostického testu. V první řadě existuje rozmanitá škála testových metod, které umožňují pohled na rozhodování z různých perspektiv. V druhé řadě existuje i rozmanitá škála zdrojů mimo diagnostické testy, ze kterých lze čerpat podklady pro rozhodování ohledně budoucího směřování. Autorky upozorňují na hodnotu zkušeností a názorů samotného klienta. V neposlední řadě je potřeba výsledky diagnostických testů vždy podrobit kritické reflexi klienta (Pýchová a kol. 2020).

Pýchová a kol. vnímají výsledky testů jako příležitost k rozšíření klientova obzoru: „díky výsledkům testů se mladí lidé často dozvědí o dalších možnostech profesního uplatnění, které je samotné ani nenapadly“ (2020, s. 62). Jde tedy spíše o nástroj pro rozšiřování obzorů klienta než zúžení na jednu pracovní pozici, protože svět práce se mění, změny jsou nepředvídatelné a není to o jednorázovém rozhodnutí. Cílem je tedy, aby klienti našli způsob a sebevědomí se sami rozhodovat.

IAEVG (18. prosince 2018) charakterizuje několik klíčových kompetencí, které by měl mít každý poradce zabývající se hodnocením svých klientů a používající diagnostické nástroje jako například testy, inventáře, škály, diagnostický rozhovor apod.:

- „Konceptualizovat a diagnostikovat potřeby klientů přesně a důkladně na základě různých nástrojů a technik hodnocení.
- Údaje odvozené z vyšetření využívat vhodně a podle situace.
- Schopnost identifikovat situace vyžadující doporučení na specializované služby.
- Efektivní doporučení prostřednictvím navázání kontaktů mezi zdroji doporučení a jednotlivci.
- Dodržování aktuálních výpisů zdrojů doporučení.
- Posouzení potřeb klienta v individuálním kontextu“

(IAEVG, 18. prosince 2018).

Šprlák (2018, 3. června) vnímá diagnostické testy jako kontroverzní téma mezi subjekty zabývající se kariérovým poradenstvím. Někteří kritici diagnostiky se obávají, že se z procesu vytrácí klient jakožto aktivní účastník. Šprlák uvádí jako zásadní argument proti například syndrom věštce coby očekávání, že expert ví více o životě klienta než on sám a dokáže za klienta rozhodovat o jeho kariérové cestě. Zároveň diagnostika podněcuje závislost klienta na osobě experta mající v rukou zásadní informace, které však klient sám nedokáže bez pomoci interpretovat.

Při práci s testovými metodami je vždy potřeba jistá obezřetnost, protože tato práce má svá pravidla. Nestací si přečíst manuál jednoho testového nástroje, se kterým pracujeme. Základní znalost diagnostiky je klíčová pro správné řízení celého diagnostického procesu a stejně tak znalost limitů používaných metod. Každý kariérový poradce tedy nemůže pracovat s diagnostickými nástroji.

4.2 Intervenční nástroje

Intervenční nástroje představují metody a techniky práce s klienty. V oblasti kariérového poradenství to znamená všechny činnosti, které působí na vzdělávací a profesní život jedince. Jedná se tedy o široké spektrum aktivit od propojování učiva s praktickým uplatněním v rámci výuky, přes rozhovor s kariérovým poradcem či profesním koučem, až po strukturované podpůrné programy ve školách. Cílem těchto intervencí je například podpora hladkého přechodu ve vzdělávání či ze vzdělávání do pracovního života, podpora při formulaci profesních cílů a rozhodování o návazném vzdělání či pracovní pozici, opora při překonávání překážek i úzkosti spojené s nerozhodností. Vzhledem k obsáhlosti intervenčních možností zde nebude cílem vyjmenovat všechny nástroje, ale spíše přiblížit, čemu je věnována pozornost ve výzkumu a praxi kariérového poradenství a jaký to má efekt u dospívajících.

Nejprve se podívejme na to, jaké intervenční nástroje se v kariérovém poradenství využívají. Existují rozličné metody a techniky zaměřené individuálně i skupinově, trvající od několika hodin pro několik měsíců až roků. Amundson (2006) uvádí dynamické metody poradenství, které by měli klientům pomoci rozšiřovat obzor kariérových možností. Jde například o cílené dotazování, využívání metafor či obrázkových karet, myšlenkové mapy, práci s hodnotami, profilování úspěchů apod. Dále Amundson doporučuje do poradenství zakomponovat různé formy vyprávění osobních zkušeností, mentoring a koučování. Whiston a kol. (2017) považují za intervenční nástroje, které se rozhodli zahrnout do své metaanalýzy, následující činnosti: pracovní sešity, psychoedukaci, modelování, třídění karet, dialog s poradcem, oporu ze strany poradce, profesní exploraci, vyjasňování hodnot apod. Hughes a kol. (2016) ve svém literárním přehledu uvádějí několik typů intervencí v kariérovém vzdělávání:

- **Kariérové provázení** (*career provision/career guidance/career dialog*) slouží k rozvíjení znalostí, dovedností a víry v sebe sama, které slouží k informovanému plánování budoucnosti a relevantnímu rozhodnutí ohledně kariéry a vzdělání.
- **Podnikání** je činnost, při které si studenti vytváří svůj vlastní podnik a učí se tím, co takové podnikání obnáší.
- **Informační a komunikační technologie** slouží jako prostředek k profesním či vzdělávacím informacím

- **Stínování práce** umožňuje studentům sledovat práci zaměstnanců přímo na pracovišti v jejich pracovní době.
- **Mentoring** je vztah mezi studentem a zkušeným dobrovolníkem, který předává své profesní zkušenosti.
- **Práce na částečný úvazek, pracovní stáž či dobrovolnictví** jakožto činnosti pro získání zkušeností.
- **Tranformativní vedení** je program či školení v profesi, jehož cílem je změna v chování a jednání účastníků.

Dále je potřeba zaměřit se na to, k čemu jsou vůbec intervence v kariérovém poradenství dobré. Novější metaanalýzy od roku 2000 zkoumající efektivitu kariérových intervencí (od základních škol až po dospělé) vykazují velikost efektu okolo 0,30 – 0,35 (Brown & Ryan Krane, 2000; Spokane & Nguyen, 2016; Whiston a kol., 2017). Spokane a Nguyen (2016) se zaměřili na existujících 23 posudkových analýz kariérové podpory u dětí i dospívajících mezi lety 1970 a 2014. Autoři poznamenávají, že studií zaměřených na kariérové intervence není mnoho. Navíc často chybí kontrolní skupiny. Whiston a kol. (2017) zaznamenali nejsilnější velikost efektu (0,446) u studií zaměřených na kariérové vnímání vlastní účinnosti v rozhodování (*career decision making self-efficacy*). V rámci analýzy jednotlivých intervencí poté autoři našli významný efekt v podpůrné práci poradců na rozdíl od metaanalýzy z roku 2000 (Brown & Ryan Krane), kde byl nalezen významný efekt sociální opory obecně. Významné pro kariérové poradenství se na základě metaanalýzy zdají být také intervence zaměřené na hledání životních hodnot (Whiston a kol., 2017). Nejnovější metaanalýza z roku 2018 (Langher, Nannini, & Caputo), která cílila na devět studií z let 2000 až 2015 zaměřených na kariérové intervence u vysokoškolských studentů, dokonce ukazuje výslednou velikost efektu 0,8. Autoři vysvětlují silný efekt tím, že do analýzy zahrnuly tzv. sociálně konstruktivistické intervence, které jsou efektivnější než intervence založené na sociálně kognitivní teorii či rysové modely (viz 1. kapitola). Autoři dále uvádějí, že tyto intervence mají především významný vliv na snížení kariérové nerozhodnosti. Nižší, přesto stále významný, vliv mají tyto intervence také na rozhodovací sebeúčinnost.

Jestliže mají být intervence efektivní, je důležitá reflexe kariérových zkušeností, explorace kariérových možností, možnost prakticky si vyzkoušet získané dovednosti, budování sítě kontaktů a kariérový dialog s učiteli, zaměstnanci či absolventy (Hughes, 2016). Skorikov a Vondracek (2011) shrnují, že mentoring a praxe či stáže mají vliv na

formování pracovní identity v dospívání. Dále zdůrazňují krátkodobé intervence, jako jsou kurzy kariérového rozvoje pro formování pracovní identity a formulaci profesních cílů. V neposlední řadě autoři podtrhují užívání internetu jako důležitého moderního intervenčního nástroje. Brown a kol. (2003) uvádějí několik klíčových aspektů pro zvýšení efektivity intervencí bez ohledu na jejich konkrétní podobu. Klient by měl mít formulované budoucí cíle v písemné formě. Dále by měl mít příležitost vyhledávat informace ohledně povolání během intervence a zároveň by k tomu měl být podporován i mimo ni. Také by měl dostat příležitost k porovnání svým profesních možností a zájmů (nejlépe písemnou formou). Dle autorů by kariérový expert měl klientům předkládat příklady těch, kteří se úspěšně vypořádali s problémy při rozhodování. Pokud bude součástí intervence nějaký diagnostický nástroj, měl by poradce vždy poskytnout individuální konzultace pro ujasnění výsledků diagnostiky.

V českém prostředí se často kreativě meze nekladou a mnohdy vznikají velmi zajímavé a netradiční způsoby intervence. Některé nápady jsou po zásluze odměněny a oceňuje je Centrum Euroguidance při Domu zahraniční spolupráce Národní cenou kariérového poradenství. Oceněné aktivity lze dohledat na stránkách www.euroguidance.cz. **Pýchová a kol. (2020) však tvrdí, že v praxi je kariérové poradenství na českých školách spíše službou nahodilou a neexistuje zavedený systém intervencí.**

Výzkumná část

5. Výzkumný problém, cíle výzkumu a výzkumné otázky

Svět práce i požadavky kladené na mladé lidi vstupující na trh práce se mění. Podle toho je potřeba změnit, jak se na tento jiný svět mladí lidé připravují. Kariérové poradenství a vzdělávání je oblastí, která se v České republice stále vyvíjí. Není jasně definovaná role kariérového poradce, neexistuje studijní obor zaměřený pouze na tuto problematiku a není jasně definované ani jeho zakomponování do systému českého školství. V neposlední řadě, jak již bylo uvedeno výše, neexistuje systém intervencí kariérového poradenství na českých školách. Ačkoliv se jedná o tradiční formu poradenství, v současné době dochází k určitému obrodu možností, jak k tomuto tématu na školách přistupovat, a jakým způsobem to zahrnovat do osnov. Zároveň se testují nové možnosti intervencí a vznikají nové diagnostické i poradenské metody.

Cílem praktické části diplomové práce je navrhnout doporučení pro kariérové vzdělávání na středních školách a navrhnout intervenční programy kariérového poradenství pro skupinu středoškolských studentů. Klíčovým krokem pro vytváření nového systému kariérových intervencí je zjistit, jaká je vlastně zakázka klientů. Je potřeba zjistit, co studentům při rozhodování chybí. Chybí jim informace? Nemají jasno ohledně svých pracovních schopností a dovedností? Chybí jim motivace? Jsou obecně nerozhodní i v dalších životních situacích? V čem pro ně kariérové vzdělávání ve škole selhává? S čím by potřebovali od kariérového poradce či výchovného poradce odcházet? Proto se diplomová práce zaměří na níže uvedené výzkumné otázky:

- 1. Jaké proměnné hrají roli při rozhodování o volbě kariéry u středoškoláků?**
- 2. Co středoškoláci očekávají od kariérového poradenství a vzdělávání ve školách?**

Vedle výzkumných cílů by však měla mít tato část diplomové práce specifický přínos také pro školy zapojené do výzkumu a jejich studenty. V rámci skupinové diskuse budou mít studenti možnost poznat sami sebe ve vztahu k pracovnímu světu. Cílem je, aby studenti:

- dostali prostor pro sdílení jejich procesu kariérového rozhodování,
- dostali prostor uvědomit si, v jaké fázi kariérového rozhodování se aktuálně nachází,
- měli možnost pojmenovat své kariérové cíle,

- zkusili se zamyslet nad nejmenším krokem, který mohou udělat na cestě ke svým kariérovým cílům,
- pojmenovali zkušenosti, které jim pomohli definovat jejich pracovní schopnosti a dovednosti.

Z těchto cílů vyplývá poslední výzkumná otázka:

3. Jaké jsou přínosy sdílení procesu kariérového rozhodování mezi vrstevníky?

Bude zhodnoceno, jaké přínosy daná diskuse měla pro samotné studenty a školám budou nabídnuty možnosti, jak na tento výzkum navázat a jakým způsobem se studenty dále pracovat. V neposlední řadě bude zmíněno, jakým směrem by se měl výzkum v oblasti kariérového poradenství a kariérového vzdělávání u nás dále vyvíjet.

6. Design výzkumného projektu

6.1 Typ výzkumu

Pro zjišťování výzkumných cílů byl zvolen **kvalitativní typ výzkumu**. Tento typ výzkumu umožňuje hlubší porozumění danému jevu v jeho kontextu (Miovský, 2006). Odpovídá hlavně na otázku „co?“ – tedy, co vstupuje do kariérového rozhodování u adolescentů? – a otázku „proč?“ – proč je potřeba se kariérovému poradenství a vzdělávání ve školách věnovat? Kvalitativní výzkumný design byl zvolen z toho důvodu, že výzkumné téma je relativně nové a málo prozkoumané. Zároveň v České republice ani neproběhl žádný podobný výzkum, který by mapoval zakázku studentů ohledně kariérového poradenství a vzdělávání. Mnohé proměnné, které vstupují do kariérového poradenství a vzdělávání, a které byly popsány v teoretických kapitolách práce, jsou zkoumané pouze v zahraniční literatuře.

Výzkumným designem je **zakotvená teorie**. Tu někteří autoři řadí mezi typy výzkumu (Morse, 1994), jiní mezi design výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2007), Miovský (2006) ji řadí mezi metody analýzy dat. Výzkumný design zakotvené teorie je především užitečný pro vytváření teorie, která bude klíčová pro budoucí snahy o podporu systému kariérového poradenství a vzdělávání u nás, případně pro tvorbu intervenčních programů na školách. V rámci tohoto výzkumného designu je podstatné, že je předem definovaná oblast zkoumání, u které se během výzkumu vynoří na povrch to významné (Miovský, 2006). Klíčové pro zakotvenou teorii je teoretická citlivost, tedy určitá schopnost vzhledu výzkumníka do souvislostí fenoménu, jako je jeho charakter, výskyt a vývoj (Miovský, 2006).

6.2 Metody získávání dat

Strategií sběru dat je metoda **focus group** neboli ohniskových skupin. Sběr dat tedy cílí rovnou na skupinu, jelikož i následná doporučení budou směřovat ke skupinovým intervencím. Navíc je ve škole prostor pro práci s třídní skupinou každodenní, zatímco individuální poradenství je ojedinělejší. Podle Miovského (2006) jde na rozdíl od skupinové diskuse v ohniskových skupinách o interakci mezi účastníky. Skrze tuto interakci pak lze pozorovat reakci cílové skupiny na výzkumné téma. Výzkumník určuje téma diskuse, tzv. ohnisko. Podle Miovského (2006) je ohnisko určeno obecným fenoménem či

tematickou oblastí spíše než zaměřeno na konkrétní detail. Podle Hendla (2005) je tato metoda vhodná pro odhalení kolektivních postojů. Vzhledem k tomu, že cílem této práce je návrh intervenčního postupu pro studentský kolektiv, je potřeba ve výzkumu zachytit právě tyto kolektivní tendence. Počátek focus group je spojen hlavně s marketingovými výzkumy. Ve výzkumné otázce lze vidět určitou paralelu, jelikož cílem tohoto výzkumu je zjistit zakázku studentů, aby nabízený produkt, tj. intervence kariérového poradenství a vzdělávání, byl pro ně šit na míru. Miovský (2006) dále uvádí, že využití ohniskových skupin lze hledat i v oblastech, kde sledujeme, jak je dané téma ovlivněno skupinovými fenomény. Z vývojové psychologie je známo, že cílová skupina adolescentů je velmi citlivá na názor vrstevníků.

Podle Miovského (2006) je pro vedení ohniskové skupiny důležitá schopnost pracovat se skupinou a skupinovou dynamikou. Moderátor je osoba, která má zodpovědnost za vedení a průběh ohniskové skupiny, snaží se účastníky povzbuzovat v diskusi, aby nejlépe zazněl názor každého účastníka. Vzhledem k tomu, že má moderátorka čtyřleté zkušenosti s vedením programů všeobecné primární prevence s žáky základních a středních škol, lze tuto podmínku považovat za splněnou. Dále Miovský (2006) považuje za důležité schopnost zaujmout a získat si účastníky. Z toho důvodu byl studentům zaslán motivační dopis, na základě kterého se studenti sami dobrovolně hlásili do studie v případě, že je dané téma zaujalo.

Pro zodpovězení výzkumné otázky byly zvoleny polostrukturované ohniskové skupiny, které na jednu stranu umožňují získat přehledně odpovědi na výzkumné otázky, ale zároveň dávají prostor skupinové dynamice. Tento formát umožňuje také sledovat specifické názory, které se na téma mohou v rozdílných školách objevit, a nechat je plynout. Polostrukturované ohniskové skupiny byly vybrány i z toho důvodu, že je u adolescentů předpoklad potřeby vyšší strukturovanosti, ale také z časového hlediska, jelikož není možné ani užitečné studenty držet za obrazovkou monitoru příliš dlouhou dobu. Výhodou polostrukturované ohniskové skupiny je podle Miovského (2006) umožněný soulad mezi udržením diskuse v tematických mezích a zároveň umožnění projevení skupinové dynamiky a individuálních názorů. Nevýhoda pramenící z menší míry strukturace ohniskové skupiny se promítne v podobě značné variability získaných dat a s tím spojených obtíží srovnávání (Miovský, 2006). Připravená struktura výzkumného projektu bude blíže popsána v podkapitole realizační plán výzkumného projektu.

Švaříček a Šed'ová (2007) zmiňují i další role v ohniskové skupině, jako je tzv. *pomocný moderátor* a *tichý pozorovatel*. Vzhledem k tomu, že dvě pedagožky ze škol, které se zapojily do výzkumného projektu, projevíly zájem o účast na skupinových diskusích, byla jim přiřazena role tichého pozorovatele. Aby byly zachovány konstantní podmínky i v dalších třech ohniskových skupinách, byla na nich přítomna studentka psychologie prvního ročníku jakožto tichý pozorovatel. Pozorovatelé byly na začátku programu představeni studentům, dále však do dění nezasahovali, a na konci diskuse byly požádány o zpětnou vazbu o průběhu ohniskové skupiny.

Vzhledem k situaci pandemie COVID-19, která omezuje možnost setkávání skupin lidí a znemožňuje i studentům přítomnost na klasické výuce, byly ohniskové skupiny provedeny v online prostoru. Využita byla platforma Google Meets, která v době sběru dat nelimitovala dobu trvání schůzky v závislosti na počtu účastníků. Zároveň však byla snaha o zachování většiny aspektů klasické ohniskové skupiny tváří v tvář. Woodyatt, Finneran a Stephenson (2016) ve své studii dokládají, že obsah získaný na základě klasických a online ohniskových skupin je velice podobný. Diskuse probíhala v reálném čase, aby byla zachována interakce mezi účastníky. Stewart a Shamdasani (2017) srovnávají tuto synchronizovanou podobu online ohniskové skupiny s klasickou podobou tváří v tvář. Autoři vnímají online prostředí jako formálnější, což může přinést výraznější zapojení účastníků a zároveň i vyšší otevřenost než u klasického formátu. Dále u obou forem existuje podobná míra proaktivního přístupu moderátora. U online skupiny existují logicky vyšší technické nároky. Nicméně vzhledem k tomu, že jsou žáci zvyklí učit se přes online platformy již téměř rok, s technickou stránkou nebyly předpokládány výrazné obtíže. Rizikem online ohniskové skupiny může být určitá unavenost z online prostředí. Bailenson (2021) tento problém nazývá *Zoom fatigue* (únava ze Zoomu) a domnívá se, že čas trávený videokonferencemi a online přednáškami může být velmi vyčerpávající z důvodu neverbálního přetížení.

6.3 Plán výzkumného projektu

Zde bude popsán předem připravený realizační plán výzkumného projektu. Průběh ohniskových skupin bude rozdělen do čtyř fází, které popisují Švaříček a Šed'ová (2007).

Úvodní fáze

V úvodní fázi trvající přibližně 10 minut proběhlo představení moderátorky a tichého pozorovatele a bylo nastaveno tykání mezi přítomnými (s výjimkou přítomných pedagogů). Pro úvodní fázi byla pro účastníky připravená prezentace (viz příloha 1.), ve které bylo představeno samotné téma. Studentům byly přiblíženy 3 pojmy: kariérové poradenství, kariérové vzdělávání a kariérový poradce. Následně byl prezentován cíl setkání, tedy co by měla skupinová diskuse přinést. Měla by zjistit:

- Co hraje největší roli při Vašem rozhodování pro volbu povolání či dalšího vzdělávání?
- Co byste potřebovali od kariérového poradce?
- Jak by mělo podle Vás ideálně vypadat kariérové vzdělávání?

Poté byla studentům představena pravidla skupiny, která měla za cíl nastavit bezpečný prostor pro sdílení názorů a různých pohledů. Konkrétní pravidla (viz příloha 2.) vycházela z pravidel popsaných Miovským (2006) a ze zkušenosti moderátorky z programů všeobecné primární prevence v třídních kolektivech. V rámci těchto pravidel bylo upozorněno na to, že bude sezení nahráváno, aby se moderátorka mohla plně soustředit na diskusi. Zároveň bylo popsáno, jak bude následně nakládáno s nahraným obsahem, tedy že jakmile bude obsah zpracován pro účely diplomové práce, bude záznam smazán.

Motivační fáze

Motivační fáze byla rozvržena přibližně na 20 minut a cílem bylo studenty naladit na téma programu. Nejdříve se postupně představili jednotliví členové diskuse. Uvedli své jméno, z jaké školy a z jakého ročníku jsou, jaká jsou jejich očekávání od setkání a jaké povolání si přáli vykonávat jako malí. Následně bylo potřeba zmapovat zkušenost účastníků s kariérovým poradenstvím a vzděláváním, proto byly položeny například tyto otázky (v různých obměnách): Co si představíte pod pojmem kariérové poradenství? Jak podle Vás vypadá ideální kariérový poradce? Co dělá? V čem Vám pomáhá?

Hlavní ohniska

Pro nosnou fázi programu bylo připraveno pět okruhů diskuse: **pracovní identita, cíle a vnímané překážky, informace/informovanost, sociální opora a zkušenosti**. Tyto ohniska vznikla tak, aby v sobě obsahovala proměnné vycházející ze dvou zdrojů:

- a) Meta-analýza Whistona a kol. (2017), ve které měření efektivity kariérových intervencí probíhalo v sedmi oblastech: *profesní identita, profesní zralost, profesní nerozhodnost, profesní vnímání osobní účinnosti, očekávané překážky, vnímaná sociální opora, očekávané profesní bariéry*.
- b) Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry (Jörin a kol., 2003), kde jsou popsány čtyři hlavní oblasti pro situaci volby povolání: *identita, rozhodování, informovanost, překážky*.

V první fázi byl diskutovaný okruh studentům představen (v prezentaci) a byl uveden výrokem, který jej charakterizuje. Studenti poté do diskusního okénka v online platformě psali číslo na škále, nakolik se s výrokem ztotožňují (vůbec nesouhlasím 0–5 naprosto souhlasím). Cílem tohoto škálování bylo, aby si studenti uvědomili, čeho se daný okruh otázek týká, a kde se oni sami v daném okruhu nachází. Studenti byli požádáni o psaní čísla na škále veřejně z toho důvodu, aby se zachytila rozmanitost toho, kde se každý jednotlivec v rámci rozhodovacího procesu nachází a bylo zároveň zdůrazněno, že tato variabilita je normální.

Poté se přešlo ke konkrétním předpřipraveným hlavním otázkám daného okruhu a byla moderována další diskuse. Předpřipraveny byly i dílčí podotázky. Otázky byly převzaty ze zahraniční literatury, dotazníků či vytvořeny na základě podnětů v tematické literatuře. Hlavní ohniska, výroky s nimi spojené, hlavní otázky i připravené podotázky jsou popsány v příloze 3. Byla zde hlavně snaha o to, aby každý účastník dostal prostor se k danému okruhu vyjádřit.

Závěrečná fáze

Závěrečná fáze byla plánována zhruba na posledních 15 minut. Zaměřená byla na uzavření témat, prostor pro poslední připomínky. Následovalo poděkování a představení odkazů a dalších materiálů, které mohou být studentům při kariérovém rozhodování užitečné (příloha 4.). Dále byl studentům zaslán online dotazník pro zhodnocení programu a případných technických obtíží online formy výzkumu. Znění dotazníku lze nalézt v příloze 5. Na závěr byly všichni účastníci požádáni o závěrečné slovo, co si ze skupinové diskuse odnášejí.

7. Realizace výzkumného projektu

V této kapitole bude představen proces realizace výzkumného projektu. Bude popsán výběr výzkumného souboru a jeho složení. Poté bude představen předvýzkum. Dále bude přiblížen sběr dat. A nakonec budou popsány metody zpracování a analýzy dat.

7.1 Výzkumný soubor

Cílem bylo uskutečnit alespoň pět ohniskových skupin s přibližným počtem pět studentů na skupinu. Podle Hendla (2005) může skupina vzniknout přirozeně či uměle v případě výběru respondentů podle určitých kritérií. Vzhledem k tomu, že bylo vyžadováno aktivní zapojení žáků, kteří nad tématem sami přemýšlí a jeví o něj zájem, byla dána určitá kritéria, na základě kterých byla s pomocí výchovného poradce, kariérového poradce či jiného pedagoga vybrána skupina studentů. Cílem bylo vytvořit částečně heterogenní skupinu, ve které se setkají studenti z různých škol, tříd a ročníků, což může vést k osvětlení více aspektů problematiky. Byly osloveny dva typy škol, gymnázia a střední odborné školy. Učební obory, konzervatoře, lycea a další typy středních škol nebyly osloveny z důvodu chybějících kontaktů. Snahu o heterogenitu názorů a zkušeností v diskusi se však v tomto bodě nepodařilo naplnit, jelikož většina dobrovolných participantů se nakonec přihlásila z gymnázií. Osloveni byli studenti 2. a 3. ročníků, protože v prvním ročníku se studenti spíše adaptují na nové škole a téma budoucí kariéry ještě tolik nerezonuje. Studenti 4. ročníků se zase v době realizace výzkumu připravovali na maturitní zkoušku, a proto se předpokládalo, že nebudou mít zájem se výzkumu účastnit.

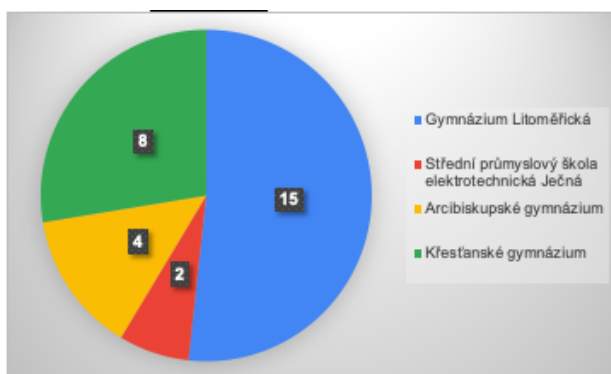
Podle Miovského (2006) je vhodný počet účastníků pro ohniskové skupiny 6-10, ačkoli neexistuje žádná univerzální norma. Vzhledem k tomu, že skupinové diskuse probíhaly z důvodu celosvětové pandemie COVID-19 online, byla snaha o vytvoření skupin s menším počtem účastníků. Je to z toho důvodu, že čím více je účastníků, tím menší může být kvalita přenosu zvuku a obrazu, zároveň se s vyšším počtem účastníků ztrácí přehlednost na monitoru, může docházet k šumu, a i pro samotného moderátora může být vyšší účast náročná na organizaci. Vzhledem k malému počtu účastníků v rámci jednotlivých skupin bylo potřeba, aby proběhlo více ohniskových skupin.

Na začátku dubna 2021 bylo osloveno celkem 8 škol na základě doporučení či vlastních kontaktů. Kariéroví či výchovní poradci byli požádáni o rozeslání motivačního

dopisu ohledně výzkumu studentům (viz příloha 6.), případně o doporučení studentů, které by diskuse na dané téma mohla zajímat. Na oplátku byly školám nabídnuty výstupy samotného výzkumu a z něho vycházející doporučení. Samotným studentům byl nabídnut prostor pro sdílení a ujasnění si toho, co by potřebovali pro usnadnění volby povolání a co vnímají jako klíčové při samotném rozhodování. Zároveň byly studentům za účast přislíbeny odkazy, kam se mohou obrátit pro další informace důležité pro kariérové rozhodování a poradenství. Účast ve skupinové diskusi byla dobrovolná. Z důvodu nezletilosti některých účastníků výzkumu byl od každého vyžadován informovaný souhlas od zákonného zástupce (viz příloha 7.). Zletilý účastníci vyplňovali souhlas sami. Vzhledem k tomu, že celý výzkum probíhal z důvodu pandemie online, byl i informovaný souhlas rodičům rozesílán prostřednictvím online formuláře.

Na nabídku reagovalo pět škol a na základě motivačního dopisu či pobídky pedagogů svůj zájem o studentskou diskusi projevilo celkem 40 studentů. Byly zmapovány časové možnosti studentů a nabídnuty termíny skupinové diskuse. Nakonec bylo stanoveno pět termínů a konečný výzkumný vzorek činil 29 studentů ze čtyř pražských škol, čímž byl naplněn původní cíl výzkumného vzorku.

Výsledný výzkumný soubor byl tvořen 29 studenty 2. a 3. ročníku ve věku od 16 do 18 let. Z toho 9 chlapců a 20 dívek. Účastníci studují na třech pražských gymnáziích a jedné pražské střední odborné škole (viz graf 1). Převažovali studenti 2. ročníku v počtu 24. Větší část souboru tvořili studenti tří gymnázií, dva studenti studovali střední průmyslovou školu.



Graf 1: Počty účastníků z jednotlivých středních škol

7.2 Předvýzkum

Pro zhodnocení realizačního plánu byl před samotnou realizaci zařazen předvýzkum. Byli osloveni dva středoškolští studenti, aby zhodnotili srozumitelnost diskusních okruhů v realizačním plánu. Na základě tohoto hodnocení bylo upraveno škálování výroků, konkrétně bylo zmenšeno rozmezí škály z 1-10 na 0-5. Dále bylo drobně upraveno znění některých otázek a některé doplňující otázky byly vyřazeny.

7.3 Realizace výzkumu

Proběhlo celkem pět ohniskových skupin v rozmezí konce dubna a začátku května 2021. Konkrétní termín a čas byl zvolen dle časových preferencí účastníků. Nejmenší ohnisková skupina se skládala ze čtyř účastníků, největší z osmi účastníků. Každá skupina trvala dvě hodiny. První rozhovor proběhl bez pauzy. Na základě zpětné vazby z první skupiny však následující skupiny měly pětiminutovou pauzu přibližně v polovině skupinového rozhovoru. Na základě zkušenosti se také měnilo pořadí předkládaných ohnisek rozhovoru. Během realizace se výjimečně objevovaly technické problémy, během kterých se některý z účastníků z online diskuse odpojil. Studenti byli požádáni o zapnutí kamer, ale ne všichni na žádost reagovali. Někteří zapínali kamery pouze, když měli slovo. Na závěr každé ohniskové skupiny probíhal rozhovor s pozorovatelem, ve kterém byl společně zhodnocen průběh rozhovorů, skupinová dynamika a zapojení jednotlivých účastníků diskuse.

7.4 Analýza dat

Zpracování dat probíhalo pomocí videozáznamu ohniskových skupin. Pro zodpovězení výzkumných otázek byla zvolena metoda vytváření trsů, která slouží ke konceptualizaci výroků do skupin dle podobných znaků (Miovský, 2006). Společným znakem trsu byl v případě této analýzy tematický překryv.

V první fázi byly přepsány rozhovory z nahraných videozáznamů. V druhé fázi proběhlo otevřené kódování. Jednotlivým výrokům byly přiřazeny významové jednotky. Následně byly z významových jednotek tvořeny trsy dle tematické podobnosti. Vznikly tři hlavní trsy podle vymezených výzkumných otázek, které jsou v textu vyznačeny podkapitolami. V poslední fázi byla v rámci hlavní trsů identifikována klíčová témata, která

jsou v textu identifikována podtržením. Někde se v tematickém okruhu objevilo více druhů informací, a v tom případě vznikla třetí úroveň trsů, která je v textu tučně zvýrazněna.

Konkrétní citáty z rozhovorů, které ve výsledcích dokreslují vzniklé tematické trsy, jsou označeny identifikačními kódy. Ty pomáhají čtenáři identifikovat autora citátu se zachováním anonymity, a zároveň slouží k zpětnému dohledání výroku v přepsaném záznamu z ohniskových skupin. Kódy jsou složeny ze čtyř znaků. V první části se jedná o identifikaci ohniskové skupiny (a–e). Další znak představuje identifikační číslo účastníka (1–29). Dále je označeno, zdali výrok patří ženě či muži (ž/m). Nakonec je ukázáno, zdali je výrok studenta gymnázia či odborné školy (g/o).

Zpracován byl také závěrečný dotazník, ve kterém účastníci hodnotili průběh skupinové diskuse. Hodnotící škály byly zpracovány pomocí průměrů. Otevřené otázky byly kódovány stejně jako rozhovory.

8. Výsledky

Níže budou představeny výsledky kvalitativní analýzy ve třech podkapitolách zaměřených na jednotlivé výzkumné otázky. Nejdříve budou představeny proměnné vstupující do kariérového rozhodování středoškoláků. Poté budou prezentovány výsledky očekávání středoškoláků od kariérového poradenství a vzdělávání. Na závěr budou představeny přínosy sdílení procesu kariérového rozhodování mezi vrstevníky.

Na samotný úvod je představen citát jedné účastnice, který vystihuje odpovědi na výzkumné otázky a zároveň výstižně zachycuje pocity mnohých dalších účastníků výzkumu:

„Já se na tu otázku ohledně práce ptám až moc často, že je to spíš už začarovaný kruh ve mně samé. Že to nejsou věci, který někdo jiný může vyřešit, a že ať by mi řekli cokoli, tak by mi vlastně nepomohli. Fakt tady díky téhle konverzaci si uvědomuji, že bude fakt problém z mé strany, a že asi fakt mi nepomůže nic jiného, než že se zaměřím sama na sebe a budu se poznávat. Protože jinak nevím, jak bych docílila nějakého rozhodnutí. Ostatní mi v tom asi nepomůžou.“ (e28žg)

8.1 Proměnné vstupující do kariérového rozhodování středoškoláků

Pomocí kvalitativní analýzy bylo identifikováno šest základních okruhů proměnných, které vstupují do kariérového rozhodování středoškoláků. Jsou jimi hodnoty, schopnosti a dovednosti, zájmy, osobnostní rysy, vnímané překážky a bariéry a sociální vliv. Všechny tyto proměnné budou postupně představeny a doplněny o konkrétní výroky z diskuse.

Hodnoty

Hodnoty mají značný vliv na to, jak si studenti definují kariérové cíle, jak si představují budoucí pracovní pozici a pracovní kolektiv, co je pro ně v jejich budoucí kariéře podstatné, a co by rozhodně nechtěli.

Hodnota smysluplnosti se ukazovala jako velmi podstatná pro budoucí kariéru adolescentů. A právě smysluplnost své práce studenti viděli v seberozvoji, naplňování vytyčeného cíle, pocitu důležitosti či užitečnosti pro druhé.

V kontextu kariéry se často zmiňovaly peníze. Objevovaly se i příklady toho, kdy se studenti rozhodli přiklonit v jedné z kariérových cest na základě možnosti výdělku. Také zmiňovali, že jsou pro ně peníze důležité kvůli druhým, aby mohli pomoci společnosti či zaopatřit rodinu. Někteří uváděli, že pouze pro peníze by pracovat nemohli.

„Já mám pocit, že když ta práce bude dobře placená, nebo aspoň že budu mít na základní potřeby, tak není takový problém, že nás ta práce až tak nebaví, protože budeme mít vlastní koníčky.“ (b9žg)

„Já mám třeba právě hrozný rozpor, jestli si mám teda vybrat práci, která mi zajistí ty peníze a ukojím tak tu svoji touhu pomoci rodině, anebo dělat něco, co vím, že by mě to hrozně bavilo a tolik peněz mi to nepřinese. Nevím, jakou cestou se mám vydat a jestli je nějaký zlatý střed, a bojím se, že to není možný.“ (e28žg)

Hodnoty studentů se také odráží v tom, jak by si představovali svou budoucí pracovní pozici a pracovní kolektiv. Někteří zdůrazňovali, že je pro ně důležitý přátelský kolektiv, a právě to přátelství mezi kolegy je něco, co může v jejich pracovním životě hrát velkou roli.

„Mám vymezený, že vím, jak chci, aby vypadala ta konkrétní pozice nebo to povolání, který by mělo podtrhovat nějaký prostředí, ve kterém chci pracovat, nebo nároky, který by na mě měli být, nebo způsob práce, který chci vykonávat. Ale nevím, v jakém oboru.“ (d22mg).

„Vím, že bych nechtěla být v nějakým extrémně kompetitivním prostředí, že bych radši spolupracovala s ostatními, než s nimi soupeřila.“ (a7žg).

Zájmy

Studenti často uváděli příklady, jak díky svým koníčkům přišli na své kariérové cíle. Zjistili tak, že je to něco, co je baví, co jim jde a co je naplňuje. Na jednu stranu do toho vstupují mimoškolní aktivity, na druhou stranu se zájmy projeví i ve škole. To, jestli daný

školní předmět studenty zaujme, je do určité míry ovlivněno samotným učitelem. Často objeví předměty, které je něčím zaujmou a v nichž se pak dále rozvíjí pomocí školních olympiád, nebo si aktivně vyhledávají informace o možném uplatnění pro daný obor. Zájmy také pomáhají studentům vylučovací metodou vybrat, jakou kariérovou cestu by si určitě nezvolili. Zároveň jim některé koníčky pomáhají porozumět vlastním limitům a přispívají tak k celkovému sebepoznání.

„No tak já se věnuju programování a asi chci být programátorem a dostal jsem se k tomu tak, že jsem začal chodit na kroužek programování. Tam mě kdysi dotáhla mamka no a od té doby mám celkem jasno.“ (a4mg)

„Ještě mě pak napadlo, jak ostatní mluvili o těch koníčcích, takže to mám vlastně taky takhle, protože já sportuji, a když jsem třeba měla nějaké zranění, tak jsem zjistila, že mě fakt zajímá to lidský tělo. A touhle cestou jsem zjistila, že mě to baví.“ (a2žg).

„Třeba v rámci projektu chodím na přednášky na Masarykovu univerzitu, a to mě třeba hrozně baví a jakoby říkám si, že by mě to mohlo bavit studovat, když si to takhle zkouším. Takže to je pro mě určitě motivace. Nebo třeba soutěže zaměřené na právo mě taky bavily, což mi řeklo, že bych to mohla dělat.“ (b12žg)

Někteří studenti však uváděli zájmy, v rámci kterých by se rádi v životě uplatnili, ale neví, jak toho docílit, nebo jim připadá nereálné udělat z koníčku živobytí.

„Já mám jeden dosti nereálný a nepravděpodobný cíl a to je hudba. Už od malička mě bavila. Hraju na kytaru, je to super, ale myslím si, že v téhle době je už nereálný se v tom prosadit a uživit se. Bylo by to super, ale moc tomu nevěřím.“ (d20mg)

Mezi studenty byli i takoví, kteří jsou v kariérovém rozhodování blokováni tím, že mají příliš zájmů a nemohou si mezi nimi vybrat tu správnou cestu. Bojí se, že zvolí špatně, a že si svou volbou zablokují všechny ostatní příležitosti.

„Já mám široký spektrum zájmů, takže vždycky závidím těm lidem, co už ví. Co mají třeba taky několik těch zájmů, ale ví, jakým směrem, protože mi přijde, že když se zaměřím na jedno, tak si zavřu dveře u toho druhého.... Ani jeden ten zájem spolu nijak nesouvisí, tak to ani nejde nijak zkombinovat dohromady, a ještě jsem ani nenašla nějakou cestu, jak by to třeba šlo a přijde mi to strašně těžký.“ (b11žg)

Najdou se však i studenti, kteří stále hledají svůj zájem, a o to těžší pro ně je představit si svou budoucí kariéru:

„Já spíš ještě hledám, co by mě vůbec bavilo, nový nápady, s čím bych mohla přežít.“ (b10žg)

Schopnosti a dovednosti

Schopnosti a dovednosti jsou další oblastí, která vstupuje do kariérového rozhodování adolescentů. Informace o svých schopnostech a dovednostech získávají ze zkušenosti nebo na základě zpětné vazby od jiných lidí. Zkušenosti studenti nejčastěji nabývají ve škole, v kroužku, ve skautu a na brigádách.

„Naučilo mě to [skaut] řešit problémy, který nejsou v životě typický, vymýšlet nový řešení a asi se prostě ani nebát toho, že když jsem v neznámý situaci, prostě udělat něco.“ (c16žg)

Objevují se však také pochybnosti o jejich schopnostech a dovednostech směrem ke kariérovým cílům.

„Spíš jsem začala zjišťovat, kde ty schopnosti nemám, nebo třeba jsem zjistila, že nejsem moc dobrá na psaní, že jsem schopná mít originální nápad, ale pak mám problém to formulovat ve psaném textu. Nemám dar napsat nádherný plynulý text, nějaký článek do novin, ale zase můžu přijít s nějakým jiným pohledem na tu věc.“ (b12žg)

„Občas pochybuju o tom, jestli se na ty obory hodím, jestli bych s tím dokázala nějak pracovat nebo jestli je to jenom velký snění.“ (c18žg)

Osobnostní rysy

Studenti uváděli některé případy toho, jak si na základě určité zkušenosti uvědomili své osobnostní rysy. Poznali lépe svůj temperament a charakter, a to je dovedlo k určitých kariérovým představám či konkrétním cílům. Zkušenost nejčastěji plyne ze školy nebo brigád, ale i z každodenních situací. Nebo si naopak uvědomují některé svoje osobnostní rysy, které jim brání v kariérovém rozhodování.

„A pak si myslím, že mi nedělá problém úplně vyjadřovat se před lidmi. Nestydím se mluvit. Vidím, že se někdo stydí si třeba objednávat jídlo, a to mi nikdy nevadilo. Vidím, že jsem hodně společenský člověk.“ (d21žg)

„Já mám pocit, že jsem extrémně přizpůsobivá, že si třeba prostě sebe dokážu představit v nejrůznějších odvětvích.“ (a7žg)

„Mě taky přijde, že ta nerozhodnost může být překážka. Nebo já to tak mám, že jsem nerozhodná jako obecně, a moc nevím, jak to mám řešit.“ (a6žg)

Vnímané překážky a bariéry

Do rozhodovacího procesu u adolescentů vstupují také vnímané překážky a bariéry, které způsobují nerozhodnost. Opět se zde objevuje téma sebepoznání, protože se ukazuje, že častou překážkou je to, že mají pocit, že se málo znají, nebo si nejsou jistí tím, že o sobě mají adekvátní informace. Studenti často uváděli, že pro relevantní kariérové rozhodnutí jim chybí zkušenosti. Neví, co by je mohlo bavit, nebo jestli mají dostatečné kompetence pro určité povolání. Dalším aspektem kariérových překážek jsou obecně obavy ohledně

budoucnosti, že si vyberou špatně a nebude je to bavit, nebo nebudou mít uplatnění. Dále se objevují obavy v podobě nedůvěry v jejich schopnosti a dovednosti. V neposlední řadě mají obavy z konkurence na trhu práce i v rámci přijímacího řízení na vysoké školy. V některých případech jsou bariéry tvořeny nedostatkem informací či naopak přehlcením nepřehlednými informacemi. Byly zmíněny i některé naprosto konkrétní překážky na již specifikované cestě k profesním cílům, jako například COVID-19 nebo Brexit.

Objevují se i překážky v podobě nákladů obětovaných příležitostí, které byly již popsány v předešlé kapitole věnované zájmům.

„Mně přijde, že s tou nejistotou pak ještě hodně souvisí následný nedostatek přesvědčení. A pak že třeba tu cestu, kterou si zvolíme, jí stále nedáváme vše, protože nám přijde, že bychom mohli třeba dělat tohle a támhleto. A necháváme si otevřená zadní vrátka, a tím pádem nevěnujeme plné úsilí tomu, pro co jsme se rozhodli, a třeba nás to kvůli tomu nechytne tolik, nebo nedosahujeme takových výsledků, který bychom si přáli, a to nás pak následně odrazuje.“ (a7žg)

Jiným studentům činí výrazný problém začít vyhledávat informace ke svým vzdělávacím či kariérovým možnostem.

„Mně přijde, že nejhorší je ten začátek, než se ponoříme do toho hledání, protože vlastně vůbec nevíme, jak a kde začít a čemu věřit a na co se zaměřit.“ (a1žg)

„Tak já si myslím, že jedinou překážkou jsem já sama. Za prvé neumím vyhledávat obecně informace, a pak mít tu sílu se k tomu dokopat. Je mnohem snazší si jít číst knížku než přemýšlet o tom, co bych chtěla dělat. Je prostě snazší dělat jiné věci.“ (b10žg)

Nakonec byl zmíněn i sociální tlak, který může působit jako bariéra v kariérovém rozhodování a bude ještě více rozebrán v následující podkapitole.

„Zcela upřímně ty bariéry asi nepřišly úplně ode mě, protože jsem si říkala, že by mě to bavilo [studium psychologie]. Řekla bych že jsem poměrně empatická, dokážu soucítit a když se děje něco špatného, tak mám tendenci jít těm lidem na pomoc. Tohle přišlo spíš od lidí, co mě znají dobře, že říkali, že jsem citlivá a že nevědí, jestli bych to ustála. A to mě takhle zvenku začalo nahlodávat.“ (d25žg)

Sociální vliv

Ze škálování vyplývá, že studenti spíše měli v blízkém okolí někoho, na koho se můžou obrátit, když si s něčím ohledně volby kariéry nebyli jistí. Studenti často udávali vliv blízkých lidí, a to hlavně rodičů, příbuzných, přátel a učitelů, na jejich kariérové rozhodování. Tento vliv má různý charakter, přičemž nejvýraznější jsou čtyři tendence – **inspirace, podpora, rada a tlak**. Inspirace však přichází i z médií, ačkoliv ve výrazně menší míře.

Můžeme se setkat s tím, že studenti jsou různými postavami v jejich životě **inspirování**, a to buď samotnou prací, kterou vykonávají, nebo je inspirují tím, jak k práci přistupují.

„Protože se mi líbí, jak ona [matka] žije život, je taková moje inspirace a já ji samozřejmě nechci kopírovat a máme samozřejmě různé názory na různé věci. Ale vlastně když si s nějakou věcí nejsem jistá, tak první člověk, za kterým jdu, je mamka, protože si myslím, že ona by to vyřešila správně a že mi dokáže poradit...“ (d21žg)

„Tak třeba já si poměrně věřím v matematice a mamka ji učí, takže už dlouho dobu vím, že rozhodně půjdu do něčeho matematického.“ (a5mg)

„... je to zásluha paní profesorky, protože mě to fakt baví. Myslím si, že jako ten kantor dokáže toho člověka tak nadchnout, že se tomu pak chce věnovat, teď to mám zatím takhle vyřešený.“ (d21žg)

Studenti také uváděli, že rodiče jim jsou **oporou** při jejich kariérovém rozhodnutí. Opora vypadá tak, že za nimi mohou přijít, mohou se jim svěřit a oni je podpoří, ať se

rozhodnou pro cokoliv. Někteří hledají oporu u kamarádů a spolužáků, kteří se dost často nacházejí v podobné situaci, proto mohou společně přicházet na možnosti studia či povolání, a hlavně sdílet pocity, které při rozhodování o kariéře zažívají. U starších kamarádů, kteří již studují vysoké školy, probíhá podpora v podobě informací o studiu a o vysokoškolském životě obecně.

„... mamka, to je ten člověk, kterému se svěřím, řeknu mu, jak to vidím já, a ona mě vyslechne.“ (a5mg)

„Já to hodně řeším s rodičema, hlavně s mámou a ona se snaží mi teda neříkat nic jako názor, protože nechce, aby mě ovlivnila...“ (c16žg)

„Občas se o tom pobavíme a rodiče mi řeknou, dělej si, co chceš, hlavně, když tě to bude bavit a když ti to půjde, a to je celá moje podpora ... mě to asi takhle vyhovuje, nemusím jim to říkat, ale když je o tom řeč, tak nemám problém jim to říct, ale sama o tom asi nezačnu mluvit.“ (c14žg)

„... jsem strašně ráda, že moji rodiče, pokud to nevyžaduju, tak se mi absolutně nepletou do toho, co já budu v životě dělat. To jsem fakt ráda. Zeptají se mě třeba jestli nepotřebuju poradit, ale že by fakt přišli a řekli, tohle budeš dělat, tak to fakt ne ... když třeba přijdu za mamkou, že by mě bavilo nějaký povolání, tak ona mi řekne, že mě v tom podpoří a má k tomu třeba nějaký výhrady, který si myslí že by pro mě v životě nebyly vhodné, ale naopak mi řekne, že dobrý je to v jiných faktorech a jestli mě to baví, tak mě v tom samozřejmě podpoří...“ (d21žg)

„..., mně pomáhá, když si z toho občas [s kamarádkou] děláme srandu, to občas trochu eliminuje ten stres.“ (c18žg)

„Nebo je to takový aktuální, protože si vybírám maturitní předměty, takže to i hodně řešíme se spolužačkami a vlastně mi i pomáhá ptát se jich, co oni si myslí, že by mě mohlo bavit, takže to tak jako probíráme v kolektivu.“ (b12žg)

U jedné studentky se ukázalo, že po takové rodičovské podpoře touží:

Moderátorka: „*Jak by to mělo ideálně vypadat?*“

„... *abych se s nimi mohla poradit, ale aby mi nedávali svoje názory na to, co chtěj, abych dělala, aby si se mnou povídali a brali v potaz to, že chci dělat něco, co je ani nenapadne, z nějakých svých důvodů.*“ (c17žg)

Dále studenti zmiňovali vyžádané či nevyžádané **rady** od rodičů. Na jednu stranu přijdou studentům rady rodičů užitečné, vnímají rodiče jako někoho se zkušenostmi, někoho, kdo se orientuje ve světě práce mnohem lépe, a někoho, kdo je schopný posoudit jejich vlastní schopnosti a dovednosti, protože je zná nejlépe. Jsou schopni realisticky posoudit profesní cíle studentů a na základě toho poskytnout doporučení.

„*Rodiče můžou poskytovat svoje zkušenosti a nějaký svůj nadhled, protože ho mají docela realistický. Mně přijde, že rodiče své děti občas podceňují nebo nadhodnocují, mě rodiče vnímají realisticky a snaží se mě popostrčit případně mě usměrnit, když se moc rozvášním ve svých představách.*“ (a7žg)

„*Myslím si, že rodiče mi řeknou fakt upřímný názor. Uvědomuju si, že oni na to nejsou experti, ale že když za nimi přijdu s myšlenkou, co chci dělat/studovat, mají víc zkušeností než já, dokážou si pod tím povoláním víc představit, plus mě znají.*“ (b12žg)

„*No je to takový hlavně to praktický hledisko, protože já vždycky najdu vysokou školu a ten obor, tak si to vysním, ale pak mě trošku uzemní, a myslím si, že je to to nejlepší, co mi to může dát.*“ (b11žg)

Na druhou stranu některé studenty rady rodičů přirozeně rozčilují a chtějí si o své kariéře rozhodovat sami. Někdy studenti přiznávají, že mají rodiče pravdu, ale je pro ně obtížné od kariérového snu ustoupit. V jiných případech však nevyžádané rady mohou vyústit do určitého **tlaku**.

„Občas pomáhají rodiče, ale taky někdy mají potřebu vyjádřit ten svůj názor, který nějak vyvrací ten můj názor, což mě třeba trochu štve.“ (c18žg)

„...vlastně jsem jim ani nemohla říct, že jsem se dostala na jednu školu, protože by mě za to spíš shodili.“ (a1žg)

„Já mám asi problém s tím, že i moji kamarádi i rodiče mají jinou představu, kam bych měla jít, než já si myslím, takže mě to spíš pak deptá, když si s nimi o tom promlouvám...“ (c17žg)

Někteří se však na nikoho raději vůbec neobrací:

„Já už ji [sociální oporu] ani nijak nevyhledávám, co jsem odešla na gympl, tak mě rodiče nechávají dělat, co mě baví. A když mě něco baví, tak mi většinou jenom mamka řekne jakoby ty věci, proč bych se na to nehodila, nebo ty věci, proč je ten obor v uvozovkách blbej nebo nevyhovující, takže já už se spíš rozhoduju radši sama a nikoho se neptám.“ (d23žg)

Méně často byl uveden vliv **tradičních médií**, přesto to ve dvou případech zaznělo. Zmíněn byl také vliv sociálních sítí a inspirativních lidí na nich.

„Třeba se koukáme na televizi a vidíme detektivky různý, tak si řeknu, jo tohle by mě mohlo bavit, v tomhle bych mohla bejt lepší, a zároveň koukám na nějaký film o doktorech a vidím krev a říkám si, že to nebude pro mě.“ (d23žg)

„Tak všichni trenéři zvířat, který sleduju na internetu, tak vlastně jsou pro mě strašnej vzor, protože pomáhají všem kolem celého světa. Protože to sleduju na YouTube – z Asie, Evropy – a má to velký dosah a pomáhá to lidem vědět o tom víc.“ (b10žg)

„... jednu dobu mě hrozně táhla psychoterapie a psychologie obecně a sledovala jsem terapeutky na sociálních sítích, je to boom.“ (b11žg)

8.2 Očekávání středoškoláků od kariérového poradenství a vzdělávání

Na základě kvalitativní analýzy vyplynulo šest hlavních očekávání, která mají studenti od kariérových a výchovných poradců či celkově kariérového poradenství a vzdělávání ve škole. Konkrétně se jedná o následující oblasti: **radý, provázení, informace, známost, realistický pohled a boření předsudků.**

Radý

Nejčastěji studenti očekávali radý ohledně své kariéry. Pravděpodobně to vychází ze samotného kořenu slova poradenství/poradce. Někteří dokonce uváděli, že by je měl kariérový poradce umět prokouknout, aby jim správně poradil. Nicméně často sami dodávají, že nakonec je to rozhodnutí stejně na nich samotných.

„Asi by mi dokázal poradit s tím, jaký školy existují a jak se zachovali jiný lidi v mé situaci.“ (c16žg)

„... ale obecně si pod tím představím nějakého člověka, který by mě nebo klientovi měl pomoci s výběrem kariéry nebo poskytnout radu, pomoc nebo obecně si s člověkem popovídat a pomoci mu se rozhodnout, co by měl dělat, nebo co by naopak neměl dělat. A dát mu prostě radý do života.“ (b12žg)

„... to rozhodnutí by mělo být hlavně na mě.“ (c16žg)

Provázení

Někteří studenti by více než radý ocenili od poradců provázení kariérovým rozhodováním. V první řadě by je měl poradce povzbudit, nakopnout, namotivovat k nastartování či dalšímu kroku v rámci kariérového rozhodování. V druhé řadě by jim měl v procesu rozhodování pomáhat utřídít myšlenky.

„... když si s nimi o tom povídám, tak sám zmiňuju ty pro a proti, který pro mě mají určitou váhu, a už prostě ta komunikace mi nabídne tu možnost srovnat ty myšlenky a částečně se rozhodnout.“ (d22mg)

„Myslím si, že by zároveň měl umět nakopnout a rozšířit obzory.“ (a7žg)

Informace

Studenti si uvědomují, že konečné rozhodnutí mají ve vlastních rukou. Očekávají od kariérových poradců informace, které jim pomohou se zorientovat, nasměrovat a činit relevantní rozhodnutí. Informace se týkají možných studijních oborů, možného profesního zaměření a také propojení kompetencí s konkrétními možnostmi uplatnění. Studenti často mají pocit, že nemají přehled o všech možnostech, že jim nějaké informace unikají, a poradce by jim měl rozšířit obzory. Někteří studenti vnímali problém v přehlednosti informací ohledně vysokých škol, jednotlivých fakult a oborů. Ohledně návazného vzdělávání studenty nejvíce zajímá, jak vypadá přijímací řízení, jaká je úspěšnost přijetí, kolik budou za studium platit, co studium obnáší, jaké získají kompetence. Někteří udávali, že by pro ně bylo jednodušší, kdyby jim tyto informace poskytl poradce. Několik účastníků uvedlo, že je vyhledávání informací stojí moc energie, a proto by ty informace raději získali od experta. Jiní se přikláněli k zprostředkovaným informacím od starších studentů, kteří je na jednu stranu inspirují, a na druhou stranu je mohou informovat o všech aspektech studia vysoké školy.

„Má to povědomí o tom, co bychom mohli dělat, jaký jsou možnosti, když nás baví tohle, že by nás právě jako nasměroval a rozšířil nám ty obzory o to, jaký máme možnosti i v rámci třeba škol.“ (a6žg)

„Třeba by měl i osvětlit, co určitý povolání obnáší, rozjasnit tu situaci a donést na to jiný pohled.“ (b12žg)

„... protože by věděl, kam se mám podívat a řekl by mi, na jaký školy se mám podívat, protože třeba na tom vysokyskoly.cz, tam se dá najít fakulty a obory, ale kdyby mi to ten poradce řekl, tak je to takový víc na míru.“ (c16žg)

„Já bych si udělal nějaký pořádný pro a proti u každého oboru, pak myslím, že by mi dost pomohlo domluvit si nějakou schůzku s tím, kdo to studuje, že by mi fakt řekl, co to reálně obnáší.“ (d24mg)

Známost

Pro některé studenty bylo obtížné si představit, že by jim radil někdo, kdo je vůbec nezná. Kariérový poradce by měl být podle nich někdo známý, aby jim mohl poskytnout kariérové poradenství. Mohl by to být někdo, s kým se na škole setkávají, kdo se zapojuje do různých školních aktivit či výjezdů.

„Ještě mě napadlo, že by nás měl nějak znát, že pokud je to v rámci školy, tak třeba kdyby jezdil na nějaký ty výjezdy a znal ty děti aspoň trochu. Aby to nebylo, že si s nim sedneme, a teď mám 60 minut na to, aby ten člověk nás jako poznal, a zároveň nám řekl, co máme dělat po zbytek života.“ (a1žg)

„Nechci urazit kariérového poradce, ale já jsem docela pochyboval a moc jsem nerozuměl, jak by tohle mělo probíhat a jak by to mělo fungovat, jelikož si nemyslím, bez urážky, že cizí člověk, který nás nezná, by nám nějak mohl pomoci. Podle mě ani náš učitel, který nás zná lépe ať už vlastnosti či schopnosti, by to nezvládl, a že by třeba bylo funkčnější, kdyby pomohl učitel.“ (d22mg)

Realistický pohled

Mnozí studenti se obávají, že jejich kariérové cíle neodrážejí reálné možnosti. Od kariérového poradce by očekávali, že jim narovinu sdělí, zda jejich schopnosti a dovednosti jsou dostačující pro jejich sny. Pochybují, jestli na určité cíle stačí, a to pak zablokuje jejich kariérové rozhodování.

„...takže asi by to měl by to být nějaký člověk, co si s tím člověkem sedne, povídá si s ním, a jako pak mu třeba i na rovinu dokáže říct a vysvětlit, že třeba má nějaký moc velký cíle, nebo neví, jestli je úplně reálný, že by dal nějakou fakt těžkou školu.“ (a5mg)

„...narazit na tu realističtější stránku, tak to může být nepříjemný, ale potom tam nedochází k tak velkému zklamání, když to třeba nevyjde.“ (a5mg)

Boření předsudků a stereotypů

Dalším očekáváním je boření předsudků a stereotypů. Někteří studenti mají pocit, že tím, jakou si vybrali střední školu, jsou předurčeni i k dalšímu směřování. Například že gymnazisti musí studovat nějaký teoretický obor. Kariérový poradce by jim měl rozšiřovat obzor možností a zbavit studenty předsudků, které se tradují ohledně některých prací.

„... možná ještě nějak dát dobré světlo na jednotlivá povolání. Ted' mě nenapadá příklad, ale o něčem jsou představy, že si celá společnost myslí o nějaké profesi třeba něco, tak to uvést na pravou míru a takhle tomu pomoci.“ (a2žg)

„... prostě by nám měli nabízet i ty možnosti, který nám [studentům gymnázií] připadají podřadný, nebo který naopak jim [učňovským studentům] jsou prezentovaný jako nereálný, i když to není vůbec pravda.“ (a1žg)

8.3 Přínosy sdílení procesu kariérového rozhodování mezi vrstevníky

Přínosy skupinové diskuse měli studenti možnost zhodnotit ve dvou krocích. Za prvé, na konci samotné diskuse dostal každý prostor vyjádřit, s čím ze skupinové diskuse odchází. Za druhé, studentům byl sdílen odkaz na hodnotící dotazník, který nakonec vyplnilo 23 účastníků z 29. Účastníci hodnotili na škále 1-5 (jako známkování ve škole), jak se jim diskuse líbila. Průměr všech známek činil 1,125.

Hlavní přínosy sdílení lze shrnout do čtyř skupin: **sebepoznání, ujištění, normalizace a motivace k akci.**

Sebepoznání

Studenti oceňovali možnost vyslechnout názory druhých, utřídit si myšlenky a poznat tak zase o něco více sami sebe.

„Byla přínosná i v tom, že jsem se víc zamyslela nad sebou a tím, čím se chci v budoucnu zabývat.“ (anonymní odpověď v dotazníku)

„Uvědomění si sama sebe.“ (anonymní odpověď v dotazníku)

„Minimálně si myslím, že mi to pomohlo v tom zapřemýšlet nad tím konečně pořádně, že jsem měl fakt dvě hodiny nad tím přemýšlet a uspořádat si nějak ty myšlenky, co mi kolují v hlavě už docela dlouho, to je strašně super.“ (a5mg).

Ujištění

Mnozí účastníci odcházeli s ujištěním, že jdou tou správnou cestou. Někteří si byli jistější tím, co chtějí v životě dělat. Zmiňovali také určité uklidnění, že nejsou sami v tom stresujícím procesu kariérového rozhodování.

„Více jsem si ujasnila, že moje vysněné povolání bude správná cesta.“ (anonymní odpověď v dotazníku)

„... a jsem ráda, že jsem se utvrdila tak celkově, že asi nějak zvládnou tu volbu povolání.“ (d21žg)

„Já asi odcházím s tím, že jsem ráda, že mám docela jasno. Dělá mi to radost. Ujasnila jsem si to ještě všema těma otázkama a bezmyšlenkovitě jsem věděla, že jsem si v tom hrozně jistá. A to mi pomohlo, protože jsem trochu váhala, jestli je tohle přesně to, co chci vlastně dělat. Ale dneska mi to hrozně pomohlo, že vlastně vím, že jo.“ (e27žg)

Normalizace

Studenti také odcházeli s ujištěním, že to, s čím se potýkají, je normální. Ať už jsou si svou kariérou jisti či nemají ještě představu o ničem, sdílení s ostatními jim pomohlo najít alespoň jednoho vrstevníka, který to má podobně. Odcházeli s tím, že je normální, že ještě potřebují více času. Zmiňovali, že jim to přineslo určitý klid.

„Já si odnáším ubezpečení o tom, že jsme na tom všichni stejně, nejsem jediná, kdo má pochybnosti.“ (c17žg)

„Tak já děkuju za tuhle diskusi, bylo to moc fajn a odcházím asi s nějakým vnitřním klidem, že nejsem jediná, kdo není rozhodnutý, a že je to tak vlastně normální...“ (d24mg)

Motivace k akci

A nakonec někteří studenti oceňovali nové podněty k zamyšlení, nebo že odcházejí s materiály, které si prostudují. Nebo že mají konkrétní plán, jak budou ve svém kariérovém rozhodování dále postupovat. Někteří účastníci zmiňovali, že jim chybí zkušenosti, které by mohly vést k sebepoznání, a že by si ty zkušenosti rádi doplnili.

„Já odcházím s tím, že bych měla navštívit školního kariérového poradce.“ (d12žg)

„Mě napadá, že teď je to hrozně blbý období, ale zkušenost je jedna z cest poznání. Takže chci chodit víc na brigády, chodit víc do takových skupin, jako co se týče různých oborů, abych poznala co nejvíc. Prostě zkoušet co nejvíc a líp se poznat.“ (e28žg)

„Zjistila jsem, že je to [kreativita] jedna z věcí, co mi teď chybí. Identifikovala jsem problém a hodlám zapracovat na tom, abych tu kreativitu přinesla. Mohla bych aspoň hodinu denně si vyhradit čas na kreativní věci. Odhodlala jsem se, že si takhle nastavím priority.“ (e26žg)

9. Diskuse

V rámci diskuse budou nejdříve shrnuty nejdůležitější výsledky a bude provedeno srovnání s jinými výzkumy. Poté bude uvedeno doporučení pro školy, která z výsledků vyplývá, a na základě toho budou navrženy intervenční programy, které je možné ve školách aplikovat v rámci kariérového vzdělávání. Poté budou diskutována úskalí a limity výzkumného projektu. A nakonec budou představeny možnosti návazného výzkumu.

9.1 Srovnání výsledků

Kariérové poradenství a vzdělávání je velmi komplexní jev, který se neodehrává pouze ve vnitřních procesech jedince, ani v místnosti kariérového poradce, ani pouze na půdě školy. Jak ukazuje teorie a výsledky tohoto výzkumného projektu, formování kariéry se odehrává v malých detailech, v rozhovorech s blízkým okolím, v rámci běžných mimoškolních a zájmových aktivit, na brigádách apod.

Lze shrnout, že studenti, kteří se do tohoto výzkumného projektu přihlásili, jsou často velmi nejistí. Jsou nejistí v tom, jestli se vůbec znají dostatečně na to, aby se dokázali rozhodnout, jsou nejistí, jestli svou volbou nezahodí jiné zajímavější možnosti, jsou nejistí ohledně realizovatelnosti svých plánů. To lze přisoudit kariérové nezralosti. S tím, jak se posouvá věk, kdy mladí lidé začínají pracovat a žít samostatně, posouvá se i zrání pracovní identity. To dokládá například Arnett (1997) a jeho pojem vynořující se dospělost. Budování kariéry je jeden z klíčových cílů období vynořující se dospělosti.

Kariérová nezralost může způsobit nerozhodnost (Super, 1953). Vágní profesní hodnoty vytvářejí nerealistické kariérové cíle (Brown, 2002). Profesní zájmy spoluutvářejí pracovní identitu (Holland, 1985), která přispívá k plynulému přechodu mezi kariérovými vývojovými fázemi, a tedy i snadnějšímu rozhodování (Skorikov & Vondracek, 2011). Všechny tyto koncepty spolu vytváří volbu kariéry. Pokud je nelze od sebe jednoznačně oddělit, nemůže se výzkum ani poradenský proces soustředit pouze na jeden aspekt.

Z výroků ze skupinových diskusí se může na první pohled zdát, že nerozhodnutí studenti mají nerealistická očekávání od kariérových/výchovných poradců. Rádi by, aby jim poradce poradil kariéru, aby je prokouknul a řekl jim, co je bude bavit a v čem jsou dobří. Chtějí strukturované a podrobné informace o všech studijních oborech, a navíc informace o všech pracovních pozicích, které existují, protože je samotné to stojí příliš energie a úsilí.

Nicméně při bližším zkoumání je znát, že si studenti uvědomují, že nikdo je nezná lépe než oni sami, a že nikdo za ně kariérové rozhodnutí neučiní. A vlastně by to tak ani sami nechtěli. Může to tedy na první pohled vypadat tak, že se studenti bojí převzít zodpovědnost za své kariérové rozhodování, nicméně z výzkumu Masarykovy univerzity vyplývá něco docela jiného. Kvitkovičová a kol. (2016) se domnívají, že mladí lidé čelí v dospívání mnoha výzvam a každý využívá individuální strategie, jak se s nimi vypořádat. Problém udělat relevantní kariérové rozhodnutí jim často stěžuje fakt, že mají na výběr z neomezených možností, a to způsobuje již zmíněnou nejistotu. Adolescenti se spíše nechtějí ve svém rozhodnutí ukvapit. Je potřeba si uvědomit, že nerozhodnost je v dnešní době do určité míry úplně normální a je potřeba s ní pracovat jinak než dříve. To potvrzují například Xu a Bhang (2019), kteří tvrdí, že neuspěchaná rozvaha nad alternativními možnostmi přináší mladému jedinci adaptibilitu v nejistých situacích.

Podle Lenta a Browna (1996) jsou zkušenosti nejdůležitějším zdrojem očekávání výsledků a k posouzení kariérové vlastní účinnosti. Dle výsledků se však zdá, že právě zkušenosti studentům nejvíce schází, a jejich nedostatek je překážkou v kariérovém rozhodování. Naopak studenti, kteří již mají částečně stanovený kariérový cíl, dost často čerpají ze své zkušenosti či ze zprostředkované zkušenosti. Velmi podnětné pro ně bylo vyzkoušet si různé brigády a díky nim zjistit nejen, co je zajímavá, ale hlavně jestli by takovou aktivitu dokázali vykonávat celý život. Zprostředkovaná zkušenost je také velmi podstatná při formování kariérových cílů. Studenti často zmiňovali různé kariérové či vzdělávací možnosti na základě rozhovorů s blízkými, kamarády či vysokoškolskými studenty. Studenti se také hodně spoléhají na vylučovací metodu při volbě kariérových cílů, což dle studií nemusí být vždy výhodné (Gottfredson, 2002). Poradci by měli studenty podporovat k hledání zkušeností v "nepopulárních" oblastech. Zároveň se tím pokusit bořit předsudky a stereotypy o některých profesích, což ostatně zmiňuje i Hoyt (1984) jako jeden z klíčových cílů kariérového poradenství a vzdělávání.

Dle výzkumu Masarykovy univerzity však nejsou všechny zkušenosti stejně významné pro kariérové rozhodování dospívajících: *„ti, kteří považovali svou pracovní zkušenost za přímou součást svých cílů v oblasti kariéry, vykazovali vyšší stupeň pracovní identity než ti, kteří ji vnímali jako nepřímou spojenou s kariérními cíli, i jako ti, kteří si prostřednictvím ní jen zajišťovali momentální příjem“* (Kvitkovičková a kol., 2016, str. 80). Je tedy důležité studenty motivovat k aktivnímu hledání zkušeností v oblasti jejich kariérových zájmů. Nicméně ve studentských diskusích se při hlubším zkoumání ukázalo,

že i studentská brigáda nesouvisející s kariérovými cíli měla mnohdy přínos pro jejich sebepoznání. Podobně to vnímají i Pýchová a kol. (2020), které popisují, že i brigáda ve skladu studentům často přinese mnohé informace o jejich nevyužitých kompetencích. Důležitá je podle autorek schopnost interpretovat každou pracovní zkušenost.

Asi není žádným překvapením, že upadá vliv tradičních médií na kariérové rozhodování u mladých lidí, a významnou roli začínají hrát sociální sítě. Nedávná německá studie blíže mapovala vliv sociální sítě Instagram na kariérové rozhodování u středoškoláků a výsledky ukázaly, že kariérové aspirace nejsou primárně spuštěny touto sociální sítí, ale spíše z rodiny, školy či vlastní zkušenosti. Nicméně algoritmus na sociálních sítích přispívá k posilování již získané kariérové aspirace. Je zde však riziko, že propagované informace v online prostoru neodpovídají realitě, tudíž studenti si upevňují kariérové aspirace, které v budoucnu nebudou moci realizovat (Jahncke a kol., 2020).

Stejně tak jako v německé studii se ukazuje, že stále největší vliv na kariérové rozhodování u adolescentů má rodina, přátelé a zkušenosti, není tomu jinak ani v rámci tohoto výzkumného projektu. Kvitkovičková a kol. (2016) ve svém longitudinálním výzkumu shodně zjistili, že klíčovou proměnnou mající vliv na kariérové rozhodování je rodičovská opora. Nicméně středoškolští studenti si chtějí o své kariéře rozhodovat především sami. Dle staršího výzkumu z českého prostředí pouze 9 % studentů uvádí, že rodiče by měli být do rozhodování ohledně školy zainteresováni, a pouze 6 % z nich uvádí, že by rodiče měli ovlivňovat volbu profese (Hlad'o & Drahoňovská, 2012).

Z výsledků vyplývá, že jedním z největších přínosů sdílení kariérového rozhodování mezi studenty je jistota. Což je výborný výsledek vzhledem tomu, že nejistota je něco, co se studentů v daném kontextu velmi týká. Studenti se přihlásili do výzkumu, protože je to pro ně aktuálně palčivé téma. Získali větší jistotu, pochopení, že se v dané situaci nenacházejí sami, utřídili si myšlenky, a nakonec odcházeli s možnostmi, co mohou v kariérovém procesu podniknout. Tyto cíle kariérového poradenství dnešní doby ostatně podporují i Pýchová a kol. (2020, s. 65): „*Naším cílem je v podstatě rozpoHybovat (aktivizovat) mladého člověka určitým směrem a naučit jej o své kariéře přemýšlet (reflektovat své zkušenosti a vyvozovat z nich závěry)*“. Pýchová a kol. (2020) vnímají jako podstatnou průvodcovskou roli v kariérovém poradenství a vzdělávání, ve které je důraz kladen na psychickou podporu klienta a provázení na celoživotní kariérové cestě.

9.2 Doporučení pro školy

Domnívám se, že hlavním úkolem výchovných či kariérových poradců je získat důvěru studentů a pomoc jim v exploraci a porozumění sami sobě. Snižování nejistoty však neznamená radit, ačkoliv poradce studenty ze školy zná. Místo rad studentům nabízet urovnání myšlenek vhodně mířenými otázkami, podpora nejmenších kroků na cestě hledání kariérových možností, empatické provázení a normalizace všech fází kariérového zrání. Zároveň je však motivovat v samostatnosti a vlastní zodpovědnosti ve volbě kariéry. A to půjde nejlépe přes zkušenost, která v nich zanechá nějaké emoce. Doporučuji tedy vyzývat studenty k aktivnímu zapojení a hledání zkušeností spojených s předmětem jejich zájmu. Podporovat je k zapojení do diskusí, besed, vzdělávacích kurzů, dobrovolnictví, exkurzí a všechny tyto možnosti organizovat v rámci školy, nebo o nich alespoň studenty informovat.

Zároveň je potřeba mít aktualizované informace o možnostech vzdělávání a uplatnění ve světě práce. U kariérového či výchovného poradce očekávají studenti hlavně expertní znalosti pracovního trhu a nabídek vzdělávání. Někdy pro ně může být složité orientovat se v nabídkách následného vzdělávání a poradce by je měl nabídkami přehledně provést.

Je také velmi důležité znát své limity a v případě potřeby odkazovat studenty k expertům. Přičemž je výhodné je i připravit na to, co od nich mohou a zároveň nemohou očekávat. Zvláště užitečné to může být pro ty, kteří si nejsou jistí, jestli o sobě mají správné informace a jestli se vlastně znají dobře. Psychodiagnostické metody jim mohou na tohle odpovědět a přinést jim větší jistotu. Dále je možné poslat k expertovi na diagnostiku studenty, kteří mají jasné kariérové cíle, ale obávají se přijímacích zkoušek na vysokou školu a studia celkově. Diagnostika jim může pomoci odpovědět na otázky ohledně studijních kompetencí. Naopak student, který nemá žádnou představu o své budoucí kariéře může ocenit normalizaci dané fáze, a že je v pořádku dát si na rozhodnutí více času. Případně je možné danému studentovi nabídnout kariérové koučování. Kariérové koučování a systematické provázení je také vhodnější pro studenty, kteří mají spoustu zájmů, plno nápadů na návazné vzdělávání a mnoho kariérových cílů. Jedná se totiž o situace, které většinou nevyřeší jedno testování či jeden rozhovor s poradcem, ale chce to soustavnou práci a postupné hledáním nejvhodnější cesty.

V neposlední řadě je potřeba zajistit, aby kariérové vzdělávání bylo dlouhodobou a systematickou součástí vzdělávání. „*Nejdůležitějším aspektem implementace kariérového*

vzdělávání je snaha třídních učitelů vnést do třídy kariérový důraz“ (Hoyt, 1984, s. 154). Z výsledků vyplývá, že někteří studenti si definují kariérové cíle na základě předmětů ve škole, ale jiní zase mají problém propojit učivo s reálnou představou pracovního uplatnění. Je tedy potřeba, aby studenti rozuměli souvislostem mezi obsahem učiva a možnostem jeho uplatnění ve světě práce. Strádal a kol. (2013) v návrhu koncepce Integrovaného systému kariérového poradenství mimo jiné apelují na propojenost kariérového poradenství a vzdělávání, jehož cílem je motivovat studenty k úvahám o budoucím směřování, o svých schopnostech, dovednostech, prioritách a zájmech a jejich možném uplatnění ve světě práce, a hlavně k aktivnímu vyhledávání informací.

9.3 Návrh intervenčních programů

Nyní budou přiblíženy možnosti intervenčních programů pro studenty středních škol. Tyto možnosti jsou navrženy na základě výsledků výzkumů i teoretické literatury popsané v první části této práce. Podle nedávné studie efektivní kariérové intervence obsahují tři části: sebepoznání, kariérovou či vzdělávací exploraci a kariérové či vzdělávací plánování (Babarović, Dević, & Blažev, 2019). Níže budou popsány možnosti práce se studenty se zaměřením na všechny tři oblasti.

V první řadě by intervenční programy měly být sebezkušenostního rázu a měly by podpořit sebepoznání jedince (Pýchová a kol., 2020). U sebezkušenostních intervencí je potřeba nabídnout konkrétní aktivitu/modelovou situaci, která se soustředí na hodnoty, zájmy, postoje, schopnosti či dovednosti jedince a cílí hlavně na emocionální prožitek. Následně je zapotřebí nabídnout vědomou reflexi proběhlé zkušenosti. Podle Browna (2002) jsou právě zkušenost a následná reflexe klíčové aktivity v sebezkušenostních programech zaměřených na kariérové vzdělávání a poradenství. Takových psychosociálních technik existuje velké množství.

Dalším doporučeným intervenčním programem je skupinová diskuse na téma volby kariéry. Studenti by měli mít v rámci této intervence možnost sdílet s ostatními vlastní proces rozhodování, tedy kde se aktuálně nachází, zdali mají vytyčené kariérové cíle, jaké zkušenosti je ovlivnily, kdo jim s tím pomáhá a co by měl být další krok ve volbě kariéry. Diskuse by se měla zaměřit na zájmy a koníčky a tato oblast by se měla do hloubky prozkoumat. Studenti by si po diskusi měli být jistější, co je v životě baví a co jim to může říct o jejich budoucím směřování. Dále by se měli blíže zaměřit na své hodnoty neboli co je

to, co je pro ně v životě důležité a neuměli by si bez toho svůj život představit. Cílem je to, aby si studenti své životní hodnoty uvědomili a pomohli jim ujasnit, jaké pracovní možnosti tyto hodnoty mohou obsahovat. Užitečné je studenty podporovat během diskuse ke vzájemné konstruktivní zpětné vazbě, která může studentům nabídnout realistický pohled jak na sebe sama, tak na určité možnosti pracovního uplatnění. Studenti by měli společně přemýšlet o tom, jak na jejich rozhodování působí sociální okolí, a jestli se jedná spíše o oporu či nežádoucí tlak.

Součástí kariérového vzdělávání by měly být i besedy s vysokoškolskými studenty, zaměstnanci, zaměstnavateli a dalšími odborníky, protože i zprostředkovaná zkušenost je podstatná pro utváření kariérového vnímání vlastní účinnosti. Studenti se shodli na tom, že přínosné jsou pro ně rozhovory s vysokoškolskými studenty, kteří s nimi sdílí svou cestu k vysokoškolskému vzdělání a reálný pohled na vysokoškolský život. Studenti by hlavně měli dostat prostor k exploraci a měli by mít možnost klást vlastní otázky. Po skončení besedy by mohla proběhnout rekapitulace a sdílení daného prožitku v menších skupinách studentů.

Další možností je věnovat společný strukturovaný čas k plánování kariérových a vzdělávacích možností. Společné vyhledávání by mohlo podpořit ty jedince, kteří mají problém začít si zjišťovat informace. Během programu mohou být studentům zadány různé úkoly, například najděte tři možnosti návazného studia u každého najděte tři předměty, které by vás mohli bavit a tři možnosti uplatnění. Na jednu stranu je cílem studenty motivovat k prvnímu kroku, na druhou stranu jsou za vyhledávací proces zodpovědní sami a učí se tím přebírat zodpovědnost za svá kariérová rozhodnutí. Následovala by reflexe, během které by si výsledky vyhledávání vzájemně představili a sdíleli pocity a myšlenky s tím spojené.

9.4 Úskalí a limity výzkumného problému

Ve výzkumném projektu se sledovalo hodně proměnných, proto byla některá zajímavá témata pouze nastíněna, ale nebyl prostor pro jejich hlubší poznání. Další výzkumný projekt by se mohl zaměřit pouze na jednu oblast, jako je například formování kariérových cílů, a do hloubky zkoumat, na základě čeho studenti v první fázi vyřazují některé kariérové oblasti a jaké konkrétní situace přispívají k tomu, že si nějaký kariérový cíl zvolí.

Úskalím mohla být také přítomnost dvou pedagožek v diskusích, která mohla vést k ostychu a cenzuře sdílených odpovědí. Jejich přítomnost byla studentům avizována, nebylo však zjišťováno, zdali to není pro studenty nepříjemné. Nicméně ve zpětných vazbách z programu to nikdo jako problém nezmiňoval.

Jedna ohnisková skupina proběhla v počtu 8 studentů. Jednalo se již o příliš velký vzorek, jelikož všichni nedostali prostor se vyjádřit ke každému tématu. V další studii by měl být počet účastníků omezen, nebo by měl být snížen počet diskutovaných témat.

Ve výzkumu mohla být lépe ošetřena role pozorovatele. V budoucím výzkumu by pozorovatelé měli být jasně instruováni, co se od nich očekává a na co se v rámci pozorování zaměřit. Na závěr by měl být pro pozorovatele připravený strukturovaný dotazník/rozhovor, jehož výstupy by se daly vyhrnout do výsledků výzkumu.

Ačkoliv byla snaha o heterogenitu studentů, ne ve všech skupinách se povedlo tuto podmínku naplnit. V první řadě byla velká převaha ženského pohlaví a převaha studentů gymnázií. Navíc v závislosti na podobných časových preferencích se často účastnilo diskuse více studentů z jedné třídy. Nicméně známost účastníků hodnotili studenti spíše pozitivně. Na druhou stranu díky volnému přihlašování účastníků byla zajištěna podmínka toho, že se všech účastníků dané téma dotýkalo, chtěli sdílet svůj pohled a navíc jim diskuse byla přínosem. V další studii by bylo možné zkoumat širší věkové rozmezí a na více místech republiky, jelikož hlavní město, ve kterém byl výzkum výlučně uskutečněn, může být názorově velmi specifické.

Částečně problematická byla online forma skupinové diskuse. Někteří účastníci ve zpětných vazbách uvedli, že by spíše ocenili prezenční formu diskuse. Technické problémy se vyskytly spíše výjimečně, přesto někteří účastníci reportovali problémy se připojením. Několik účastníků se během diskuse odpojilo a připojilo později, čímž přišli o část diskuse. Někteří účastníci hlásili problémy s kamerou a i přes upozornění mělo při diskusi mnoho účastníků kameru vypnutou, což mohlo ovlivnit jak náladu ve skupině, tak pozornost účastníků. Dále nebylo možné stoprocentně zajistit bezpečný prostor pro sdílení. Ačkoliv by další výzkum měl spíše probíhat tváří v tvář, v rámci tohoto výzkumného projektu se ukázalo, že i v online prostředí to lze provést a má to i řadu výhod. Například odpadá organizace prostor, snazší nahrávání diskuse apod.

9.5 Další zkoumání v této oblasti

Jak už bylo zmíněno, oblastí zájmu v kariérovém poradenství a vzdělávání je mnoho a studenti zmiňovali plno zajímavých oblastí, které nebylo možné prozkoumat do větší hloubky. Na tyto oblasti je tedy potřeba zaměřit výzkumnou pozornost. Budoucí výzkum by se měl například soustředit na neschopnost rozhodnout se v prostředí neomezených možností, protože je tento fenomén přítomný mezi mladými lidmi čím dál častěji, ale dosud nebyl vyvinut intervenční systém či manuál pro práci s těmito jedinci.

Další výzkum by se měl soustředit na empirické ověření poznatků vycházejících z této studie. Konkrétně by mohl být proveden výzkum měřící efektivitu intervenčních programů navržených výše.

Závěr

Kariérové poradenství má u nás i ve světě dlouho tradici, v posledních letech však dochází k aktualizaci přístupů a koncepcí. Smyslem kariérového poradenství dnešní doby je podpora adaptivního zvládnání změn spojených s proměnlivostí kariérové cesty. Kariérové rozhodnutí není jednorázovou záležitostí, ale jde o určitý dlouhodobý proces. Navíc se nově objevuje kariérové vzdělávání, které provází žáky a studenty na cestě ke kariérovému zrání.

Cílem této práce bylo vytvořit doporučení pro výchovné a kariérové poradce na školách a navrhnout způsob intervenční práce se středoškolskými studenty. Z toho důvodu bylo potřeba zjistit, jaké proměnné vstupují do rozhodovacího procesu středoškoláků a jaké je jejich zakázka pro kariérové poradenství a vzdělávání.

Z výsledků vyplývá, že kariérový vývoj je velmi komplexní jev a do tohoto procesu vstupuje velké množství proměnných a studenti potřebují průvodce, který jim pomůže utřídit myšlenky, poskytne relevantní informace a motivuje je na cestě ke kariérovým cílům. Intervenční programy zaměřené na kariérové poradenství a vzdělávání by se měly soustředit z velké části na sebepoznání v oblasti hodnot, zájmu, schopností, dovedností a osobnostních rysů, jehož nedostatek způsobuje u studentů nerozhodnost a nejistotu. Studenti často nejsou rozhodnutí, co chtějí po střední škole studovat a jakou kariérovou dráhou se vydat. Je však potřeba nerozhodnost do jisté míry normalizovat. Studenti si často nedokážou poradit s širokou škálou neomezených možností, který jim dnešní svět nabízí. Studenti jsou si nejistí v tom, jestli mají realistické cíle a očekávání. V tom jim mohou kromě rodiny a přátel pomoci diagnostické nástroje, proto by výchovní a kariéroví poradci neměli zapomínat, že tyto možnosti existují.

Do budoucna je potřeba se výzkumně zaměřit na rozvoj kariérového vzdělávání v České republice. Na to, jak systematicky a dlouhodobě podporovat přemýšlení o kariéře u žáků a studentů, jak tento proces implementovat do samotné výuky a jak s ním pracovat mimo ni. Prezentovaný výzkumný projekt přináší návrhy, od kterých je možné se odrazit. Bude však ještě potřeba mnoho empirických důkazů.

Seznam použité literatury

- Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 3–14. doi:10.1007/s10775-006-0002-4
- Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10) 483–502.
- Arnett, J. J. (1997). *Young people's conceptions of the transition to adulthood*. *Youth & Society*, 29(1), 3–23.
- Babarović, T., Dević, I., & Blažev, M. (2019). The effects of middle-school career intervention on students' career readiness. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. doi:10.1007/s10775-019-09411-5
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Betsworth, D. G., Bouchard, T. J., Jr., Cooper, C. R., Grotevant, H. D., Hansen, J-I. C., Scarr, S., & Weinberg, R. A. (1994). Genetic and environmental influences on vocational interests assessed using adoptive and biological families and twins reared apart and together. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 263–278.
- Betz, N. E., Klein, K., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47–57.
- Brown, D. (2002). The role of work values and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 465–509). San Francisco: Jossey Bass.
- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740–766). New York: John Wiley.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses

- and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 411–428. doi:10.1016/s0001-8791(02)00052-0
- Choi, B. Y., Park, H., Yang, E., Lee, S. K., Lee, Y., & Lee, S. M. (2011). Understanding career decision Self-Efficacy. *Journal of Career Development*, 39(5), 443–460. doi:10.1177/0894845311398042
- Creed, P.A., & Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29, 277–290. <https://doi.org/10.1023/A:1022943613644>
- Gati, I., & Asher, I. (2001). Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice. *The Career Development Quarterly*, 50(2), 140–157. doi:10.1002/j.2161-0045.2001.tb00979.x
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 277–291.
- Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice: A restatement. *Vocational Guidance Quarterly*, 20, 169–176.
- Gottfredson, G. D. (1999). John L. Holland's contributions to vocational psychology: A review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 15–40. doi:10.1006/jvbe.1999.1695
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self-creation. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85–148). San Francisco: Jossey Bass.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hlad'o, P. (2012). *Profesní orientace adolescentů: Poznatky z teorií a výzkumů* (1. vyd.). Brno: Konvoj.

- Hlad'o, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Rozhodování žáků základních a středních škol o dalším studiu a práci z pohledu žáků i jejich rodičů* [online]. Praha: NUV. Dostupné z:
http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/KP_Volba_zaci_rodice_pro_www.pdf
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Blaisdell.
- Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Holland, K., & Mann, A. (2020, 15. dubna). *How Estonia is delivering online career guidance during the coronavirus crisis* [online]. [cit. 2020-12-03]. Dostupné z:
<https://oecdeditoday.com/estonia-online-career-guidance-during-coronavirus-crisis/?fbclid=IwAR1k6v>
- Hoyt, K. B. (1984). Career education and career guidance. *Journal of Career Development*, 10(3), 148–157. doi:10.1177/089484538401000303
- Hughes, D., Mann, A., Barnes, S. A., Baldauf, B., & McKeown, R. (2016). *Careers education: international literature review* [online]. London: Education and Employers Taskforce. Dostupné z
https://warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2016/hughes_et_al_2016_eef_lit_review.pdf
- IAEVG (2018, 18. prosince). *International competencies for educational and vocational guidance practitioners* [online]. [cit. 2020-12-03]. Dostupné z:
<https://iaevg.com/Framework>
- Jahncke, H., Berding, F., Rebmann, K., Logemann, S., & Albers, K. (2020). Die Rolle der Social-Media-Anwendung Instagram bei der Berufswahlentscheidung von Jugendlichen. *Zeitschrift für berufs- und wirtschaftspädagogik*, 116, 57–90. DOI 10.25162/zbw-2020-0003

- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, Ch., & Eder, F. (2003). *Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry* (Hoskovcová, S., trans.). Praha: Testcentrum.
- King, S. (1989). Sex differences in causal model of career maturity. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 68(2), 208–215. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.1989.tb01359.x>
- Košťálová, H. (2019). Kariérové poradenství v Dánském království [online]. *Školní poradenství v praxi*, 6(1). Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/karierove-poradenstvi-v-danskem-kralovstvi.m-6393.html>
- Kvitkovičová, L., Mareš, J., Širůček, J., & Lacinová, L. (2016). Vynořující se dospělost v životní doméně studia a světa práce: Mezi vysokou školou a prací [online]. V L. Lacinová, S. Ježek, & P. Macek (Ed.), *Cesty do dospělosti: psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků* (1. vydání, str. 75-91). Masarykova univerzita.
- Langher, V., Nannini, V., & Caputo, A. (2018). What do university or graduate students need to make the cut? A meta-analysis on career intervention effectiveness [Di cosa hanno bisogno gli studenti universitari e i laureati per fare la differenza? Una meta-analisi sull'efficacia degli interventi di sviluppo professionale]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 21–43. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-lang>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (1996). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310–321.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career development and counseling: An introduction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (3rd Ed., pp. 42–102). Wiley. ISBN 978111958034
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122.
- Leong, F., Barak, A., & Leong, F. (Eds.). (2001). *Contemporary Models in Vocational Psychology: A Volume in Honor of Samuel H. Osipow* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600578>

- Levinson, E. M., Ohlers, D. L., Caswell, S., & Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling & Development, 76*(4), 475–482. doi:10.1002/j.1556-6676.1998.tb02707.x
- Lippke S. (2017). Outcome expectation. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1145-1
- Lipshits-Braziler, Y., Gati, I., & Tatar, M. (2016). Strategies for coping with career indecision. *Journal of Career Assessment, 24*(1), 42–66. <https://doi.org/10.1177/1069072714566795>
- Meijers, F. (1998). The development of a career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling, 20*, 191–207.
- Meriläinen, M., Puhakka, H., & Sinkkonen, H.-M. (2014). Vocational career decision-making of Finnish upper secondary school students. *Research in Post-Compulsory Education, 19*(4), 341–356.
- Mezera, A. (2005). *Hollandova teorie profesního vývoje: příručka* [online]. Získané 8. 2. 2021 z <https://docplayer.cz/3818568-Hollandova-teorie-profesniho-vyvoje-prirucka.html>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233–280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Morse, J. M. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. London: Sage Publications.
- Nadya, A., & Farozim, M. (2021). Career guidance conceptualization to improve career adaptability for generation z. *Journal of Professionals in Guidance and Counseling, 2*(1), 20–26.
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review, 11*, 1–59.

- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 147–154.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton, Mifflin and Company.
- Pattonová, W., & McMahanová, M. (2015). *Kariérový rozvoj a systémová teorie: propojení mezi teorií a praxí*. Centrum Euroguidance.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd.). Portál.
- Pýchová, S. (2018). Kariérové poradenství ve Francii se řídí zákonem [online]. *Školní poradenství v praxi*, 2(1). Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/karierove-poradenstvi-ve-francii-se-ridi-zakonom.m-4017.html>
- Pýchová, S., Madziová, D., Košťálová, H., & Drahoňovská, P. (2020). *Kariérové poradenství na každý pád*. Wolters Kluwer.
- Roe, A. (1956). *The psychology of occupations*. NY: Wiley.
- Roe, A., & Lunneborg, P. (1990). Personality development and career choice. In D. Brown & I. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 68–101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (1984). Career maturity: The construct and its measurement. *Vocational Guidance Quarterly*, 32(4), 222–231. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1984.tb01585.x>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Skorikov V.B., & Vondracek F.W. (2011) Occupational identity. In: Schwartz S., Luyckx K., Vignoles V. (eds). *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_29
- Slaney, R. B. (1980). Expressed vocational choice and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 27(2), 122–129. doi:10.1037/0022-0167.27.2.122

- Spokane, A. R., & Nguyen, D. (2016). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3–25. doi: 10.1177/1069072715579665
- Stewart, D. W, & Shamdasani, P. (2017). Online focus groups. *Journal of Advertising*, 46(1), 48–60. DOI: 10.1080/00913367.2016.1252288
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. [cit. 2021-09-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Strádal, J. (2013). *Návrh koncepce Integrovaného systému kariérového poradenství* [online] Praha: NÚV. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/ISKP_navrh_koncepcie_finalprowww_.pdf
- Stringer, K. J., & Kerpelman, J. L. (2010). Career identity development in college students: Decision making, parental support, and work experience, identity. *An International Journal of Theory and Research*, 10(3), 181–200.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–190.
- Super, D. E. (1976). *Career education and the meaning of work*. Monographs on Education, Washington, DC: Department of Education.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298.
- Šprlák, T. (2018, 3. června). *Diagnostika v kariérovom poradenstve: nestačí, ale môže pomôcť* [online]. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z <https://rozvojkariery.sk/diagnostika-v-karierovom-poradenstve-nestaci-ale-moze-pomoc/>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- The Gatsby Charitable Foundation (2014). *Good Career Guidance*. London: Gatsby Charitable Trust [online]. Dostupné z <https://www.gatsby.org.uk/uploads/education/reports/pdf/gatsby-sir-john-holman-good-career-guidance-2014.pdf>

- Vondracek, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*, 41(2), 130–144.
- Vuorinen, R. (2018). Finové mají 50 let zkušeností s kariérovým poradenstvím [online]. *Školní poradenství v praxi*, 1(1). Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/finove-maji-50-let-zkusenosti-s-karierovym-poradenstvim.m-3903.html>
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175–184. doi: 10.1016/j.jvb.2017.03.010
- Woodyatt, C. R., Finneran, C. A., & Stephenson, R. (2016). In-person versus online focus group discussions: A comparative analysis of data quality. *Qualitative Health Research*, 26(6), 741–749. <https://doi.org/10.1177/1049732316631510>
- Xu, H., & Bhang, C. H. (2019). The structure and measurement of career indecision: A critical review. *The Career Development Quarterly*, 67(1), 2–20. <https://doi.org/10.1002/cdq.12159>

Seznam grafů

Graf 1: Počty účastníků z jednotlivých středních škol	53
---	----

Příloha 1.: Prezentace pro účastníky výzkumu

O ČEM JE ŘEČ?



Kariérní poradenství:

Služba, která umožní člověku poskládat svoje dosavadní zkušenosti, zreflektovat, co se v životě naučil a jak se mezitím změnila situace kolem něj, a na základě toho naplánovat, jak na to bude reagovat a kam chce sám do budoucna směřovat.

Kariérní vzdělávání:

Pomáhá studentům získat znalosti, dovednosti a postoje, které jim umožní porozumět a uspět v rámci školní docházky i mimo ni.

Kariérový poradce

Profesionál, který vás provází na kariérní cestě, poskytuje informace a podporu. Ve škole se jedná většinou o výchovného poradce.

DNEŠNÍ CÍL

Co by měla skupinová diskuse přinést?



Zjistit:

Co hraje největší roli při Vašem rozhodování pro volbu povolání či dalšího vzdělávání?

Co byste potřebovali od kariérového poradce?

Jak by mělo podle Vás ideálně vypadat kariérové vzdělávání?

PRAVIDLA SKUPINY

Jak se chovat při skupinové diskuzi?

- Hovoří vždy pouze jedna osoba. O slovo se přihlásíme.
- Diskuse se účastní všichni přítomní účastníci.
- Každý má právo říct svůj názor.
- Nikdo nemá dominantní roli.
- Každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, ale nemá právo jej odsuzovat či jinak dehonestovat.
- Pravidlo STOP - nemusím odpovídat, když je mi to nepřijemné.
- Každý má právo kdykoli ukončit svou účast na skupině.
- "Co si tady upečeme, to si tady sníme" – nevnášíme sdělení druhých mimo skupinu.
- Záznam a další údaje z průběhu skupiny patří pouze výzkumným účelům a je zajištěna ochrana osobních údajů.

CÍLE A VNÍMANÉ PŘEKÁŽKY:

MÁM JASNĚ STANOVENÉ PROFESNÍ CÍLE, KTERÝM JDU VSTRČÍC.

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Vůleč nesouhlasí - naprosto souhlasí

SOCIÁLNÍ OPORA:

MÁM V BLÍZKÉM OKOLÍ NĚKOHO, NA KOHO SE MŮŽU OBRÁTIT, KDYŽ SI S NĚČÍM OHLEDNĚ VOLBY POVOLÁNÍ NEJSEM JISTÝ/Á.



0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Vůleč nesouhlasí - naprosto souhlasí



PROFESNÍ IDENTITA:



VELMI DOBŘE ZNÁM SVOJE OSOBNÍ HODNOTY, ZÁJMY A KOMPETENCE, KTERÉ CHCI UPLATNIT V PROFESNÍM ŽIVOTĚ.

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Vůleč nesouhlasí - naprosto souhlasí



INFORMACE/INFORMOVANOST (O SOBĚ I PROFESNÍM SVĚTĚ):

VĚŘÍM SÁM SOBĚ, ŽE ZVLÁDNU UDĚLAT SPRÁVNÉ KARIÉRNÍ ROZHODNUTÍ NA ZÁKLADĚ INFORMACÍ O SOBĚ.



0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Vůleč nesouhlasí - naprosto souhlasí

ZKUŠENOSTI:

MÁM DOSTATEK ZKUŠENOSTÍ Z PRAXE NA TO, ABYCH DOKÁZAL/A ŘÍCT, KTERÉ PROFESNÍ OBLASTI JSOU PRO MĚ VHODNÉ.



0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

Vůleč nesouhlasí - naprosto souhlasí

Příloha 2.: Pravidla skupiny

PRAVIDLA SKUPINY

*Jak se chovat při
skupinové diskusi?*

- | Hovoří vždy pouze jedna osoba. O slovo se přihlásíme.
- | Diskuse se účastní všichni přítomní účastníci.
- | Každý má právo říct svůj názor.
- | Nikdo nemá dominantní roli.
- | Každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, ale nemá právo jej odsuzovat či jinak dehonestovat.
- | Pravidlo STOP - nemusím odpovídat, když je mi to nepříjemné.
- | Každý má právo kdykoli ukončit svou účast na skupině.
- | "Co si tady upečeme, to si tady sníme" – nevynášíme sdělení druhých mimo skupinu.
- | Záznam a další údaje z průběhu skupiny patří pouze výzkumným účelům a je zajištěna ochrana osobních údajů.

Příloha 3.: Hlavní ohniska

1. Informace/informovanost (o sobě i pracovním světě)

Škála (0-5): Věřím sám sobě, že zvládnou udělat správné kariérové rozhodnutí na základě informací o sobě.

Hlavní otázky:

Zkoušeli jste si sami dohledávat nějaké informace o nějakém povolání? Jak to šlo? Co bylo problematické?

Je něco, co byste potřebovali vědět o sobě?

Podotázky:

Máte nějaké užitečné tipy na zdroje informací o různých profesích a kariérách pro ostatní?

2. Cíle a vnímané překážky

Škála (0-5): Mám jasně stanovené kariérové cíle, kterým jdu vstříc.

Hlavní otázky:

Jaké jsou vaše konkrétní kariérové cíle? Co děláte, abyste jich dosáhli?

Jaké kariérové bariéry/překážky vnímáte na cestě k těmto cílům?

Podotázky (zvláště pro ty, co konkrétní cíle definované nemají):

Jaké kroky už jste podnikly pro volbu svého profesního zaměření?

Na základě čeho se rozhodujete o brigádách?

Jakým bariérám jste čelili dosud, když jste se pokoušeli dosáhnout nějakého cíle, a jak jste se s nimi vypořádali?

Co vás nejvíce děsí při úvahách o budoucí profesi? Na co se těšíte?

3. Sociální opora

Škála (0-5): Mám v blízkém okolí někoho, na koho se můžu obrátit, když si s něčím ohledně volby povolání nejsem jistý/á.

Hlavní otázky:

U koho hledáte podporu? Kdo vám pomáhá při rozhodování? Jak ta pomoc prakticky vypadá?

Podotázky:

Jak vnímáte podporu učitelů/rodičů/kamarádů?

Kdo vás profesně inspiruje? Čím?

4. Zkušenosti

Škála (0-5): Mám dostatek zkušeností z praxe na to, abych dokázal/a říct, které kariérové oblasti jsou pro mě vhodné.

Hlavní otázky:

Jak vám pomohly předchozí zkušenosti z brigád/dobrovolnické činnosti/exkurzí při rozhodování o budoucím směřování?

Podotázky:

Co jste se o sobě při této zkušenosti naučili? Co vám to řeklo o vašich schopnostech a dovednostech? V čem vás to motivovalo? Jaké byly výsledky? Co vás překvapilo?

5. Pracovní identita

Škála (0-5): Velmi dobře znám svoje osobní hodnoty, zájmy a kompetence, které chci uplatnit v kariérovém životě.

Hlavní otázky:

Co znamená práce ve vašem životě a pro váš život? Co chcete svým dílem/svou prací znamenat pro ostatní?

Podotázky:

Jaké své zájmy byste mohli uplatnit v kariérovém životě? V čem jste dobří, a jaké jsou Vaše slabiny?

Příloha 4.: Odkazy pro účastníky výzkumu



MOJE PROFESNÍ CESTA

LITERATURA:

Mezera, A. (2008). Pro jaké povolání se hodím?: jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání (2., aktualiz. vyd). Computer Press.

OBECNÉ INFORMACE:

- <https://www.infoabsolvent.cz>
- <https://www.posvitsinabudoucnost.cz>
- <https://www.kampomaturite.cz>
- <http://www.startnatrhprace.cz>

VZDĚLÁVÁNÍ:

- <https://www.dzs.cz/program/akademicka-informacni-agentura>
- <https://www.acsa.cz/studenti/>
- <https://www.yfu.cz/studium-v-zahranici/podminky-udelovani-stipendii/>
- <https://www.dzs.cz>

PRAKTICKÉ TIPY:

- <https://www.careerdesigner.cz>
- <https://petradrahonovska.wixsite.com/nejlepsi-cv>
- <https://www.infoabsolvent.cz/Profitesit>
- <http://centrumkompetenci.cz>

HLEDÁNÍ PRÁCE:

- <https://winwinjob.cz>
- <https://www.welcometothejungle.com/cs>
- <https://www.cocuma.cz>
- <https://www.themuse.com>

Příloha 5.: Hodnotící dotazník

Skupinová diskuse 5.5.

Ahoj,

ještě jednou moc děkuji za účast ve skupinové diskusi.
Poprosím tě o pár posledních informací, je to anonymní! :)

Marie

Jak se ti líbila dnešní diskuse? (oznámkuj jako ve škole 1-5) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jak se ti líbilo vedení moderátorky skupiny? (oznámkuj jako ve škole 1-5) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Co ti dnešní diskuse přinesla? *

Vaše odpověď _____

Co bys příště potřeboval/a jinak?

Vaše odpověď _____

Měl/a jsi během diskuse nějaké technické problémy? Pokud ano, jaké?

Vaše odpověď _____

Chceš něco vzkázat?

Vaše odpověď _____

Příloha 6.: Motivační dopis pro studenty

Ahoj všem!

Je pro tebe svět práce zmatené a děsivé místo? Máš pocit, že všichni kolem tebe přesně vědí, co chtějí v životě dělat, přestože ty to netušíš? Nemůžeš se rozhodnout, kterou pracovní a životní cestu zvolit?

Anebo naopak přesně víš, co v životě chceš, a domníváš se, že v tom můžeš pomoci těm, kteří tápou?

Ať to máš jakkoli, neboj se, nejsi v tom sám!

Hledám několik studentů 2.-3. ročníku do skupinové diskuse, ve které bychom se společně pokusili vymyslet, co byste potřebovali, aby Vaše rozhodování o profesním životě bylo snazší.

Přínosem pro tebe bude to, že uslyšíš, jak to mají ostatní, s čím se potýkají, a budete se moct navzájem inspirovat. Zároveň na konci diskuse dostaneš užitečné odkazy na další informace ohledně volby povolání.

Diskuse bude probíhat v online prostředí a přibližně 2 hodiny v odpoledních hodinách. Konkrétní termín společně vymyslíme.

A nakonec ještě něco krátce o mě. Jmenuji se Marie, jsem studentka 5. ročníku psychologie na Karlově Univerzitě. O kariérové poradenství a vzdělávání se zajímám již 5. rokem a píšu na toto téma i diplomovou práci. Vaší účastí ve skupinové diskusi mi zároveň pomůžete získat data, která pomohou zlepšit kvalitu kariérového poradenství v ČR.

V případě zájmu se prosím ozvěte XXX.

Budu se těšit na naši společnou diskusi!

Marie Vosmíková

Příloha 7.: Informovaný souhlas pro zástupce nezletilého účastníka výzkumu

Vážení rodiče,

dovoluji si Vás tímto dokumentem požádat o účast Vašeho syna/Vaší dcery v **online skupinové diskusi** (metoda focus group) na téma **kariérové poradenství a vzdělávání dospívajících**. Výzkum probíhá v rámci diplomové práce a jeho smyslem je zjistit, co mladí lidé požadují od dnešního kariérového poradenství a vzdělávání, a jakou formou by mělo ve školách ideálně probíhat. Cílem tohoto výzkumu je pak vytvoření návrhu intervenčního programu ve škole. Pro samotného žáka bude diskuse přínosná v ujasnění toho, co bych potřeboval/a pro usnadnění volby povolání a co vnímá jako klíčové při samotném rozhodování. Zároveň žáci na konci diskuse dostanou seznam důležitých odkazů a literatury k tématu. Na základě této diskuse pak vznikne i doporučení pro výchovného poradce a návrh metodiky kariérového vzdělávání ve Vaší škole. Doporučení do školy i výsledky výzkumu předložené v diplomové práci budou zpracovány **anonymně**.

Zapojení do výzkumu je zcela **dobrovolné**, a účast lze kdykoliv odmítnout a z výzkumu odstoupit.

Zároveň Vás poprosím o souhlas s nahráváním online diskuse. Záznam bude použit pouze pro výzkumné zpracování informací ze studentské diskuse, poté bude smazán.

Výzkum provádí:

Bc. Marie Vosmíková, studentka oboru Psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy; kontaktní email: marievosmikova@gmail.com

Diplomovou práci superviduje doc. PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D., katedra psychologie FF UK, kontaktní email: lenka.krejcova@ff.cuni.cz

Souhlasím s účastí své dcery/syna narozené/ho dne,

který/á studuje, ročník, ve zmíněném výzkumném šetření.

Prohlašuji, že jsem byl/a informován/a o cíli studie, uplatněných postupech a o tom, jaký přínos bude tato studie mít. Data budou využita pouze pro výzkumné účely a budou uchovávána a

předávána pouze bez identifikačních údajů (tj. jako anonymní data). Mé jméno ani jméno posuzovaného dítěte se nebudou vyskytovat v publikovaných výstupech z tohoto výzkumu.

S těmito údaji bude nakládáno v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a v souladu s Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR).

Tímto souhlasem dávám na vědomí, že jsem porozuměl/a výše uvedeným podmínkám, souhlasím s účastí mého syna/mé dcery na výzkumu.

Datum a podpis zákonného zástupce

Děkuji za Vaši spolupráci a ochotu!