

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pavel Brožek

**OBTÍŽE PŘI ROZHODOVÁNÍ V OBLASTI PROFESNÍ
VOLBY**

Difficulties in career decision making

Praha, 2016

Vedoucí práce: doc. PhDr. Iva Kirovová, Ph.D.

Poděkování

Rád bych poděkoval všem, kteří mě podporovali. V první řadě své rodině, která mi dodávala sílu nejenom při psaní práce, ale v průběhu celého studia. Svě vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Ivě Kirovové, Ph.D. za trpělivost a cenné rady, vycházející z jejích bohatých teoretických znalostí. V neposlední řadě Mgr. Jaroslavu Pustinovi, za jeho odborné rady zúročené v empirické části diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval 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 25. července 2016

Pavel Brožek

Abstrakt

Diplomová práce v teoretické části představuje čtyři základní oblasti, které jsou důležité pro bližší seznámení s problematikou obtíží při profesní volbě. Tyto zároveň vytváří úvod pro empirickou část práce. V první kapitole se čtenář seznámí s definicí volby povolání a jejím historickým vývojem. Bude tak obeznámen s širším kontextem, v němž je volba povolání činěna. Následující kapitola se zabývá teoriemi kariérního vývoje – teoriemi zaměřenými na osobnost, vývojovými teoriemi zaměřenými na kariéru a teoriemi zaměřenými na sociální vlivy s dopadem na profesní vývoj. Poslední část obsahuje kapitoly s fokusem na období adolescence, ve kterém lze nalézt jeden z klíčových momentů pro další profesní cestu jedince, a kapitolu popisující a třídící obtíže při volbě povolání.

Cílem empirické části je popsat vývoj obtíží v oblasti profesní volby na konci sekundárního vzdělání. Období, které je mnohými autory považováno za kritické pro profesní vývoj adolescenta. Hypotézy jsou ověřovány srovnáním výsledků *Dotazníku těžkostí při volbě povolání* mezi třetím, čtvrtým a čtvrtým ročníkem před maturitou.

Závěr práce představuje škály obtíží, které jsou aktuálnější pro třetí ročník a škály, ve kterých skórovali spíše studenti čtvrtého ročníku.

Klíčová slova:

Volba povolání, kariérní teorie, obtíže při volbě povolání.

Abstract

The theoretical part of this diploma thesis consists of four basic areas which are crucial for better understanding of profession choice difficulties and subsequently provides an introduction to the second part of the thesis – the empirical part. In the first chapter, the reader will be informed about the definition of the profession choice, its historical development, which covers a pretty wide context, in which the profession choice is being accomplished.

The following chapter deals with career development theories focusing on personality, development theories targeting career and theories solely focused on social influences effecting the career development. The last two chapters deal with an adolescence period which plays the key role in the further career path of the individual. There is also a chapter describing and sorting difficulties while choosing a profession.

The aim of the empirical part is to describe the development of profession choice difficulties at the end of secondary education – the period of life which is considered by many authors to be vitally important for the adolescent profession development. Hypotheses are verified by comparison of the results of the questionnaire that investigates profession choice difficulties in between third, fourth and fourth grade – directly before the school-leaving examination.

The conclusion of this diploma thesis shows scales of difficulties which are typical for students at the third grade and scales of difficulties which are on the contrary more typical for students at the fourth grade.

Key words:

Career choice, career theories, difficulties in career decision making

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
Volba povolání.....	10
Úvod do historie volby povolání.....	13
Profesní orientace, kariérní kompetentnost a kariérní zralost	15
Obtíže při volbě povolání	16
Vnější činitele ovlivňující volbu	16
Rodina.....	17
Škola	18
Vrstevníci a vrstevnické skupiny.....	19
Teorie kariérového vývoje.....	19
Teorie zaměřené na osobnost.....	23
Frank Parsons – Teorie rysů a faktorů.....	23
John H. Holland – Hollandův model typů osobnosti	23
Souhrn	26
Teorie zaměřené na vývoj	27
Eli Ginzberg.....	27
Donald E. Super	28
Linda Gottfredson - Teorie omezení a kompromisu	33
Souhrn	34
Teorie zdůrazňující sociální vlivy	35
Anna Roe – Teorie osobnostního vývoje a kariérové volby	35
John D. Krumboltz – Teorie sociálního učení	36
Lent a Brown - Sociálně-kognitivní kariérová teorie	37
Souhrn	39
Rámec systémové teorie kariérového vývoje	39
McMahon a Patton - Systems Theory Framework.....	39
Závěr kapitoly	40
Vybrané oblasti v období dospívání	41
Vymezení období.....	41
Obecné charakteristiky období adolescence	41
Vybrané psychické fenomény období adolescence	43
Vývoj myšlení.....	43
Emoční vývoj.....	44

Vývoj volných vlastností	45
Vývoj zájmů	45
Životní orientace a plány	45
Obtíže při volbě povolání	46
Typy obtíží – taxonomie	47
Taxonomie Gatiho, Krausz a Osipowa	47
Taxonomie Vendela a jeho spolupracovníků	49
Metaanalýza výzkumů těžkostí při kariérovém rozhodování.....	50
Těžkosti českých žáků.....	51
Diagnostické nástroje zaměřené na kariérní rozhodování.....	52
EMPIRICKÁ ČÁST	57
Cíl výzkumu.....	57
Výzkumné hypotézy	58
Design výzkumu a výzkumná metoda	59
Sběr dat a procedura	61
Vzorek.....	61
Zpracování dat.....	62
Výsledky.....	63
Diskuze	65
ZÁVĚR	70
Seznam literatury	72
Dodatky	80
Dodatek A: Histogramy 3. ročníku pro všechny škály	80
Dodatek B: Histogramy 4. ročníku pro všechny škály	82
Dodatek C: Histogramy 4. ročníku před maturitou pro všechny škály.....	84
Dodatek D: Boxploty jednotlivých škál s ročníky.....	86

Úvod

„Moje drahá, tady musíme běžet tak rychle, jak dovedeme, jen abychom zůstali stát na místě. A pokud si přeješ jít jinam, musíš běžet dvakrát tak rychle.“

Lewis Carroll

Je paradoxem, že slova napsaná v 19. století velmi pěkně vystihují proměnlivost 21. století. Stejně jako Alenka si může přijít každý, kdo sleduje měnící se trh práce. Délka setrvání u jednoho zaměstnavatele se z desítky let zkrátila průměrně na čtyři roky. Přímočaré profesní cesty se rozostřují. Tradiční kariéra je nahrazována dalšími typy. Už nemusíme být pouze kmenovými zaměstnanci jedné firmy, ale agenturními zaměstnanci, jež firma zapůjčuje jiným firmám, dle aktuálních potřeb, případně se stát vlastními pány „na volné noze“. Lze se specializovat, nebo si přivydělávat rozličnými dovednostmi. V této dynamické době je jen pár pevných bodů, které vytyčují profesní dráhu většiny pracujících jedinců. Za jeden z nich lze považovat volbu povolání. Tento pevný bod ovšem nebývá pro ostatní mnohdy tak zřetelný a rozhodnutí se často skrývá pod nánosy nejasností a nedostatku informací, které mohou komplikovat jasnější a vědomější volbu. Vyvarovat se těchto obtíží a věnovat veškeré síly samotné volbě, aniž bychom byli rozptylováni, toť ideální stav. Právě správné načasování, vhodný zdroj informací a jasné priority nám mohou pomoci nasměřovat energii daného okamžiku k překonání obtíží. Výsledky zkoumání vývoje těchto obtíží lze vybavit kariérní poradce, kteří tak budou vědět, nač se zaměřit. Následně se tak mohou aktuální obtíže stát spíše připomínkou, že v daný moment je potřeba se více věnovat oblastí, ze které obtíže vycházejí - ať už je to např. neznalost sebe sama, nedostatek informací o vysokých školách, nebo neznalost trhu práce.

Teoretická část práce se zaměřuje na definování volby povolání jako stěžejního pojmu celé diplomové práce. Popisuje obtíže volby povolání i vnější činitele, které volbu ovlivňují a spoluutvářejí. Seznamuje čtenáře se základními teoriemi kariérního vývoje. Ty jsou tříděny podle toho, jakou oblast pro kariérní vývoj spatřují její autoři jako stěžejní – jsou zde uvedené osobnostní teorie kariérního vývoje, vývojové teorie, teorie zdůrazňující sociální vlivy i teorie zohledňující širší kontext volby. Teoretická část, jako úvod k empirické části, by nebyla úplná, kdyby se další kapitola nepokusila vystihnout důležité oblasti vývoje jedince v období, kdy dochází k volbě povolání – specifika adolescence popisuje samostatná kapitola. Poslední

dvě kapitoly uzavírají teoretickou část taxonomií obtíží a stručným představením diagnostickým metod, které jsou určeny pro jejich měření.

Empirická část práce má charakter mapujícího výzkumu, který má za cíl pomocí *Dotazníku těžkostí při volbě povolání* ověřit hypotézy testující vývoj obtíží na vybraných středních školách ve 3. a 4. ročníku a 4. ročníku před maturitou. Rozpoznání těchto obtíží může pomoci zefektivnit práci kariérních poradců, kteří tak získají informace o tom, s jakými obtížemi a kdy se daný jedinec nejčastěji potýká a jak může zmírnit jejich vliv. Přestože volba povolání není záležitostí pouze rozumovou, potřebné množství informací ve správný čas může ulehčit rozhodování.

Teoretická část

Volba povolání

Podle Českého statistického úřadu (2013) stráví Češi průměrně 34,7 let v zaměstnání. Práce je též významným faktorem ovlivňujícím společenský status, budoucí životní styl, uspokojení a seberealizaci (Gajdošová & Herényiová, 2006). Vhodná volba zaměstnání má vliv na pracovní spokojenost, výkonnost v zaměstnání a nízkou pracovní fluktuaci (Vendel, 2008). Naopak neakceptování volby omezuje potřeby seberealizace (Vágnerová, 2007), má negativní vliv na psychickou pohodu, zdraví a sociální akceptaci jedince (Gati & Saka, 2001). Vhodný výběr zaměstnání tak nastavuje optimální podmínky pro osamostatnění a pocit společenské hodnoty, což brání negativnímu prožívání a narušení rovnováhy jedince (Mojžíšek, 1981). Práce zastává v životě každého člověka významnou úlohu. Lesterová (2000) ovšem poznamenává, že o profesním směřování mladých lidí mnohdy rozhoduje štěstí, náhodná shoda okolností a rodinného prostředí. Jedním z faktorů ovlivňujících tento výsledek může být také skutečnost, že až 60% žáků v posledních ročnících základních a středních škol má problémy s nerozhodností při volbě povolání (Vendel, 1991).

Právě proto se volba povolání stává tématem, kterému je důležité věnovat pozornost. Odstraněním překážek, které brání žákům a studentům se vhodně rozhodnout, může zvýšit pravděpodobnost jejich uplatnění na trhu práce, získání příléhavého sociálního statusu a bude mít pozitivní vliv na jejich psychickou pohodu.

Definování pojmu volby povolání je pro účely této práce nezbytné. Přesto celooborového konsenzu se u tohoto pojmu dosahuje velmi obtížně. Autoři Průcha,

Walterová a Mareše (2003) poznamenávají, že se s volbou povolání můžeme setkat v různých významech. Zmínění autoři jí definují jako „...proces zahrnujícího rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání, konkrétního povolání a celou profesní dráhu člověka. Volba povolání je součástí celkového vývoje osobnosti, v němž hlavní roli hrají rozhodovací procesy. V posledních letech se tento termín používá v různorodých významech a zahrnuje rozhodování o konkrétním povolání, které by dotyčný jednatel chtěl v budoucnu vykonávat, výchovu k volbě povolání, výběr střední školy v posledním ročníku základní školy, hledání konkrétního zaměstnání u konkrétního zaměstnavatele a rekvalifikace na jiné povolání“ (s. 274).

Většina autorů se shodne, že volba povolání je důležitým pojmem v celém profesním vývoji jedince. Některými autory je vnímána jako jedno ze zásadních rozhodnutí v lidském životě, které určuje základní zaměření celého dalšího profesního vývoje (Hřebíček, 1987). Jiní autoři ho vnímají jako celoživotní proces. Za jednoho z nich lze považovat i Supera (1990), který volbu vzdělávací a profesní dráhy nejprve považoval za jeden z nejdůležitějších vývojových úkolů adolescence, později svou teorii revidoval a volbu nevztahoval pouze k adolescenci, ale k celé profesní dráze.

Nejasnosti kolem definice volby povolání lze přičíst velkému množství příležitostí, kdy může být činěna – někteří autoři ji kladou na konec primárního, jiní sekundárního nebo terciárního vzdělávání, další autoři mluví o volbě při změně zaměstnání atd. Stejně tak i velkému množství různorodých faktorů a jejich váhy, která na jedince působí podle toho, v které životní fázi se zrovna nachází. Čačka (1998) náročnost volby nepřímou vystihuje výčtem požadavků, na základě kterých by měla být volba činěna. Tedy „... s ohledem na co nejoptimálnější uplatnění individuálních schopností a vlastností člověka i v souladu s jeho motivační zaměřeností – tedy očekávaným uspokojením potřeb, individuální struktury cílů, osobních zájmů, popř. i nadosobních hodnot, ideálů atp., a to v konfrontaci s danou nabídkou možností v konkrétních podmínkách“ (Čačka, 1998, s. 243). Je důležité mít na vědomí, že ani tento výčet, vycházející z normativní teorie rozhodování, neobsahuje kompletní seznam faktorů a podmínek. Právě díky široké škále vlivů, ovlivňujících volbu povolání, se přesné definování pojmu stává terminologickým oříškem. V českém prostředí není odborný výklad pojmu volby povolání jednotný. V literatuře se můžeme setkat s kariérovým rozhodováním, kariérní volbou, volbou povolání, profesní volbou, prvotní volbou povolání, první směrovou volbou, volbou střední školy, volbou další vzdělávací cesty, volbou další vzdělávací dráhy, profi-volbou, párováním či alokací žáků. Strádal, Mertin a Úlovcová (2002) poznamenávají,

že v českých publikacích pojem volby povolání sahá od výběru střední školy, přes výchovu k volbě povolání a rozhodování o konkrétním povolání, až po hledání konkrétního zaměstnání i rekvalifikaci na odlišné povolání.

Snaha o podchycení vyčerpávající a komplexní definice volby povolání není jedinou obtíží spojenou s tímto pojmem. Nabízí se i otázka, jakou váhu tomuto rozhodování v kariérovém vývoji jedince přiřkládá. V 21. století lze velmi jednoduše polemizovat s autory z konce 20. století, jako např. právě s Hřebíčkem (1987), nebo dřívějšími zastánci klasické racionální volby povolání např. s Parsonsem a Munsternbergem, zda se dá volba považovat i dnes za významný milník dospívání, zda je opravdu jednorázovým rozhodnutím, které určuje celé profesní zaměření jedince. Prostředí, ve kterém se volba činí, prošlo změnou a stále se vyvíjí. Klasická rigidní kariéra, jako „postup v rámci profese nebo zaměstnání“ (Kirovová, 2007, s. 56), zaznamenala posun ke třem kariérním typům - proteovská kariéra, portfoliová kariéra a kariéra bez ohraničení. Kariéra je mnohem otevřenější ke změnám i v pozdějším věku a tím se váha volby povolání může snižovat. Jedinec ví, že bude v průběhu své profesní dráhy mít příležitost k dalším volbám. Strádal a Nouzová (1995) dodávají: „*Lze se domnívat, že čím dynamičtěji se vyvíjí společnost a její ekonomika, tím více takových rozhodnutí člověk v životě provádí. Jednotlivá rozhodnutí o volbě povolání utvářejí celoživotní proces profesní orientace*“ (s. 13).

Odpověď také může poskytnout vývojová psychologie, která mluví hned o několika obdobích, která jsou z pohledu volby povolání důležitá. Počátek volby povolání lze dohledat již v raném dětství, kde je ovšem předmětem spíše fantazie, která se nijak neřídí schopnostmi jedince, nebo požadavky na výkon zaměstnání (Gottfredson, 1996). V období dospívání začíná získávat význam sociálně profesní role, která se stává důležitou součástí identity. Dospívající potřebu jednoznačného a definitivního sebevymezení odmítá, čímž se znesnadňuje volba povolání. Role tak není přesně definována a identitu určují jiné role. Příčinou nevyhraněnosti adolescenta může být i nejasná představa profesní role v životě. „Navíc jeho představy o různých povoláních nebyvají zcela přesné a subjektivní hodnota různých profesí je v tomto věku jiná, než jaká bude později. Například dospívající kladou větší důraz na vnější atraktivnost povolání a méně je zajímají praktické a materiální aspekty (jako je pracovní doba, výdělek apod.)“ (Vágnerová, 2007, s. 174). Až v pozdějším období adolescence dochází k reálnému porovnávání přání se skutečností a schopnostmi (Langmeier & Krejčářová, 2006).

Z pohledu vývojové psychologie se dále můžeme setkat s volbou v několika dalších životních etapách. Vágnerová (2007) zahrnuje do období mladé dospělosti, do 26 let, fázi profesního startu, kdy dochází k prvnímu kontaktu mezi představou zvolené práce a skutečností. Přílišný rozpor mezi představou a realitou může vést, v kombinaci s flexibilitou mladých pracovníků, ke změně zaměstnání.

Kolem 30. roku se s tendencí bilancovat zesiluje i případná potřeba osoby usměrnit profesní dráhu směrem, který více odpovídá vlastní představě sebe sama. Volba a následné rozhodnutí ke změně jsou zde jednou z možných strategií.

Posledním nejčastějším obdobím pro hodnocení je období střední dospělosti. „Člověk si potřebuje znovu potvrdit správnost svého profesního směřování, přinejmenším o něm uvažuje. Úvahy o této roli jsou jedním z projevů koncentrace na svou vlastní identitu a její změnu“ (Vágnerová, 2007, s. 299).

Z výše uvedeného textu vyplývá, že volba povolání doprovází člověka přes několik vývojových stádií. Proto se tato práce přiklání k názoru Supera (1990), který ve své teorii předpokládá, že „volba povolání je celoživotní proces, ve kterém lidé průběžně usilují o propojení jejich neustále se měnících kariérních cílů s realitou světa práce“ (s. 237). Volba je tak multifaktorově podmíněným procesem, který nenáleží pouze žákovi nebo studentovi na konci jeho studijního období, ale který usměrňuje dráhu každého jedince v průběhu celého jeho profesního života. Pojem volby povolání tak v této práci bude používán v souladu se Superovou definicí, jako celoživotního procesu, během kterého se obtíže při profesním vzdělávání mohou vyskytnout kdykoliv. V tomto případě je práce zaměřena na sledování vývoje obtíží na konci středních škol.

Vzhledem k vysokému počtu středoškolských studentů mířících na vysoké školy by bylo názvosloví přesnější při používání termínu *volba povolání nebo další vzdělávací dráhy*, případně *kariérní volba*. Pro zjednodušení orientace dojde zde k vědomé zkratce a termín volba povolání, přes drobné odlišnosti, bude používán jako synonymum k volbě povolání a další vzdělávací dráhy, případně ke kariérní volbě.

Úvod do historie volby povolání

Úvod do historie volby povolání slouží k nastínění kontextu, ve kterém se vyvíjela teorie kariérového vývoje a především samotná volby. Účelem tohoto textu je také představit výslednou komplexnost, s kterou se musí potýkat dnešní jedinci, činící volbu, ale i autoři teorií, když se snaží přesně zmapovat teoretické základy volby povolání, oproti době dřívější.

O volbě povolání, jak ji vnímáme dnes (jako závažné a náročné rozhodnutí), lze skutečně mluvit až na přelomu 19. a 20. století. Komplexnost volby povolání je velmi pevně spjata s počtem povolání, technologickým pokrokem a s migrací obyvatelstva do rozrůstajících se měst. Svého vrcholu dosáhla v období průmyslové revoluce 19. století, kdy měla zásadní vliv na životní úroveň. Rolník, kterého popisuje Adam Smith v knize Bohatství národů (poprvé publikované v roce 1776) není žádné volbě povolání vystaven, protože „na samotách a v dědkách, jež jsou roztroušeny v kraji tak málo obydleném, jako je Skotská vysočina, musí být každý rolník pro svou rodinu řezníkem, pekařem i sládkem“ (Smith, 2002, s. 19). Ovládat rozličné dovednosti je v takovém případě životně nutné, ale lze předpokládat, že je možné obsáhnout jen omezeného počtu činností a konečné produkty nedosahují takové úrovně, jako produkty jedince specializovaného na jedinou činnost.

Se zvyšující se koncentrací jedinců na určitém území se začínají mnohem výrazněji projevat intraindividuální odlišnosti dispozic jednotlivých členů, kdy někteří jedince jsou dovednější v určité oblasti než jiní. „V některém pastýřském nebo loveckém kmenu vyrábí například jistý člověk luky a šípy rychleji a dovedněji než kdokoliv jiný. Často je vyměňuje za dobytek nebo zvěřinu svých druhů. A nakonec zjistí, že takto může získat dobytek a zvěřiny více, než kdyby se vydal na lov sám. A tak, protože dbá o vlastní prospěch, stane se výroba luků a šípů jeho hlavním zaměstnáním a on se stane jakýmsi zbrojířem“ (Smith, 2002, s. 16). To nutně vede ke specializaci a vznikají tak jednotlivá povolání – způsoby obživy formou směnného obchodu. O volbě povolání, jak ho chápeme nyní, se tu však stále nedá příliš mluvit. „Možnosti pro výběrovou volbu povolání a racionální pracovní kariéru nebyly na pořadu dne. Byla to prehistorie na úseku využívání lidské pracovní síly společností“ (Hřebíček, 1998, s. 6).

Obvyklými se tak stávají děděná povolání. „Při děděných povoláních v minulosti bylo povolání rolníka anebo řemeslníka dopředu dané, předvídatelné, jednoznačné, jednoduché a celoživotní. Nevyžadovalo žádné velké rozhodnutí. Všeobecně existoval malý rozsah povolání a jen málokdo se dostal do škol. Až s rozvojem vědy, techniky a průmyslu vznikal větší okruh povolání, který si vyžadoval speciální přípravu pro výkon, různé kombinace vědomostí, schopností a zručností. Volba povolání se stala důležitým životním rozhodnutím, protože znamenala začátek celoživotní pracovní kariéry“ (Hargašová, Grajcár in Kollárik, s. 172). Teprve období průmyslové revoluce, které je provázeno migrací velkého množství lidí do měst, kdy nastávají ekonomické a technologické změny, přináší potřebu se orientovat ve vzrůstajícím počtu oborů, odvětví a zaměstnání. Se zaváděním vědeckých přístupů řízení se

zvyšuje i počet specializací. Volba povolání se tak pomalu stává nutností i závazným rozhodnutím, které směřuje profesní dráhu. Cílem odborníků té doby, mezi které patřili zakladatelé psychotechniky Stern a Munsterberg, bylo vědecky změřit vlastnosti osobnosti a nároky povolání, a podle jednoduché shody pak dané jedince párovat s odpovídajícím povoláním. Na základě těchto předpokladů přichází Parsons s první teorií volby povolání.

V druhé polovina 20. století se spektrum povolání rozšiřuje. S rozvolněním děděných povolání se komplikuje i jeho volba. Z pohledu teoretiků stoupá počet faktorů, které ji mohou ovlivnit. Jak píše Hřebíček (2002) „v situacích volby povolání se prosazuje svobodná individualita člověka v souladu s jeho různorodými předpoklady, zájmy a dalšími osobnostními kvalitami“ (s. 7). Se získanou svobodou rozhodování a samostatností při určování vlastního směru, se ovšem na jedince kladou nároky na vlastní kompetentnost při hledání průniku mezi vlastními atributy a potřebami trhu práce. V takovéto situaci se mimořádně důležitými stávají pojmy jako profesní orientace, kariérní kompetentnost a kariérní zralost.

Profesní orientace, kariérní kompetentnost a kariérní zralost

Profesní orientaci lze definovat jako krátkodobou pomoc mladým lidem při výběru jejich zaměstnání nebo dalšího vzdělávání (Mezera, 2002). Průcha et al. (2003) ještě dodává, že jejím obsahem je především utváření a rozvíjení reálného profesního cíle a perspektivy. Kariérní kompetentnost Hřebíček (2002) chápe jako soubor lidských dovedností mající bezprostřední vliv na rozvoj profesní kariéry. Za základní považuje profesně kariérní informovanost, profesně kariérní schopnosti, profesně kariérní motivace, zdravotní stav a profesně rozhodovací schopnost.

Kariérní zralost (v literatuře se též uvádí jako *profesně orientační zralost*) lze chápat jako komplexní lidskou schopnost vypořádávat se s kariérními rolemi, do kterých jedinec vstupuje v průběhu celé své profesní dráhy (Vendel, 2008). Úroveň kariérní zralosti významně ovlivňuje úroveň volby povolání. Pojem vychází z práce Supera (1951, 1963), který jí definuje jako zralost vztahující se k vývojovému období. Také tvrdí, že je možné srovnat individuální úroveň zralosti s věkem jedince. Crites (1968) však s touto definicí nesouhlasí. Domnívá se, že lze kariérní zralost srovnávat s druhými. Za pravdu mu dalo sympóziu v Montrealu (1974), které ji definovalo jako „schopnost jedince vypořádávat se s vývojovými úlohami v profesní nebo kariérní oblasti, a to ve srovnání s jinými lidmi, kteří jsou ve stejné fázi života a řeší identické vývojové úlohy“ (González, 2007). Tato schopnost

se vyvíjí v průběhu celého profesního života a např. Hřebíček (2002) ji považuje za nikdy definitivně nekončící proces. Také však dodává, že se jedná o velmi nešikovně zvolený termín, jelikož právě slovo „zralost“ spíše spojujeme s ukončeným, než stále probíhajícím procesem. Na jejím základě kariérně zralý jedinec činí věku přiměřená kariérní rozhodnutí a zvládá se vypořádávat s kariérními vývojovými úkoly (Vendel, 2008). Levinson et al. (1998) zahrnují do kariérní zralosti schopnost jedince realizovat vhodné kariérní volby, znalost toho, co je potřeba pro kariérní rozhodnutí udělat a dovednost posoudit na kolik jsou volby realistické a stabilní. Vendel (2008) shrnuje, že kariérní zralost je v podstatě měřítkem připravenosti uskutečnit volbu povolání na základě postojů ke kariérnímu rozhodování a vědomostí o něm. Měla by tak i snižovat pravděpodobnost výskytu obtíží při volbě povolání.

Obtíže při volbě povolání

Pojem obtíží při volbě povolání, kterými se tato práce zabývá, lze definovat různě. Záleží na úhlu pohledu autora, které tento termín popisuje. Nejčastěji je možné se setkat s definicí Gatiho et al. (1996), který za obtíže považuje jakoukoliv odchylku od normy. Vycházel z normativní teorie rozhodování, která předpokládá, že každá racionálně rozhodující osoba vybírá možnou alternativu s nejvyšším užitekem. Cokoliv, co ztěžuje, nebo zamezuje výběru alternativy s největším užitekem, lze považovat za obtíž. Gati a Asher (2001) definují alternativu s největším užitekem jako kombinaci hodnoty pro daného jedince a pravděpodobnosti úspěšnosti výsledku oproti ostatním alternativám. Normativní teorie rozhodování je jistě diskutabilní. Stále lze polemizovat o míře racionality při rozhodování běžného jedince. To však není cílem této diplomové práce.

Gati et al. (1996) dále rozčleňují obtíže podle toho, zda se vyskytují na začátku rozhodovacího procesu, nebo v jeho průběhu. Jeho taxonomie obtíží, a taxonomie dalších autorů, bude více popsána v kapitole zaměřené na obtíže při volbě povolání.

Vnější činitele ovlivňující volbu

Mezi prvotní sociální činitele, ovlivňující vývoj osobnosti i volbu povolání, patří: rodina, škola a vrstevníci. Pro pochopení jaký vliv na volbu mohou mít a přiblížení se prostředí, které může i volbu komplikovat, je následující kapitola nezbytná. Katrňák (2004) připisuje prostředí, ve kterém vyrůstáme, významný podíl ovlivňující kvalitu velké části našeho života. A z výše zmíněných činitelů vyzdvihuje vliv rodiny a jejího statusu, který považuje za významný prediktor úspěšnosti dětí z těchto rodin vycházejících.

Rodina

Rodina je sociální prostředí, v němž dochází k prvnímu kontaktu jedince se společností. První roky rodina působí bezprostředně na osobnost dítěte a formuje ji. V rámci rodiny si jedinec osvojuje hodnoty dané společností, normy a sociální role. Za rozhodující úlohu rodiny považuje Super (1996) její podíl na utváření jedincev sebepojetí. Sociální prostředí, které rodiče vytvářejí vzájemnou interakcí, vztahy i přístupem k okolnímu světu, utvářejí dětský pohled na sebe samo, svět a svou roli v něm. Vliv rodiny je však mnohem komplexnější, než se na první pohled může zdát. Působí na jedince v mnoha dalších ohledech, kdy nepřímě směřuje a ovlivňuje budoucí rozhodování o volbě povolání. Hlad'o (2013) popisuje celé spektrum vlivů, které takto na jedince působí. Prvním z nich je zmiňované rodinné prostředí a styly výchovy, jež rodiče při výchově využívají. Dále pak socioekonomický status rodiny, dosažené vzdělání rodičů a vykonávané povolání. Katrňák (2004) předpokládá, že socioekonomický status rodiny a dosažené vzdělání je jistou zárukou dosažení podobného nebo vyššího statusu a vzdělání pro jejich děti. Rodiče pak také jako každodenní vzory předávají svým potomkům postoje k práci a jednotlivým povoláním. Dále dětem sdělují své představy a očekávání v souvislosti s jejich profesní budoucností, čímž výrazně formují jejich profesní a vzdělávací aspirace. Vliv rodiny potvrzují výsledky Národního ústavu odborného vzdělávání (2003), kdy žáci gymnázií jako zdroj pro své rozhodování uvedli zkušenosti a doporučení svých rodičů v 51 % případů, 12,4 % respondentů připouští, že se rozhodují na základě příkladu v rodině. Ve zhruba 39 % případů pak dávají na doporučení ostatních příbuzných a přátel.

Bělohávek (1994) faktory ovlivňující volbu povolání rozšiřuje dále o ty, které adolescent v rodině vnímá spíše nepřímě. Mezi ně řadí zaměstnání rodičů, jejich příjem a vzdělání.

O vliv rodičů dále píše např. Havlová (1996), která rodičům přisuzuje roli profesních vzorů, informátorů, ale i konečných rozhodčích při profesní volbě. Uvádí, že z dostupných šetření té doby, se projevuje silná profesní návaznost zaměstnání rodičů na budoucí zaměstnání jejich dětí. Role rodiče jako rozhodujícího faktoru při profesní volbě však není samozřejmá. Např. Hlad'o (2013), Katrňák (2004) aj. jsou autoři, kteří za důležitý faktor považují socioekonomický status rodiče. Rodiče s vyšším socioekonomickým statusem jsou aktivnější a málokdy nechávají volbu na samotném dítěti oproti rodičům s nižším socioekonomickým statusem. Jejich tvrzení se týkají především rodičů usměrňujících své děti

při volbě střední školy. Lze ale předpokládat, že stejný zájem a míru angažovanosti budou tito rodiče vykazovat i při jejich směřování na vysokou školu nebo do zaměstnání.

Katrňák (2004) dodává, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče si jsou vědomi, že po dostudování základní školy by se dítě mělo rozhodovat o svém budoucím směřování samo, ale přesto jeho volbu ovlivňují. Pokud se dítě rozhoduje v mezích jejich představ, na další rozhodování už jen dohlížejí.

Lze souhlasit s Pelikánem (1995), že v dynamické době, kdy se trh práce neustále mění, rozhodující význam získává více než kdy jindy právě výchova, a její důraz na vedení dítěte nejenom ke svobodě, ale i ke vnímání vlastní odpovědnosti za přijatá rozhodnutí.

Škola

Škola, jako druhý nejdůležitější činitel socializace, vystavuje dítě nové situaci. To si musí osvojit další roli, se kterou ještě nemá zkušenost a která pokládá základy ke zvládnutí rolí v rámci pracovního procesu. Touto rolí je role žáka a spolužáka. „V rámci této role se rozvíjejí různé schopnosti a dovednosti. Míra úspěšnosti jejího zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti, jeho profesní roli. Na ní závisí příslušnost k určité sociální vrstvě i sociální status jejího nositele. Představuje významnou zkušenost, která ovlivní rozvoj sebehodnocení dítěte a volbu jeho dalších životních cílů“ (Vágnerová, 2000, s. 121). Škola tak plní svou povinnost kvalifikační funkce. Kdy žákům pomáhá získat potřebnou míru znalostí a rozvíjí schopnosti a dovednosti požadované pro výkon v zaměstnání (Havlík, 2002). Přímý vliv školy na volbu povolání nemusí být tak zřejmý, jako konečné rozhodnutí žáka, určující jeho další dráhu. Škola však poskytuje výchozí bod, pro toto rozhodnutí. Katrňák (2004) dodává, že škola – resp. vzdělání „je tím, co vymezuje pozici člověka na trhu práce...Škola tak má rozhodující vliv nejenom na to, co budeme během života dělat, jak si budeme obstarávat obživu, ale také na to, jak budeme žít, jaká bude naše životní úroveň...“ (s. 19). Své závěry dokládá výzkumy, z kterých vyplývá, že v roce 1999 byly šance dosáhnout vysokoškolského vzdělání pro děti z dělnických rodin šestkrát menší, než z rodin vysokoškoláků. „Téměř polovina dětí (generace 1969 a více) vyučených otců v tomto roce končila s výučním listem a necelé tři čtvrtiny z těch, které se vyučily, měla otce také vyučeného“ (tamtéž, s. 20).

Škola má však další důležitou roli, podílí se na vývoji a dotváření sebepojetí, které Super (1990) považuje za ústřední pro kariérní vývoj. Psychologickému konstruktu sebepojetí bude věnována pozornost v následujících kapitolách.

Vliv školy – školních poradců na samotnou volbu povolání mapuje výzkum Národního ústavu odborného vzdělávání (2003). Zde se potvrzuje, že do svého rozhodování promítá rady výchovných poradců 42,6 % žáků ZŠ. Ač ti se jako zdroj informací pro volbu povolání nečekaně umístili až za informacemi z internetu (43, 3%). Na prvních třech místech se umístilo doporučení rodičů (77 %) následované dny otevřených dveří na školách (52%) a doporučení ostatních příbuzných a přátel (49,8%). Malý zájem o informace ze stran škol, a tedy i zasahování do volby povolání, je ještě viditelnější u výsledků gymnazistů. Pouze 13,5 % z nich uvedlo, že vycházelo z rad výchovného poradce. Vliv učitele, jako významného faktoru pro rozhodování výzkum nepotvrdil. Pouze 18% žáků se na něho obrátilo o radu. Data výzkumu Trhlíkové, Vojtěcha a Úlovcové (2008) provedeném na 73 žácích jejich nezájem ještě více potvrdil. Radou učitele nebo výchovného poradce bylo ovlivněno pouze 1% respondentů.

Na základě výsledků lze usoudit, že stěžejní pro volbu povolání je rodinné prostředí, z kterého vychází nejvíce podnětů pro konečnou volbu žáka/studenta. Hlad'ó (2012) z výsledků usuzuje, že výchovní poradci a pedagogové jsou žáky vnímání spíše jako zdroj informací, v případě, že nejsou ještě rozhodnutí. Podobný závěr lze nalézt i ve výzkumné zprávě Smetáčkové et al. (2005).

Vrstevníci a vrstevnické skupiny

Vrstevníci a vrstevnické skupiny jsou dalším důležitým faktorem, který je potřeba brát v úvahu, při posuzování proměnných, které působí na volbu povolání. Výše zmíněný výzkum NÚOZ (2003) potvrzuje význam doporučení ze strany přátel. To je zcela v souladu s vývojovou fází, ve které se studenti nacházejí a jejich vnímáním důležitosti názorů vrstevníků. Adolescent je nevnímá už nekriticky, je schopný se vymezit a odpoutat ze závislosti, přesto jejich názor mu přijde důležitý. Jejich vliv na volbu povolání ale Hlad'ó (2012) spatřuje především v možnosti získat informaci týkající se nejenom povolání, ale i vlastního sebepoznání případně jako cenného zdroje zpětné vazby při zvažování svých silných a slabých stránek. Vrstevníci též uspokojují potřebu citové jistoty a bezpečí, která je toliko potřebná pro další plnohodnotné rozhodování, co dál (Vágnerová, 2007).

Teorie kariérového vývoje

Kapitola teorie kariérového vývoje má za cíl, stejně jako zbylé kapitoly diplomové práce, vytvořit teoretický rámec tvořený jednotlivými oblastmi, což by měl vést k pochopení,

v jakém širokém kontextu se volba povolání utváří a které faktory jí, vzhledem k tématu práce, mohou negativně ovlivnit. Tentokrát však z pohledu teorií kariérového vývoje. S těmi je spojen druhý cíl této kapitoly – představit vybrané teorie a naznačit hlavní myšlenkové proudy, které ovlivnily pohled na volbu povolání a obtíže při profesním rozhodování. Lze uvést, že kariérové teorie uvedené v této kapitole patří do tzv. „Velké pětky“. Tak ve své práci Leung (2008) označuje nejvlivnější teorie kariérového vývoje. Mezi ně tak řadí kromě Hollandovy teorie, Superovy teorie kariérového vývoje, sociálně-kognitivní teorie kariérového vývoje a teorie omezení a kompromisu Lindy Gottfredsonové, také teorii pracovního přizpůsobení. Právě těchto pět teorií podle Leunga (2008) nejvýrazněji ovlivnilo oblast kariérního poradenství a výzkumu, především pak v USA. Velká část těchto teorií se stala výchozími teoriemi pro výzkum i na ně mnohé další teorie navazovaly. Následně se tak staly neodmyslitelnou součástí mnoha publikací. To je hlavní důvod, proč jim byla dána přednost v této kapitole před moderními a mladšími teoretickými pohledy. Pochopení základních teorií, které stály u počátku výzkumů kariérového vývoje, by mělo usnadnit orientaci v dané problematice. Kapitola tak plní úlohu teoretického rámce pro empirickou část diplomové práce.

V předcházejícím textu byl vysvětlen způsob, jak byly teorie vybrány a proč právě tyto dostaly přednost před jinými. Důležitou otázkou zůstává, jakým způsobem budou uvedené teorie tříděny. Pro zpřehlednění jsou rozděleny podle oblastí, ve kterých autoři spatřovali stěžejní základ pro kariérní vývoj osobnosti. Jsou tedy rozdělené na teorie zaměřené na osobnost, teorie zaměřující se na vývoj a teorie zdůrazňující sociální vlivy. Tím by měly být pokryty zásadní oblasti poznatků týkajících se osobnosti, dynamiky osobnosti a sociálních vlivů na osobnost působící. Tato kategorizace se nejvíce blíží kategorizaci Osipowa a Fitzgerald (1996). Ti rozdělili přístupy ke kariérnímu vývoji na teorie rysů a faktorů (trait-factor), teorie zohledňující sociální vlivy na kariérní volbu (society and career choice), vývojové a koncepty sebepojetí (developmental/self-conceptions), teorie zohledňující osobnost při profesní volbě (vocational choice and personality), behaviorální teorie (behavioural). Jejich kategorizace vychází z původní kategorizace Osipowa (1968), který teorie třídil tematicky, podle toho, kde daný autor spatřoval těžiště svého teoretického přístupu. V Osipowě kategorizaci tedy nalezneme přístupy rysů a faktorů (trait and factor approaches), teorie sebepojetí (self-concept theory), sociologický přístup a kariérní volbu (sociology and career choice), nebo profesní volby a osobnostních teorií (vocational choice and personality theories).

Pro ucelenější přehled na taxonomii teorií kariérového vývoje zde budou uvedeny i dalších pohledy na třídění těchto teorií. Od 50. let 20. století došlo k překotnému rozvoji kariérního poradenství a s tím je spojen i vznik velkého množství přístupů a teorií (Brown, 2002). Stejně jako se liší názory odborníků na váhu faktorů ovlivňující jedince a jeho kariéru, liší se i kritéria, podle kterých jednotliví autoři tyto teorie třídí. V současné době neexistuje shoda sjednocující pohled na kategorizaci a systematizaci teorií. Pokusy uspořádat kariérové teorie lze nalézt např. již v 70. letech 20. století kdy Crites (1969) třídí teorie podle oboru na psychologické a nep psychologické teorie. Jeho třídění je však příliš široké a neposkytuje dostatečný vhled do toho, jak komplexní mohou být teoretické přístupy ke kariérovému vývoji. Později rozlišuje Weinrach (1979) kariérové teorie podle strukturálního nebo procesuálního přístupu. Strukturální přístupy zdůrazňují spojení a interakci mezi jedincem a pracovním prostředím. Autoři těchto přístupů se domnívají, že je možné na základě diagnostických nástrojů dostatečně poznat strukturu osobnosti a na základě porovnání jejích charakteristik s profesními požadavky daného jedince přiřadit ke vhodné skupině povolání. Autoři se liší v tom, jaké konkrétní dispozice osobnosti považují za rozhodující a v názoru, zda daný jedinec je vhodný pouze pro jedno nebo více povolání. Příkladem strukturálního přístupu je práce Munsterberga, z které se následně vyprofilovala teorie rysů a faktorů rozvíjená Parsonsem. Dalším teoretikem spadajícím do této kategorie je Holland, který vytvořil teorii pracovních typů osobnosti a pracovního prostředí. Mnozí autoři např. Patton a McMahan (2014), Hlad'o (2011) však poukazují na připomínky dalších odborníků, kteří považují strukturální přístupy jako často zjednodušující, mající tendenci kariérové chování spíše popisovat než vysvětlovat. Též je jim vytýkáno, že jsou příliš statické a nezohledňují procesuální dynamickou stránku volby povolání. Z dnešního pohledu jsou tyto poznámky zcela na místě, je ale potřeba je vnímat v kontextu doby, ve které vznikaly – začátek 20. století, kde technologický pokrok a psychometrické poznávání osobnosti vedlo k závěrům, že osobnost je jednoduše poznatelná struktura. Dnes je potřeba tyto přístupy chápat jako základy podněcující rozvoj zkoumání osobnosti, kariérové volby a obtíží s ní spojených.

Podle Patton a McMahan (2014) lze pak procesuální přístupy vnímat jako pomyslnou protiváhu ke strukturálním přístupům. Neprovádí zjednodušující spojení jedince a povolání. Jsou orientovány spíše na kariérový vývoj, který chápou jako proces, jenž probíhá v průběhu delšího časového úseku. Tento přístup je výrazný svým holistickým pohledem, kdy tvrdí, že kariérový vývoj a volba povolání je ovlivňována celou řadou faktorů od psychologických, sociálních, ekonomických až po kulturní. Tento přístup v práci rozvíjí např. Ginzberg (1979), který považuje volbu povolání za vývojový proces, jenž probíhá po delší životní období.

Původně se domníval, že proces volby povolání je ohraničen ranou dospělostí. Později své tvrzení však upravil. Dnes je z pohledu této teorie volba povolání považována za celoživotní rozhodovací proces.

Zřejmě nejkompexnější teorií kariérového vývoje, patřící do kategorie procesuálně orientovaných teorií, vypracoval Super (1979). Ten považuje kariérový vývoj za složitý multifaktorově podmíněný proces, který probíhá po celý život. Jeho přístup lze označit jako biodromální, protože profesní vývoj pro něj představuje celoživotní proces neustálých kontinuálních přeměn při řešení vývojových úkolů vztahujících se k práci a povolání.

Klasifikace Patton a McMahon (2014) se s klasifikací Weinracha takřka shoduje. Dělí teorie podle toho, zda zdůrazňují obsah nebo proces. Oproti němu ale autorky své třídění rozšiřují o teorie, které se oba zmíněné přístupy snaží propojit do jednoho funkčního celku. Jsou jimi především sociálně-kognitivní kariérová teorie Lenta, Browna a Hackettové, teorie volby povolání a uspokojování potřeb Roeové a teorie sociálního učení Krumboltze. Obě autorky také pak tyto konstruktivistické teorie rozšiřují o systémově teoretický rámec, ve kterém shrnují faktory ovlivňující kariérový vývoj.

Guichard a Lenz (2005) na základě analýzy sedmi psychologických teorií, které jsou často používány k vysvětlení kariérového vývoje, zjistili, že společnými charakteristikami velké části kariérových teorií je kontext a kulturní rozmanitost, důraz na sebekonstruování nebo vývojovou perspektivu kombinovaný s konstruktivistickým přístupem.

Jak již bylo napsáno, vybrané teorie uvedené v této kapitole budou tříděny podle oblastí, kterým autoři ve své práci nejvíce věnovali pozornost, protože se domnívali, že jsou stěžejním faktorem v kariérovém vývoji a volby povolání. Budou zde představeny vybrané teorie zaměřené na osobnost, vývojové teorie, teorie zdůrazňující sociální vlivy a holistický přístup, který se snaží o ucelený pohled na celou problematiku. Právě ucelený pohled je cílem této práce. Záměrem je složit komplexní obraz faktorů ovlivňující obtíže při volbě povolání z jednotlivých teorií. Složit jednotlivé oblasti, poté co zmínění autoři provedli dekompozici a zaměřily se na sledování daného problému pouze z jejich teoretického východiska. Opětovnou kompozicí jednotlivých teorií lze pak lépe vystihnout celou komplexnost problematiky obtíží při volbě povolání.

Teorie zaměřené na osobnost

Frank Parsons – Teorie rysů a faktorů

Parsons (1909) je jednoho z prvních, kdo přichází s ucelenější koncepcí problematiky rozhodování a volby povolání. Věří, že k dosažení informované volby povolání (v originále z roku 1909 přímo *wise choice of a vocation*, lze tedy přeložit jako rozumná, moudrá, nebo informovaná volba povolání) je potřeba znalost tří faktorů: (1) jasné pochopení sebe, svých vloh, schopností, zájmů, ambicí, prostředků, omezení a znalostí jejich příčin; (2) znalosti požadavků, podmínek úspěchu, výhod i nevýhod, kompenzace, příležitostí, a vyhlídek v odlišných pracovních pozicích; (3) rozumné úvahy nad vztahem těchto dvou skupin. Parsons je zastáncem pozitivistického přístupu a názor, že díky diagnostickým nástrojům se osobnost stává jednoduše popsatelnou strukturou faktorů. To v kombinaci s rozvojem profesiografie činí z volby povolání jednorázové přiřazení jedince k nejvhodnější pozici.

Jak již bylo zmíněno, např. Patton a McMahon (2014) poznamenávají, že Parsonsův koncept, z dnešního pohledu, příliš opomíjí dynamiku osobnosti, vývoj a aktivity, které formují člověka v průběhu celého jeho života. Podle Malotínová (2002) se cílem připomínek stává i předpoklad, že by jedinec byl vhodný pouze pro jedno konkrétní povolání.

Přes zmíněné nedostatky znamenala však práce Parsonse nezanedbatelný přínos pro rozvoj kariérního poradenství. Položila jeden ze základů teorie rysů a faktorů, podnítila rozvoj dalších kariérových teorií, psychodiagnostických metod a analýzu profesí.

John H. Holland – Hollandův model typů osobnosti

Na Parsonsovu práci konceptuálně navazuje Holland, jenž přichází do té doby s nejpropracovanější teorií shody jedince s pracovním prostředím. Své hypotézy prezentoval již v roce 1959 v článku *A theory of vocational choice*.

Holland (1997) nejdůležitější prvky své teorie shrnuje do čtyř základních bodů, které vymezují celý jeho teoretický rámeček:

1. Většinu osob lze přiřadit k jednomu ze šesti typů: praktický, zkoumající, umělecký, sociální, podnikavý a tradiční.
2. Pracovní prostředí lze popsat a roztřídit do šesti kategorií shodných s typy osobnosti.

3. Lidé vyhledávají takové prostředí, které jim dovolí nejenom rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti, ale též vyjádřit jejich postoje a hodnoty, a ujmout se zvladatelných problémů a rolí.

4. Kariérní chování je podle něj determinováno interakcí mezi osobností a prostředím.

Hollandova teorie pracuje s jednoduchou typologií. Typologii lze v tomto případě vnímat jako zobecnění osobní orientace nebo životního stylu daného jedince. Vznik osobnostních typů je výsledkem interakce dědičnosti a prostředí (Vendel, 2008). Mezera (2005) v oblasti profesní orientace a volby povolání právě těmito dvěma faktorům přikládá mimořádný význam. Zároveň však poznamenává, že vliv dědičnosti a prostředí lze jen obtížně měřit a ještě obtížněji ovlivňovat. Holland (1959) předpokládá, že pod vlivem těchto faktorů dochází u každého k postupnému rozvoji specifických osobnostních vlastností, které mají podobu určité hierarchie či struktury osobních návyků, preferovaných způsobů sociálního chování, sociálních vzorů stejně jako i způsobů řešení sociálních situací, které jedinec řeší specifickým způsobem. Volba povolání tak reflektuje motivaci jedince, jeho znalostí, dovedností a osobnost. Je však též přímo závislá na sebepoznání, znalosti jednotlivých profesí a schopnosti vykonávat zvolené povolání. Právě z dostatečného množství informací vyplývá i kvalita volby povolání. Holland (1959) tvrdí, že lépe informovaní jedinci dělají odpovídající rozhodnutí. Z toho lze vyvodit závěr, že kvalita rozhodnutí odpovídá míře informací, kterými jedinec disponuje. Z dnešního pohledu však již víme, že kvalita ani počet informací nejsou jedinými faktory, které ovlivňují rozhodování.

Na základě zobecněných druhů specifického životního stylu Holland (1959, 1966) popsal šest osobnostních typů:

Realistický typ: osobnost s motorickou (manuální) životní orientací preferuje konkrétní, technicky či manuálně náročné činnosti. Preferují spíše práci s konkrétními věcmi a předměty, než s lidmi a myšlenkami. V sociálním kontaktu jsou méně obratní než zástupci ostatních skupin, tíhnou více k introverzi a málomluvnosti, ač jsou upřímní a nefalšovaní. Dávají přednost spíše materiálním hodnotám.

Investigativní typ – osobnost s vědeckou životní orientací, oproti realistickému typu osobnosti, tíhne k práci využívající analytické myšlení. Typicky se s nimi můžeme potkat ve výzkumu či vědeckých oborech, ve strukturovaném prostředí, které nabádá k metodickému, přísně logickému způsobu řešení problémů. Ve vztazích k druhým se projevují spíše uvážlivým a obezřetným přístupem. Introvertně orientováni a nezávislý na druhých. Hodnotově jsou orientováni na celoživotní učení, vedoucí pozice je rozhodně nelákají.

Umělecký typ – osobnost s uměleckou životní orientací se vyznačuje originálním a intuitivním myšlením. Důležité je pro něj především tvůrčí a tvořivé vyjádření svých pocitů, nálad, či dojmů. Stereotypní a rutinní práce je pro ně zatěžující, upřednostňují tvůrčí práce. V sociální komunikaci jsou emocionálně ladění, expresivní a do sebe zahledění. Od ostatních se odlišují potřebou sebevyjádření a větší mírou feminity. Holland jim též přisuzuje slabší ego, čímž si vysvětluje nižší sebekontrolou a vyšší potřebou přímého emočního vyjádření.

Sociální typ – osobnost se sociální životní orientací se často zaměřují na podporu a rozvoj druhých, vypomáhá jim k tomu jejich sociální obratnost, přívětivost a ochota ke spolupráci. Jejich výrazným, ale i dominantním, rysem je jejich extraverté. Jsou však též komunikativní a sdílejší. Rádi řeší problémy druhých. Zajímají se o lidi kolem se, a proto preferují práci s lidmi. Vnímají se jako chápající a prospěšní jedinci.

Podnikavý typ – osobnost s podnikavou životní orientací je typický svou energičností a sebevědomím, spoléhá se především na sebe, s orientací na zisk, nebo společenský úspěch. Upřednostňují povolání, ve kterých je třeba argumentace, dominance a užití přesvědčovacích schopností. Podnikavé typy sebe chápou jako vysoce asertivní a dominantní osoby, které se však často nevyhnují impulzivnímu a zkratkovitému jednání.

Konvenční typ – osobnost s konformní životní orientací tíhnou ke strukturované výkonnostně orientované práci s důrazem na pečlivost. Názorově jsou konformní a přizpůsobiví, svědomití v práci a praktičtí. Nejlépe se cítí v jasně strukturovaném prostředí, ve kterém se nejlépe orientují a dosahují tak skvělých výsledků. V takovém prostředí jsou ceněni pro svou zodpovědnost a přesnost. Ochotně přijímají podřízenou roli, která jim pomáhá se vyhýbat konfliktům.

Holland (1966) zastával názor, že stejně jako specifické životní orientace i jednotlivá povolání lze kategorizovat do typologie modelů prostředí. Tento popis nepovažoval, stejně jako osobnostní typologii, za zcela vyčerpávající, ale i tak jako přesnou empirickou pomůcku. Typologie pracovního prostředí se shoduje s názvy typologie životní orientace.

Holland (1966) původně předpokládal, že jedince lze přiřadit vždy pouze do jednoho z typů osobnosti. V revidované teorii (Holland, 1973) tuto myšlenku opouští. Tvrdí, že ač stále je jeden typ osobnosti dominantní, lze jej charakterizovat určitým mezitypem.

Úsek interakce mezi osobností a prostředím, kterou označujeme jako proces volby povolání, podle Hollanda probíhá ve dvou fázích: nejprve se člověk orientuje na širší oblast pracovní činnosti, respektive na skupinu povolání, která vyhovuje jeho „modálnímu“ typu osobnosti, v druhé fázi si člověk vybírá z tohoto širšího okruhu určité specifické povolání (Klímová, 1987).

Adekvátnost volby je v této teorii vyjádřena inkongruencí, inkonsistencí a heterogenitou volby. Právě koncept kongruence osobnostního typu a povolání považuje Nauta (2013) za nejdůležitější část Hollandovy teorie. Podle něho se tak stává měřitelným faktorem spokojenosti. Mezera (2005) vysvětluje inkongruenci volby jako nízkou shodu povolání s osobností jedince. Volba není stabilní a v takovémto prostředí není jedinec spokojený. Volbu dvou a více pracovních prostředí, která nejsou k sobě komplementární lze nazvat inkonzistentní volbou. Svědčí o nahodilosti rozhodování, nebo nedostatečné znalosti osobnostních předpokladů. Heterogenitou volby je myšlen stav, kdy jedinec volí prostředí odpovídající jeho typu osobnosti, ale úroveň profesní volby neodpovídá jeho schopnostem.

Přes početné studie, které ověřují, případně rozpracovávají Hollandovu teorii, je jeho teorii vyčítán poněkud statický přístup k člověku, kdy dochází pouze k mechanickému přiřazování vybraného typu k typu dané profese. Hollandova teorie, podle Osipowa (1968), se také vůbec nesnaží vysvětlit, co je příčinou vývoje jedinců do odlišných typů. Watson, Stead a Schonevegel (1998) upozorňují, že Hollandův hexagon neodpovídá struktuře zájmů jiných etnik a je tedy úzce kulturně determinován. Warr (2002, in Kidd, 2006) Hollandovu teorii zpochybňuje úplně, když tvrdí, že pracovní prostředí lze charakterizovat i velmi obecně, bez ohledu na to, jaký druh pracovníků vyžaduje.

Přes zmíněnou kritiku se Hollandově práci nedá upřít význam, který pro oblasti kariérového vývoje a poradenství měla. Teorie podnítila řadu výzkumů ověřující nejenom ji samotnou, ale i další pohledy zkoumající tuto oblast. Hollandovu teorii lze považovat za jednu z prvních koncepčně propracovaných teorií, která vysvětluje volbu povolání jako snahu jedince o vyhledání takového prostředí, které jim dovolí nejenom rozvíjet jejich dovednosti a schopnosti, ale též vyjádřit jejich postoje a hodnoty, a ujmout se zvladatelných problémů a rolí.

Souhrn

Teorie zaměřené na obsah zdůrazňují potřebu shody mezi osobností a požadavky prostředí. Autoři vycházejí z konceptu, který předpokládá, že osobnost je jako strukturovaný soubor vlastností a dovedností dobře poznatelný. Kariérové rozhodování tak ale klade velké nároky na jedince, na jeho zralost, schopnost sebepoznání a množství informací o možných povoláních, které pro něj připadají v úvahu.

Tyto teorie mají v oblasti kariérového vývoje a kariérní volby nezastupitelné místo, protože oproti ostatním teoriím přikládají důraz dostatečné informovanosti jedince.

Dostatečné množství informací o sobě a světě práce pak vede, podle těchto teorií, ke správnému a informovanému rozhodnutí. Jak si v následující kapitole ukážeme, dostatečná informovanost je však pouze jedním z důležitých prvků předpokládající vhodnou kariérovou volbu, ne však samotným a rozhodujícím faktorem.

Teorie zaměřené na vývoj

Eli Ginzberg

V 50. letech reaguje skupina shromážděná okolo Ginzberga na stav profesního poradenství v USA. Kritizuje psychoanalytické a jednostranně deterministické přístupy, které v té době určují teoretické i praktické směřování výzkumů zaměřených na kariérní volbu. Následně tak sami rozpracovávají teoretickou bázi dynamického pohledu na kariérní vývoj (Koščo, 1987). Interdisciplinární tým se skládá z psychologa, sociologa, ekonoma a psychiatra. Podle Ginzberga a jeho spolupracovníků (Ginzberg, 1952, in Koščo) se kariérní volba skládá ze čtyř signifikantních proměnných:

1. **faktor reality:** volba povolání se odehrává pod tlakem okolních skutečností, které jedince vedou k reakci skrz kariérní rozhodnutí.
2. **faktor učení:** vzdělávací proces ovlivňuje kvalitu i rozsah rozhodnutí i tedy kariérní volbu.
3. **emocionální faktory:** jsou vyvolány tlakem okolních skutečností a ovlivňují tak kvalitu volby.
4. **faktory osobních hodnot:** se vážou na různá povolání.

Stěžejní body Ginzbergovy teorie shrnul Super (1953) do čtyř bodů:

1. Kariérní volba je vývojový proces.
2. Tento proces je z velké části nevratný – získané zkušenosti nelze vrátit.
3. Každá kariérní volba končí kompromisem mezi zájmy, schopnostmi, hodnotami a příležitostmi.
4. Kariérní volba se skládá ze tří stádií: fantazijní volby, pokusné volby a realistické volby.

Nezvratnost volby lze vnímat skrz faktor reality (Koščo, 1987), který je vyvolán tlakem okolních skutečností. Hlad'o (2009) ireverzibilitu procesu vidí v časové a psychologické nemožnosti návratu do bodu, kdy by jedinec rozhodnutí mohl změnit.

Ginzberg (1979) později svůj závěr vztahující se k ireverzibilitě procesu upravuje. V revizi původní teorie chápe kariérní volbu jako proces, který není časově omezený a postupuje celým pracovním životem jedince. Přínos jeho práce tkví především v nově definovaném teoretickém rámci volby povolání jako otevřeném procesu, který se týká celého pracovního života jedince, během kterého se zaměřuje na nalezení nejlepší možné rovnováhy mezi svými potřebami a touhami a světem práce.

Období fantazijní volby - trvá do 11. let věku. Dítě si na základě svých potřeb a sociálních podnětů ve své fantazii vytváří představu toho, kým bude. Představy o budoucím povolání si vytváří bez sebe i relevantních informací o daném povolání. Děje se tak na základě hry a děti se domnívají, že mohou být čímkoliv.

Období pokusné volby – je orientačně vymezeno mezi 11. – 16. rok věku a lze jej rozdělit na tři subfáze (Koščo, 1987): zájmová fáze (11. – 12. let), fáze schopností (13. – 14. let) a fáze hodnot a hodnotové orientace (15. – 16. let). Jedinec zvažuje volbu povolání na základě vědomí vlastních schopností, zájmů a hodnot. Nároky daného povolání a společnosti ještě zcela do rozhodování nezahrnuje.

Období realistické volby – od 17. let by jedinec měl být schopný komplexního pohledu na celou kariérní volbu. Ginzberg rozlišuje poslední období na stádia: explorace, krystalizace a zpřesňování (Koščo, 1987). Ve fázi krystalizace je jednotlivec realisticky při hodnocení významných faktorů a naslouchá zpětné vazbě od okolí, názoru na realističnost vlastní volby. Ve fázi krystalizace dochází ke konkrétnější a ustálenější volbě. Fáze zpřesňování je typická získáním takových informací, které mají napomoci dosažení vytyčených cílů.

Donald E. Super

Americký psycholog Super významně ovlivnil pohled na kariérní vývoj a volbu povolání. Podle Košča (1987) byla v 50. letech teorie shody člověka s prostředím podnětným konceptem, neřešila ale mnohé základní otázky. Poradenství chyběla adekvátní teorie volby povolání a vývoje, která by reflektovala dynamiku průběhu života člověka v práci. Tuto situaci mění výzkumná práce Supera, která hledá odpovědi na otázky: jak si člověk volí zaměstnání, jak do něj vstupuje a dále postupuje.

Přes velký ohlas, který Superova práce vzbudila u odborné veřejnosti, autor sám prohlásil, že jeho teorie není „ucelená, a ověřitelná, ale spíše segmentální, volně propojující řadu jiných teorií týkajících se specifických aspektů kariérového vývoje, přebraných z vývojové diferenciální, sociální a fenomenologické psychologie“ (Super, 1996, s. 199). Snahu autora přiblížit se přesnějšimu uchopení problematiky kariérového vývoje svědčí i postupné změny terminologického názvosloví. Jako by Super už změnami svého názvosloví zrcadlil dynamiku oblasti, kterou zkoumal. Tak prošel termín teorie kariérového vývoje (career development theory) změnou na vývojovou teorii sebepojetí (developmental self-concept theory), až po konečné „life-span, life-space theory“. (Savickas, 1997)

Podle Browna a Lenta (2012) life-space theory nahlíží profesní vývoj a volbu ze tří úhlů:

1. Jako pohyb v čase skrz vzájemně oddělená vývojová stadia s odlišnými vývojovými úkoly.
2. Jako přípravu pracovní a dalších rolí utvářející psychosociální prostor kde lidé tvoří své životy.
3. Jako realizace sebepojetí v pracovním prostředí.

Přes změny terminologického názvosloví lze podle Hlad'a základní teze, o které se Super opírá, shrnout do následujících deseti bodů (Super, 1953 in Hlad'o, 2009):

1. Lidé se navzájem liší svými schopnostmi, zájmy a rysy osobnosti.
2. Vzhledem k povaze těchto a dalších individuálních charakteristik je každý člověk schopen vykonávat celou řadu povolání.
3. Každé povolání vyžaduje určitý soubor schopností, zájmů a rysů osobnosti. Ten se vyznačuje poměrně vysokou mírou variability umožňující uplatnění jedince v celé řadě profesí.
4. Profesní zájmy, kompetence lidí a sebepojetí se mění pod vlivem času, životních zkušeností a prostředí, ve kterém člověk žije a pracuje. Tyto faktory pak významným způsobem ovlivňují výběr budoucí profese a počáteční adaptaci v povolání.
5. Profesionální vývoj není událost, která se objevuje izolovaně, nýbrž začíná již v raném dětství a pokračuje po celý život až do smrti. Je to složitý, kontinuální, ale i diskontinuální proces, ve kterém se jedinec v průběhu jednotlivých životních období musí rozhodovat, buď v rámci stejného povolání, anebo se rozhoduje mezi původním a novým povoláním.

6. Profesionální vývoj je multifaktorově podmíněný. Jeho směr a intenzita průběhu závisí na struktuře a úrovni samotného povolání, psychobiologických danostech individua, ale i na determinantách sociálního a ekonomického okolí, včetně možností a příležitostí, se kterými se jedinec setkává.

7. Profesionální vývoj může být v jednotlivých etapách významným způsobem usměrňován výchovou a poradenstvím, úpravou podmínek, ve kterých probíhá proces dozrávání schopností a zájmů, pomocí při sebeověřování v praxi a rozvíjením sebepojetí. Profesionální vývoj je optimální, pokud je v průběhu jednotlivých fází podporováno jak zrání schopností a zájmů tak i tvorba příležitostí pro jejich využívání v praxi.

8. Profesionální vývoj je v podstatě procesem rozvíjení sebepojetí a jeho naplňování. Sebepojetí je produktem vzájemného působení zděděných vloh, uzpůsobení nervového a endokrinního systému, příležitostí a možností zastávat rozmanité role a hodnocení vykonávání těchto rolí významným sociálním okolím.

9. Způsobilost pro konání kompromisů mezi individuálními předpoklady a sociálními okolnostmi, mezi sebepojetím a realitou lze plánovitě a záměrně rozvíjet učením se společenským rolím, ať již ve fantazijních hrách, školním vyučování, ve volnočasových aktivitách a prostřednictvím specializovaných poradenských aktivit.

10. Uspokojení v práci a životě závisí v nalezení vhodných pracovních možností, v nichž může člověk uplatnit své individuální schopnosti, zájmy, osobnostní rysy a hodnotový systém.

Ve výše uvedených bodech Super přikládá význam sebepojetí a vývoji jedince, který je vybaven individuálními charakteristikami, ty se v průběhu času vyvíjejí, když jsou ovlivňovány řadou dalších vlivů – např. časem, zkušenostmi a prostředím. Cíl profesního snažení tak lze spatřit v nalezení takového pracovního prostředí, ve kterém jedinec může naplno využít své individuální schopnosti.

Provázanost Superovy teorie s vývojem lze spatřit i v názvosloví, které používal. Ve své práci běžně používal teoretické konstrukty používané vývojovou psychologií:

- **Vývojová stádia** - převládající stádia v celoživotním procesu profesního vývoje (Jepsen & Dickson, 2003). Super (1957) původně chápal tato stádia, jako jdou za sebou v časovém sledu. Později teorii upravil a připustil, že ne všichni lidé musejí projít všemi stádii chronologicky.

- **Vývojové úkoly** - Super (1982) předpokládá, že splnění vývojového úkolu je předpokladem, ale nikoliv povinností splnění vývojového úkolu v následující fázi.

Vývojové úkoly lze tedy chápat jako předpověditelné, sociálně konstruované výzvy v každém vývojovém stádiu mající za cíl adaptaci jedince (Jepsen & Dickson, 2003).

- **Sebepojetí** (self-concept) je nejdůležitějším prvkem Superovy teorie. Podle Supera člověk volbou povolání vyjadřuje svůj obraz o sobě (Vendel, 2008). Představa sebe je to, co si určitá osoba o sobě myslí, obraz, který o sobě má. Je výsledkem interakce mezi procesem růstu, individuálním a sociálním vývojem osobnosti, interakce osoby s jinými okolo něj (Koščo, 1987). Leunga (2008) vznik sebepojetí popisuje jako komplexní interakce mezi velkým množstvím faktorů zahrnujících mentální a fyzickou vyspělost, osobní zkušenosti, charakteristiky prostředí a okolních vlivů.

- **Kariérní zralost** - člověk prokazuje schopnost účinně zvládnout úlohu určitého stádia v přípravě na přechod do dalšího stádia (Vendel, 2008). Super (1955) ji v teorii kariérního vývoje popsal jako adolescentní kariérní zralost (adolescent career maturity) připravenost k volbě povolání nebo vzdělání. Super (1974, in Kidd, 2006) vymezil dimenze profesní zralosti v adolescenci následovně: orientace na kariérní volbu, informovanost a plánování, konsistence v preferencích, krystalizace povahových rysů, kariérní nezávislost, realistické preference. Naopak kariérně nezralé jedinci popisuje následujícími charakteristikami: neznalost profesí a jejich požadavků, neznalost faktorů, které determinují výběr profese, nejsou schopni spojit své každodenní zkušenosti s dalšími plány (Bubelíni, 1981). Také společně s Bohnem (1970) rozlišil dvě základní úrovně profesní zralosti. První charakterizuje shoda dosaženého stupně vývoje individua s takovými úlohami, které by mělo individuum plnit vzhledem k dosaženému věku a fázi vývoje. V druhé rovině se porovnává profesionální chování jednotlivce s profesionálním chováním jiných lidí. V roce 1984 ji přestal připisovat pouze adolescentnímu věku. Považoval ji za souhrn fyzických, psychologických a sociálních charakteristik. U psychologických následně jak o kognitivní, tak i emocionální, a rozhodně je nepovažuje za univerzální rys osobnosti (Super, 1990, in Salomone, 1996).

Superova práce je známá především teorií profesního vývoje (vocational development), která se stává i cílem jeho vědeckého zkoumání. Právě vývoj a sebepojetí (self-concept) jsou považována za stěžejní témata jeho teorie (Patton & McMahon, 2014). Sám Super sebepojetí nazývá základním kamenem své teorie (Super, 1990, s. 221). Věřil totiž, že

vývoj profesního sebepojetí je součástí vývojového životního stádia. Vývoj a volbu povolání tak považoval za proces rozvoje sebepojetí (Leung, 2008).

Super chápe profesní vývoj jako součást všeobecného vývojového procesu. Na základě toho navrhl a popsal pět vývojových stádií, které nazval: stádium růstu (*growth*), stádium zkoumání (*exploration*), stádium budování (*establishment*), stádium udržování (*maintenance*) a stádium odpoutání (*disengagement*).

Stádium růstu – procházejí jedinci obvykle mezi 4. – 14. rokem života. Super ji dělí na tři subfáze (Koščo, 1987). V subfázi fantazie (4. – 10. let) dominuje hra a hraní rolí ve fantazii. V subfázi zájmů (11. – 12. let) vzniklé zájmy a záliby začínají určovat směr aspirací. Jejich vliv je patrný v preferenci určitých herních aktivit před jinými. Subfáze schopností (13. – 14. let) už klade důraz na schopnost vykonávat určité činnosti, jedinec si uvědomuje nároky školních a pracovních požadavků při úvahách o budoucím povolání. Ve fázi růstu převládá individuální hra a činnosti spojené s fantazií, později pomalu vytlačované zvyšující se sociální aktivitou, při kterých se zvyšuje význam zájmů a schopností (Štika et al., 2003).

Právě sociální okolí (rodinné prostředí, přátel, masmédia) a osobní zkušenost má zvyšující se vliv na formování představ o povolání ch. Super (1957) předpokládá, že na základě identifikace s osobami z blízkého okolí se začíná u člověka rozvíjet sebepojetí.

Hlavní vývojová úloha stádia růstu se skládá z rozvoje zájmu o budoucnost, získání kontroly nad rozhodováním, získání jistoty, získání kompetencí v pracovních návycích a postojích (Savickas & Super, 1993).

Stádium zkoumání – v tomto období, jež přibližně trvá od 15. – 24. roku, vymezil Super subfáze pokusné, přechodovou a zkušební (Koščo, 1987). V subfázi pokusné (15. – 17. rok) jedinci, na základě specifitějších informací o sobě samém, uvažují o možných povoláních, kde by dané schopnosti mohli vhodně uplatnit. Při plánování zohledňují své aspirace a možnosti, ve fantazii, diskuzích s vrstevníky, si zkoušejí pokusné volby. Subfáze přechodu (18. – 21. rok) – narůstá pocit závaznosti, daný jedinec začíná vnímat váhu svého rozhodnutí, jež může ovlivnit jeho další dráhu. Úvahy se stávají konkrétnější. Sebepojetí začíná získávat konkrétní podobu a naplňuje se konkrétním obsahem. Ve zkušební fázi (22. – 24. rok) – se formuje reálná představa dalšího vzdělávání nebo povolání.

Hlavní vývojovou úlohou tohoto období je krystalizace, určení, upřesnění a uskutečnění kariérních voleb. Adolescent posuzuje své dovednosti, hodnoty a určuje všeobecnou oblast volby (krystalizace), zužuje své předběžné volby do konkrétních oblastí (upřesňování) a potom podniká potřebné kroky k jejich uskutečnění (Vendela, 2008). Jak

Brown a Lent (2013) dodávají, tato volba je vykonána v souladu s profesním sebepojetím a formující se pracovní identitou.

Stádium budování - procházejí lidé obvykle mezi 25 – 44. rokem života. V tomto období se daný jedinec snaží plně soustředit na rozvoj ve zvoleném povolání. Stádium budování je utvořeno dvěma subfázema: zkušební (25. – 30. rok) a stabilizační (31. – 44. rok). Pokud jedinec není plně uspokojen volbou, dojde ve zkušební subfázi ke změně povolání. V subfázi stabilizace dochází k ujasnění struktury a představy životní dráhy. Zvyšuje se úsilí stabilizovat se a zabezpečit určité místo.

Stádium udržování – které bývá ohraničeno 45. – 64. rokem lze charakterizovat snahou o získání a vybudování místa, jeho udržení a konsolidaci (Koščo, 1987).

Stádium odpoutání – je typické úbytkem fyzické a duševní síly. Subfáze decelerační (65. – 70. rok) je provázena spomalením rychlosti práce, pracovní povinnosti se přizpůsobují schopnostem. Subfáze zanechání práce (po 70. roce) už je jen dovršením započatého procesu. Daná osoba opouští povolání a odebírá se do důchodu.

Super (1990) ve své teorii předpokládá, že „volba povolání je celoživotní proces, ve kterém lidi průběžně usilují o propojení jejich neustále se měnících kariérních cílů s realitou světa práce. (s. 237)“

Linda Gottfredson - Teorie omezení a kompromisu

Gottfredson svou teorii omezení a kompromisu publikuje v roce 1981. Ve shodě s ostatními procesuálními teoriemi předpokládá (Gottfredson, 1996), že volba povolání je vývojový proces začínající již v dětství a sebepojetí v jeho vývoji zastává též klíčovou úlohu. Úzce souvisí se spokojeností s kariérní volbou a profesní aspirací. Jedinec se jeví spokojenější, pokud je kariérní volba v souladu se sebepojetím. Profesní aspirace pak odráží úsilí o realizaci svého sebepojetí.

Gottfredson rozšířila teorii kariérní volby, v té době vycházející především z poznatků vývojové psychologie, o prvky sociálních a především pak kognitivních vlivů. Teorie omezení a kompromisů předpokládá, že pro uspokojivou kariérní volbu je potřeba jistá úroveň kognitivních schopností – např. zapamatování, porozumění, analýza, které společně s vývojem jedince vedou k vytváření kognitivních map povolání. Součástí těchto map je i pojetí sebe samého, jež má vliv na hodnocení alternativ při kariérové volbě. (Gottfredson, 2004)

Gottfredsonová (2004) předpokládá, že jedinec je aktivním činitelem, utvářejícím své kariérní rozhodnutí, ač je ovlivněn genetickými předpoklady, které jsou základem pro obecné

charakteristiky osobnosti a obecné inteligence, kdy prostředí formuje specifické zájmy a dovednosti. Pokud ovšem má příležitost, vybírá si takové prostředí, které odpovídá jeho genetickým dispozicím. Autorka tedy chápe kariérní vývoj jedince jako utváření sebe samého, kdy se snaží co nejlépe uplatnit své genetické předpoklady v rámci omezení okolního prostředí. Kariérní volba není z pohledu této teorie vnímána jako výběr, ale spíše jako vyřazení nebo omezení kariérních alternativ z dalšího uvažování. Gottfredsonová navrhuje vývojový model omezování, který mapuje postupné zapojování omezujících prvků do vnímání sebe samého.

- Orientace na velikost a sílu: děti ve věku 3 až 5 let, procházející tímto stádiem, rozdělují svět velmi jednoduchým způsobem na „silné“ a „slabé“, kdy sledují, co „silní“ dělají, Mají již představu o povolání jako jedné z rolí dospělého. (Patton, 2014)

- Orientace na pohlavní role: ve věku 6 až 8 let začínají rozumět pohlavním rolím, dichotomně hodnotí určitá povolání jako vhodná pouze pro jedno pohlaví, ale orientují se převážně podle zjevných projevů a oblečení (např. uniformy).

- Orientace na sociální ohodnocení: třetí stádium, vyskytující se ve věku 9 až 13 let, je typické orientací na sociální status. Dospívající začínají být více citliví na vysoký a nízký status jednotlivých profesí. Odmítají povolání, jejichž status vnímají jako nízký. Mladí více poznávají své dovednosti. Jejich sebepojetí je formováno především pochopením sociálních tříd a vlastních schopností.

- Orientace na vnitřní jedinečnost Já: poslední stádium začíná ve 14 letech a trvá až do dospělosti. Dospívající se je již vědom svých zájmů, hodnot, dovedností a osobnostních rysů, které jsou již pevně součástí jeho sebepojetí. Profese hodnotí na základě toho, do jaké míry odpovídá jeho vnitřnímu Já.

Podle Gottfredsonové (2004) je součástí procesu profesního vývoje kromě omezení také kompromis. Před jedince jsou často kladena různá objektivní omezení, která nuceně vedou k volbě kompromisu, kdy daný jedinec slevuje v opačném pořadí, než původně prošel výše zmíněnými stádii, nejdříve tedy ze svých zájmů, později z prestiže.

Souhrn

Výše zmíněné teorie kariérového vývoje se zaměřují na vývoj jedince a reflektují dynamický proces, kterým daný jedinec prochází. Vycházejí především ze základů vývojové psychologie, případně rozšiřují počet faktorů ovlivňující kariérové rozhodování nejenom o biologické, ale i sociální, případně kognitivní činitele. Autoři jako Ginzberg, Super a

Gottfredson zdůrazňují, že kariérová volba není jednorázový akt, ale dlouhodobý proces, který se vztahuje na celou profesní dráhu jedince. Výše zmínění autoři pak velkou pozornost věnují pojmu jako sebepojetí nebo zralost k volbě, které více propracovávají a začleňují jako klíčové prvky do svých teorií. Ač se těchto pojmů záměr této práce nedotýká, lze je považovat za další důležité prvky ovlivňující kariérové rozhodování adolescentů na konci středních škol.

Teorie zdůrazňující sociální vlivy

Anna Roe – Teorie osobnostního vývoje a kariérové volby

Roe (1956) vysvětluje kariérní volbu jako způsob uspokojování potřeb. Její teorie vychází ze zkušenosti s hlubinně-psychoanalyticky orientovanou klinickou psychologií. Zároveň ve své teorii zohledňuje interdisciplinární pohled na kariérní volbu. Snahou autorky je objasnit různorodost kariérních voleb jednotlivců na základě genetických předpokladů, místa dítěte v emocionální struktuře rodiny, působení stylů výchovy, zkušenostmi jedince z raného dětství a dalšími faktory.

Genetické předpoklady, jako vrozený spouštěč individuálních potřeb, v kombinaci se zkušenostmi z jejich uspokojování v rané dětství formují strukturu individuálních potřeb a relativně stabilní styl jejich uspokojování (Hlad'o, 2009). Právě struktura potřeb a jejich individuální styl uspokojování se projevuje v kariérovém rozhodování (Roe, 1956). Roe ovšem nepovažuje genetické předpoklady za dominující faktor ovlivňující kariérové rozhodování. Tímto dominantním faktorem je v její teorii sociální prostředí – rodina a atmosféra, ve kterém dítě vyrůstá. Atmosféra je utvářena postojem rodiče k dítěti. Roe (1957) popsala tři rodičovské postoje:

- Citové přetěžování (v originále *emotional concentracion*): se pohybuje mezi dvěma extrémy – hyperprotektivní nebo nadměrně vyžadující. Hyperprotektivní rodiče v dítěti podporují závislost a omezují explorativní chování. Naopak nadměrně vyžadující od dítěte očekávají perfektní výkony odrážející se pak především v nárocích na vysokou úspěšnost ve školním prostředí. Koščo (1987) dodává, že intelektuální činnost se preferuje před činností motorickou.

- Akceptování: při tomto postoji rodičů k dítěti je dítě plně integrovaným a akceptovaným členem rodiny. Při tomto postoji se rodiče mohou pohybovat od milující až po podmiňující akceptaci. V případě milující akceptace jsou na dítě

kladeny přiměřené nároky s předpokladem jeho nezávislosti a zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Povzbuzují ho k plnění úkolů tak, jak sám dokáže. Postoj podmiňující akceptace se projevuje nekonzistencí a častou absencí projevů rodičů a jejich lásky.

- Vyhýbání: rodiče s vyhýbajícím se postojem své dítě emocionálně odmítají, až zanedbávají. V případě zanedbávání může docházet až k selhávání v zabezpečení jeho fyziologických potřeb.

Podle Roe (1956) právě proto lze z rodinné zkušenosti, zahrnující množství lásky a pozornosti, predikovat personální a non-personální orientaci, jež ovlivňuje směr kariérní volby. Na základě toho vypracovává dvojdimenzionální model systém klasifikace profesí (Roe, Klos, 1972), na základě něhož se snaží u jedinců spadajících do stejných kategorií, potvrdit podobnost rodičovských postojů.

Pozdějšími výzkumy ale teoretické závěry této práce nebyly potvrzeny. Jak také uvádí Zunker (2006, in Hlad'o, 2009), postoje rodičů a vzájemné interakce uvnitř rodiny představují takové množství proměnných, které nemohou být v žádném výzkumném šetření dostatečně kontrolovány, aby mohly být jeho výsledky považovány za validní.

Přestože její teoretické závěry mají malou vypovídající hodnotu, práce Roe měla významný vliv na pohled a teoretické uvažování nad faktory ovlivňující kariérový vývoj, především pak vliv rodiny a limitů dědičnosti.

John D. Krumboltz – Teorie sociálního učení

Teorie Krumboltze vychází z Bandurovy teorie sociálního učení (Krumboltz, Worthington, 1999). Ta slouží jako teoretický rámec, na jehož základě Krumboltz vysvětluje, jak vznikají profesní preference, a je prováděna kariérní volba. Teorie sociálního učení podle Vágnerové (2005) akceptuje vliv rozdílných genetických dispozic, vyzdvihuje primární význam zkušeností sociálního charakteru a aktivity jedince. Sollárová (2008) přínos teorie sociálního učení vnímá ve zdůraznění kontextu, ve kterém učení probíhá. Právě variabilita různých kontextů má vliv na širokou variabilitu kariérových rozhodnutí, které jedinec činí. Člověk však není pasivním příjemcem, ale vzájemně se s okolním prostředím ovlivňuje. Bandura (1978) mluví o recipročním determinismu, kdy lidé utváří svůj život kontrolou sil prostředí, ale zároveň síly prostředí ovlivňují je.

Krumboltz vymezuje čtyři základní kategorie vlivů působících na kariérní rozhodování (Patton & McMahon, 2014):

- Genetické předpoklady a speciální schopnosti: zděděné vlastnosti nebo vlastnosti limitují schopnosti, ovlivňují vzdělávací nebo profesní preference a určují

handicapy jedince. Do kategorie genetických předpokladů a speciálních schopností patří rasa, pohlaví, fyzický vzhled, inteligence a speciální schopnosti. Vlohy se však podle Krumboltze (1976) mohou rozvíjet jen v případě příznivých podmínek okolí.

- Podmínky životního prostředí a události: druhá kategorie je složena z událostí, které jsou zapříčiněny lidskou činností a přírodními silami. Tyto faktory zpravidla daný jedinec nemá pod kontrolou a nemůže je příliš ovlivnit – např. změny ve společnosti, možnosti volby povolání, technologický rozvoj.

- Zkušenosti z učení: vychází z předpokladu, že každý má jedinečnou zkušenost, co se týče důsledků jeho jednání a reakce okolí. Krumboltz rozlišuje instrumentální zkušenosti učení a asociativní zkušenosti učení. Podle Hlad'a (2009) se tak snaží nahradit zavedené termíny klasického a operantního podmiňování a observačního učení. Instrumentální zkušenosti jsou založené na operantním podmiňování, kdy jedinec jedná se záměrem získat pozitivní odpověď okolí. Instrumentální zážitky učení, kdy okolí pozitivně reaguje na určité chování jedince, může podněcovat kariérové rozhodování tímto směrem. Asociativní zkušenosti učení je naopak postaveno na teorii klasického podmiňování a ovlivňuje vývoj pozitivních nebo negativních postojů k povolání, skrz pozorování reakce druhých např. na určitá povolání.

- Dovednosti v úkolovém přístupu: jsou výsledkem interakce tří výše zmíněných faktorů a mohou být vymezeny jako kognitivní a konativní dovednosti využívané v procesu plnění určitého úkolu, např. právě kariérového rozhodování.

Přínos Krumboltzovy teorie lze spatřovat v zaměření se na kontext kariérového vývoje, který může znatelně ovlivnit kariérní volbu. Též zdůraznění role učení se, které ovlivňuje nejenom zájmy a postoje k rozličným povoláním, ale vlivem instrumentálního podmiňování může být daný jedinec i přímo k dané volbě nasměrován. Krumboltz (1990) v rámci teorie sociálního učení aplikované na kariérní volbu navrhuje, aby jedinec byl pro maximální kariérní vývoj vystaven širokým zážitkům učení.

Lent a Brown - Sociálně-kognitivní kariérová teorie

Sociálně kognitivní kariérová teorie (Lent, 2005, 2013) vychází z Bandurovy teorie sebepojetí, která předpokládá oboustranně ovlivňující vztah člověka a prostředí. Sociálně kognitivní kariérová teorie hledá odpovědi na vývoj kariérních zájmů, utváření kariérního rozhodování, životní pohody (well-being), profesní výkonnosti a stability, přičemž základem

jejich odpovědi jsou tři centrální pojmy: self-efficacy, očekávání (outcome expectations) a osobní cíle (Leung, 2008).

Lent, Brown a Hackettová (1994) ve své práci zpracovali vývoj profesních zájmů, kariérového rozhodování a navrhli model personálních a kontextuálních faktorů, které ovlivňují přístup jedinců k těmto oblastem (Patton & McMahon, 2014).

Sociálně kognitivní kariérová teorie chápe kariérní vývoj jako dynamický proces, v jehož průběhu dochází k formování a uskutečňování kariérového rozhodování. Kariérové rozhodnutí lze z pohledu této teorie chápat jako výsledek interakce kognitivních proměnných (self-efficacy, očekávaných výsledků, osobních cílů), individuálními aspekty (např. pohlaví a etnikum), prostředím a zkušenostmi z učení (learning experiences).

Self-efficacy Bandura (1986) definuje jako „přesvědčení jedince o schopnosti plánovat a provádět kroky potřebné k dosažení předem vytčených cílů“ (s. 102). Self-efficacy má vliv na kognitivní, motivační i afektivní složku člověka a jeho jednání. „Patří k hlavním determinantám výběru aktivit člověka a spoluurčuje, kolik úsilí pravděpodobně vynaloží a jak dlouho vytrvá, dokud úkol nesplní“ (Hlad'o, 2009, s. 42). Autoři sociálně kognitivní teorie předpokládají, že self-efficacy není statickým prvkem, ale je průběžně se měnícím souborem přesvědčení o sobě (Patton & McMahon, 2014). Self-efficacy ovlivňuje výběr aktivit, intenzitu úsilí, které do něj jedinec investuje a schopnost vyrovnat se s překážkami i nepříjemnými zážitky.

Druhý pojem, který autoři považují za stěžejní, jsou očekávané výsledky. Těmi rozumí jedincův odhad, zdali dané jednání skutečně povede ke stanoveným cílům. Očekávané výsledky mohou být ovlivněny velkým počtem proměnných, od zkušenosti úspěchu nebo neúspěchu, zástupnou zkušenosti (pozorováním úspěchu nebo neúspěchu jiných lidí), verbálním přesvědčováním (např. negativní hodnocení) apod.

Osobní cíle, podle Lenta, Browna a Hackettové (1994), zastávají důležitou roli v regulaci chování. Zatímco vlivy prostředí a osobní historie jedince utváří chování, právě osobní cíle toto chování usměrňují. Cíl lze vymezit jako symbolickou reprezentaci – požadovanou představu budoucího výsledku chování.

Právě interakcí self-efficacy a očekávaných výsledků vznikají profesní zájmy. Ty autoři definují jako vzorce zájmu, nezájmu a nevyhraněného postoje k povoláním a aktivitám spojenými s těmito povoláními. (Lent et al., 1994) Self-efficacy v kombinaci s očekávanými výsledky a profesní zájmy podněcují vznik osobních cílů.

Z pohledu sociálně kognitivní kariérové teorie kariérovou volbu ovlivňuje souhra mnoha faktorů, stejně jako u dalších teorií např. pohlaví, národnost, predispozice, vnější

proměnné, nebo zkušenosti učení. Autoři této teorie však oproti ostatním zdůrazňují váhu self-efficacy a následné interakci mezi self-efficacy, očekávanými výsledky a osobními cíli.

Sociálně kognitivní kariérová teorie je velmi blízká Krumboltzovy teorii. Obě teorie kladou důraz na zážitky učení formující profesní zájmy, hodnoty a následně ovlivňující volby. Též do svých modelů zahrnují i genetické faktory, schopnosti a okolní podmínky, ve kterých kariérní rozhodování probíhá. Ovšem Krumboltzova teorie více nevysvětluje proces volby povolání a naopak sociálně kognitivní kariérová teorie blíže nezkoumá kontextuální vlivy. (Patton & McMahon, 2014).

Lent a Brown (2013) ve své pozdější práci reflektují, že většina kariérních teorií klade důraz právě na „velkou čtyřku“: zájmy, volbu, výkon a spokojenost. Zároveň ale zdůrazňují potřebu reagovat na probíhající změny kontextu světa práce (např. ekonomickou nejistotu, globální soupeření apod.) a zaměřují se na vývoj modelu kariérního self-managementu, s cílem zmapovat nejenom jak se jedinci vyrovnávají s vývojovými úkoly (např. kariérním rozhodnutím), ale i s méně předvídatelnými událostmi a krizemi (např. ztrátou práce).

Souhrn

Teorie zdůrazňující sociální vlivy rozpracovává důležitý faktor, který teorie orientované na osobnost a vývoj osobnosti sice považují za důležitý, ale který upozadují před faktory jinými. Výše zmíněné teorie zahrnují do podnětů ovlivňující kariérový vývoj a volbu především sociální prostředí – zvláště pak rodinu a výchovné styly, sociální učení a vzájemná interakce s okolním prostředím.

Rámec systémové teorie kariérového vývoje

McMahon a Patton - Systems Theory Framework

V rámci systémové teorie (Systems Theory Framework, dále STF) nebylo cílem autorek McMahon a Patton navrhnout další teorii vysvětlující kariérový vývoj, ale v rámci metateoretického pohledu se naopak snažily poskytnout zastřešující rámec pro existující kariérové teorie. Jejich teoretický rámec lze chápat jako holistický přístup ke kariérovému vývoji.

V centru STF stojí jedinec, jehož obklopují kariérní vlivy, které zároveň tvoří rámec pro pochopení kariérového vývoje (McMahon & Patton, 2014). STF se zaměřuje na dvě

zásadní komponenty kariérových teorií, **obsahové** a **procesuální** vlivy. Tyto dva otevřené a vzájemně propojené systémy ovlivňují kariérový vývoj a rozhodování.

Obsahové vlivy se skládají ze tří systému: intrapersonálního systému, sociálního systému a environmentálně-sociálního systému. Do intrapersonálního systému autorky STF řadí sebepojtí, osobnost, schopnosti, vlohy, dovednosti, zájmy, hodnoty, pohlaví, věk, fyzické atributy, zdraví, znevýhodnění jedince, vyznání, sexuální orientací, etnický původ a znalost světa práce. Do sociálního systému zahrnují rodiče, rodinu a vrstevníky a do environmentálně-sociálního systému následně komunitu, socioekonomický status, pracovní prostředí, vzdělávací instituce, trh práce, masmédiá, politickou situaci, historické trendy, globalizaci a zeměpisnou polohu. Naopak dynamickou povahu kariérového vývoje autorky do teorie zapracovávají pod pojmem **procesuální** vlivy, pod kterými chápe např. změny vlivů v čase nebo náhodu.

Závěr kapitoly

Cílem této kapitoly bylo představit hlavní myšlenkové proudy, které ovlivnily pohled na kariérový vývoj a volbu. Kapitola slouží jako teoretický rámec pro empirickou část a uvádí obtíže při kariérové volbě do kontextu širších souvislostí. Teorie uvádějící jako stěžejní základ pro volbu povolání osobnosti dispozice, podle Weinracha (1979) strukturální přístupy, mezi něž patří Hollandova teorie, zdůrazňují vliv sebepoznání, znalosti svých schopností a dovedností a nároků vybraného povolání. Do volby povolání tak tyto teorie vnáší požadavek dostatečné informovanosti, s kterou se zvyšuje pravděpodobná shoda mezi dispozicemi osobnosti a povoláním.

Vývojové teorie kariérového vývoje doplňují kariérové teorie o prvek dynamičnosti, který mnohem lépe vystihuje proměnlivou podstatu života každého jedince. Kladou důraz na zralost a mapují jednotlivé etapy kariérového vývoje, kterými jedince procházejí a které na jedince kladou nároky. Naopak nízká kariérová zralost u jedinců „zvyšuje pravděpodobnost, že jejich volba bude nesamostatná a nebude uskutečněna na základě osobních cílů, zájmů a hodnotového systému, ale na základě rady či působení významného sociálního okolí“ (Hlad'o, 2009, s. 46). Právě s vlivy sociálního okolí pracují teorie zdůrazňující sociální vlivy. Ty zahrnují do podnětů ovlivňující kariérový vývoj a volbu především sociální prostředí – zvláště pak rodinu a výchovné styly, sociální učení a vzájemnou interakce s okolním prostředím.

Jednotlivé myšlenkové proudy se zasloužily o podrobné rozpracování jednotlivých faktorů, které se snaží zastřešit rámec systémové teorie kariérového vývoje autorek Patton a

McMahon (2014). Tou se autorky snaží vystihnout kariérový vývoje a volby povolání v celé její komplexnosti a složitosti.

Vybrané oblasti v období dospívání

Vzhledem k zaměření diplomové práce na zmapování vývoje obtíží při kariérovém rozhodování studentů a studentek třetích a čtvrtých ročníků středních škol, je popis nejdůležitějších kariérových teorií a taxonomií obtíží jen polovinou zmíněného tématu. Druhou, neméně důležitou částí, je jedince, který se s těmito obtížemi potýká. Vzhledem k zaměření práce na poslední dva ročníky středních škol, je pro pochopení kontextu, ve kterém se obtíže objevují, potřeba uvést i specifika, která jsou pro období dospívání typická.

Vymezení období

Období dospívání je přechodové období mezi dětstvím a dospělostí. V širším pojetí je ve vývojové psychologii dospívání členěno na období pubescence (11-15 let) a období adolescence (15 – 22 let), např. Langmeier a Krejčířová (2006). V rámci užšího pojetí naopak někteří autoři s pojmem pubescence nepracují a vystačí si pouze s pojmy dospívání a adolescence.

Vágnerová (2000) člení dospívání na fázi rané adolescence (11-15 let) a pozdní adolescence (15-20 let) – s tím, že ponechává určitou individuální variabilitu zvláště v oblasti psychické a sociální každého jedince. Macek (2003) pojmy dospívání a adolescence vnímá jako synonyma, kdy pojem pubescence nepoužívá. Jeho třídění se dělí na fáze: časná adolescence (10–13 let), střední adolescence (14–16 let) a pozdní adolescence (17–20 let). Z tohoto pohledu se do středu pozornosti diplomové práce dostává právě období pozdní adolescence vymezeného věkem 17 – 20 let. Přesto v této kapitole bude popsáno celé období adolescence a oblasti, ve kterých se dospívání nejvíce projevuje.

Obecné charakteristiky období adolescence

V období, vymezeného dětstvím a dospělostí, je typické komplexní obměnou osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální (Vágnerová, 2012). Změny jsou primárně podmíněny biologickými faktory, které jsou ovšem též ovlivněny i psychickými a sociálními vlivy. „Dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické

znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam. Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity“ (Vágnerová, 2012, s. 367).

Nejviditelnějším znakem dospívání je v počátcích adolescence fyzické dospívání jedince a jeho tělesná proměna. Projevuje se dynamickým tempem změn, variabilitou v rozvoji jednotlivých změn, a rozdílností mezi průběhem tělesného dozrávání dívek a chlapců (Hlad'o, 2009). Hormonální změny ovlivňují emoční prožívání. Dochází k rozporu mezi biologickou a psychickou zralostí. Právě změny myšlení, obohacují rejstřík jedince o schopnost uvažovat v rovině abstrakce.

Změny se týkají i sociální oblasti, dochází k osamostatnění jedince, ten se pohybuje směrem od rodiny k vrstevnické skupině, která má též vliv na utváření jeho identity.

Vágnerová (2000) v adolescenci spatřuje několik významných znaků, ve kterých jsou probíhající změny nejvíce typické, mezi které řadí: první pohlavní styk, plnoletost a dva významné sociální mezníky - ukončení povinné školní docházky a dovršení profesní přípravy. V pozdní adolescenci lze právě dovršení profesní přípravy a upevňování identity považovat za mimořádně důležité události, určující další směřování jedince. Eriksona (2002) přikládá vymezení identity takovou váhu, že jí považuje za hlavní vývojový úkol období adolescence. Na vývojové křižovatce tak mluví o psychosociálním konfliktu, ve kterém proti sobě staví nalezení identity a konfuzí rolí. Rozvoj identity a změny sebepojetí vedou k úsilí o vymezení se vůči konvencím a názorům druhých. Dospívající si hledá vlastní přístup k životu a utváří si vztah ke světu

Adolescent je tedy „*mladý člověk ve věku adolescence. Jeho fyzický a psychický vývoj se blíží k svému dokončení, sociálně a mravně bývá nevyzrálý. Vazby s rodiči se uvolňují, je preferován styk s vrstevníky, rozvíjí se intenzivní emocionální (často i sexuální) život. Období hledání jistot, nedůvěry k autoritám, tendencí riskovat*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 12).

Vybrané psychické fenomény období adolescence

Vývoj myšlení

Vývoj myšlení adolescenta je úzce propojeno se zefektivněním neuronálního spojení, což umožňuje rychlejší zpracování informací a aktivizaci různých oblastí. Také „postupné dozrávání prefrontální mozkové kůry, kterou lze považovat za centrum rozhodování a řízení různých projevů (uplatňuje se např. i při kontrole impulzivity), má významný vliv na uvažování i chování dospívajících. Je důležitým předpokladem rozvoje kognitivních schopností díky tomu, že umožňuje zpracovat větší množství informací a diferencovat mezi nimi, tlumit ty, které přestaly mít význam a neblokovat přijetí dalších“ (Vágnerová, 2013, s. 372).

Piaget (1970) dozrávání mozkové kůry nepřímou reflektuje ve své teorii, když na začátek dospívání řadí další vývojový stupeň myšlení etapu formálních operací. „V protikladu k dítěti adolescent uvažuje nezávisle na přítomnosti“ (Piaget, 1970, s. 126). Langmeier (1983) mluví o radikální změně celého způsobu myšlení, kdy se mění kvalita myšlenkových operací. Langmeier posun myšlení shrnuje do několika bodů:

- Dospívající si osvojuje stále častější práci s obecnějšími a abstraktnějšími pojmy. S přibývajícím věkem je v stále jistější na úrovni symbolického uvažování.
- Adolescent se nespokojí s jediným řešením daného problému, uvažuje o dalších alternativách, zvažuje možnosti a hodnotí závěry.
- Je schopný si vytvářet domněnky, které nejsou opřeny o reálnou skutečnost.
- Odpoutává se od obsahu soudů a je schopný aplikovat logické operace nezávisle na nich.
- Dokáže myslet o myšlení, vytvářet soudy o soudech.

Podle Cakirpaloglia (2014) pokrok myšlení adolescenta vychází ze dvou zdrojů: ve zvýšení strukturální kapacity myšlenkových procesů a také ve zvýšení funkční kapacity. Autor chápe strukturální kapacitu jako obecný růst kognitivních schopností, zvláště pak zvýšení mentální pružnosti a síly myšlení, inteligence a paměti. Funkční kapacitu kognitivních procesů charakterizuje „dynamičtější přístup k řešení komplexních problémů,

kompetentní využití získaných znalostí k plánování, produkce a testování hypotéz, anticipace možných prostředků a východisek, obecná mentální vytrvalost a další vlastnosti abstraktního myšlení“ (Cakirpaloglu, 2014, s. 14).

V době dospívání se tedy myšlení adolescenta rozšiřuje o hypoteeticko-deduktivní úroveň. Kdy jedincovo poznání není kotvené v právě prožívané realitě, ale může pracovat i s objekty, které nelze přímo pozorovat. Na abstraktní úrovni se rozvíjí induktivní uvažování, kdy je adolescent schopný získané poznatky zobecňovat. Obecně lze říci, že na kognitivní úrovni je adolescent dostatečně vybaven k rozhodování o své další budoucnosti, např. volbou studia nebo povolání. Dospívající méně ulpívavá na realitě a je schopný interpretovat pozorované výsledky v kontextu logicky možných závěrů.

Emoční vývoj

Levenson (1994) považuje emoce za efektivní způsob adaptace na měnící se požadavky prostředí. Emoce se též podílejí na utváření osobnosti, schopností daného jedince. Právě proto je potřeba jim věnovat prostor, ač hlavní teorie kariérového vývoje s vlivem emocí na kariérní volbu příliš nepracují.

Na počátku dospívání kromě dozrávání prefrontální mozkové kůry dozrává i limbický systém, centrum emočního prožívání. Což má podle Vágnerové (2012) vliv na nárůst tendencí reagovat emocionálně a vede ke zvýšení intenzity emočních prožitků. Právě rozbouřené emoční prožívání zmiňuje mnoho autorů jako nejvýraznější znak počátku adolescence. Stuchlíková (2007) ale podotýká, že není jisté, zda emoční změny v době dospívání předcházejí, následují, nebo provázejí sociálně-kognitivní vývoj. Přesto emoce zastupují nenahraditelnou úlohu právě v dospívání, díky jejich motivační a adaptivní funkci pomáhají dosahovat vývojových milníků a plnění vývojových cílů (Abeová & Izard 1999). V pozdní adolescenci dochází k větší stálosti a rovnováze emočního prožívání, náhlé a nepřiměřené kolísání nálad se zmírňuje. Díky vyrovnaní se těla s hormonálními změnami a adaptací na pohlavní zralost.

Z pohledu tématu této diplomové práce se emoce stávají důležité, při spoluutváření osobností, čímž pokládají základy dovedností a schopností, z kterých může jedinec vycházet při kariérní volbě. Pro samotné rozhodování pak než extrémní emoční stavy je důležitá nálada, jako „přetrvávající a udržované emoční klima“ (Stuchlíková, 2007). Nálada tak může

působit jako nastavený rámec způsobu hodnocení, z kterého jedinec bude vycházet a jenž může zásadně ovlivnit směr rozhodnutí.

Vývoj volních vlastností

Volní vlastnosti adolescentů, zvláště v raném stádiu dospívání, vidí mnoho autorů jako nestálé. Oproti předcházejícímu vývojovému období jsou už dospívající schopni volního soustředění i na témata, která nepovažují za svá – jsou si vědomi svých povinností (Taxová, 1987). V pozdějším stádiu dospívání dochází k emočnímu zklidnění, které ulehčuje stabilizaci volní autoregulace. Výsledkem je schopnost odložit nebo se vzdát aktuálního uspokojení, pokud je náhradní cíl dostatečně atraktivní. Vágnerová (2012) vidí hlavní uplatnění volních vlastností v situacích zátěže a stresu, ve kterých roste význam nejenom samotné vůle, sebekontroly ale i určitých vlastností pro zvládnutí zátěže.

Vývoj zájmů

Změny lze u adolescenta zaznamenat i v oblasti zájmů. Dřívější, dětské zájmy, jsou nahrazeny zájmy vyspělejší. Podle Lengmeiera a Krejčířové (2006) jsou probíhající změny silně individuální a jsou výsledkem dynamické proměny osobnosti, především pak rozvoje motorických, percepčních i ostatních schopností.

Říčan (2010) uvádí, že právě zájmy, jako zvláštní druh motivů, je ta část struktury osobnosti, kterou lze ovlivnit nejjednodušeji. Je tedy spodivem, že tato část osobnosti, která je typická svou nevyhraněností a kolísáním (Hořánková, 1995), má tak významný vliv na volbu povolání, neboť se průběžně projevují v kariérovém směřování jedince a jeho volby (Hlad'o, 2012). Hlad'o dále velmi věcně poznamenává, že vyhraněnost zájmů zjednodušuje získání představy toho, co chce člověk dělat. Čačka (1998) vyzvedá vliv zájmů, když je zahrnuje jako jeden z předpokladů volby povolání. Tvrdí, že volba povolání má být činěna „... s ohledem na co nejoptimálnější uplatnění individuálních schopností a vlastností člověka i v souladu s jeho motivační zaměřeností – tedy očekávaným uspokojením potřeb, individuální struktury cílů, osobních zájmů, popř. i nadosobních hodnot, ideálů atp., a to v konfrontaci s danou nabídkou možností v konkrétních podmínkách“ (Čačka, 1998, s. 243).

Životní orientace a plány

Významným prvkem v rámci životní orientace je formující se životní plán. Z výzkumů vyplývá, že na začátku dospívání jsou tyto plány nejasné a mají podobu snů (Hlad'o, 2009). V časně adolescenci dospívající popisují velmi obecně svou představu životního plánu. Je pro

ně typická orientace na výsledek, nikoliv na vývojový proces (Vágnerová, 2012). Pomocí k ujasnění životního plánu může pomoci, podle Piageta a Inhelderové (2000) odpoutání se od přítomnosti a orientaci na budoucnost, což je podle zmíněných autorů vývojový úkol typický pro toto období. Jak ale poznamenává Osecká a Macek (1987) tvorba životního plánu a perspektiva souvisí se stupněm sebeuvědomění osobnosti. Pardel (1982) dodává, že čím více si uvědomujeme sebe sama, tím větší měrou existuje psychická struktura osobnosti v časové dimenzi. Což následně ulehčuje orientaci osobnosti směrem do budoucnosti. Skrz „ujasnění sebekoncepcí, následné přijímání sociálních rolí evokují životní plány a cíle seberealizační úsilí a dávají mu konkrétní podobu“ (Osecká & Macek, 1987, s. 96).

Obtíže při volbě povolání

Podle starších výzkumů Vendela (1987), až 60% žáků základních i středních škol, má obtíže při profesním rozhodování. S volbou povolání tak úzce souvisí pojem kariérní nerozhodnosti. Tu Kelly a Lee (2002) definují jako „neschopnost specifikovat volbu týkající se vzdělávání nebo povolání“ (s. 322). Vendel a Bruncková (2011) se však domnívají, že kariérní nerozhodnost je příliš obecný pojem, který nevystihuje přesně počáteční zdroje obtíží ovlivňující volbu povolání. „Málokdy totiž (kariérní nerozhodnost) souvisí se samotnou nerozhodností jako osobnostní vlastností. Mnohokrát do celého procesu kariérového rozhodování vstupují i jiné faktory jako nedostatečná informovanost jedince, nedostatek motivace či vnitřní konflikty jedince. Samotná nerozhodnost tak podle našeho názoru tvoří jen jednu z mnohých příčin, pro které jedinec nedokáže vykonat uspokojivé kariérové rozhodnutí“ (s. 180). Neúplnost a nejasnosti kolem pojmu kariérní nerozhodnosti, i v řadách odborné veřejnosti, potvrzuje přehledová studie Salomenho (1982), který na stránkách časopisu *Personnel and Guidance Journal* nabádá k rozlišování nerozhodnutosti („undecided“) a nerozhodnosti („indecisive“). Nerozhodnutost, podle jeho slov, lze chápat za zcela normální stav, vycházející často z nedostatku informací. Salomon jí tedy považuje spíše za racionálně - kognitivní záležitost. Naopak kariérní nerozhodnost považuje za součást osobnostní charakteristiky jedince, tedy spíše emocionálně - psychologickou záležitost. Je nutné si tedy položit otázku, zda je „nerozhodnost při výběru povolání podmíněna situačně, zda její kořeny spočívají v osobnosti klienta nebo jde o nechuť, neochotu se zavazovat či o neschopnost zodpovědně se rozhodnout“ (Vendel, 2008, s. 100). Kariérní nerozhodnost se tak jeví být mnohem složitějším jevem, než byla doposud vnímána. Proto se pojem obtíže při volbě povolání zdá být mnohem výstižnější. To potvrzuje i řada výzkumů, které se snažily zmapovat a roztřídit jednotlivé faktory komplikující volbu povolání.

Typy obtíží – taxonomie

Velké množství výzkumů popisuje vliv proměnných na kariérní zralost jedince, která souvisí se schopností profesního rozhodování a obtížemi s nimi spojené. Nejčastěji se zaměřují na věk, pohlaví, socioekonomický status, nebo etnický původ. Jiné zkoumají vlivy psychických vlastností, jako inteligence, aspirace, sebepojetí aj. Další skupina odborníků a jejich výzkumných prací se naopak snažila identifikovat a roztřídit jednotlivé těžkosti, které se při kariérovém rozhodování vyskytují, V zahraničí to jsou např. Brown & Rector (2008); Germeijs & De Boeck (2003); Kelly & Lee (2002); Gati, Krausz, & Osipow (1996); Larson et al.(1994). Na Slovensku se tématu obtíží při volbě povolání věnuje např. Vendel (2007).

Larson et al.(1994) na vzorku 844 studentů ověřovali schopnost diagnostického nástroj Career Decision Diagnostic Assessments měřit psychologické bloky při kariérním rozhodování. Na základě výzkumu identifikovali skupinu proměnných, které způsobují tento psychologický blok. Následně je rozdělili na tři bloky: afektivní, kognitivní a behaviorální. Úzkost z rozhodování patří do afektivního psychologického bloku a může být vyvolána nerealistickým očekáváním, strachem z úspěchu nebo selhání, strachem ze změny, či strachem z konfliktu způsobeného dvěma silnými, ale protichůdnými rysy osobnosti (např. kreativitou a konvenčností). Kognitivní psychologický blok může být způsoben nejasnostmi kolem vlastních cílů, či nedostatečnou znalostí sebe sama, behaviorálně psychologický blok je charakterizován externím místem kontroly a přílišným spoléháním na autoritu. Harris a Dewdney (1994) kategorizovali obtíže v rozhodování o volbě povolání velmi podobně. Stejně tak, jako Dervin (1980). V následující části bych se ale věnoval taxonomii, která byla v mnohých studiích ověřována a rozvíjena - Gati, Krausz, & Osipow (1996), z které vychází Vendel (2007) a jeho dotazník, který je použit v praktické části diplomové práce. Závěrem bych shrnul jednu metaanalýzu výzkumů Brown a Rector (2008).

Taxonomie Gatiho, Krausze a Osipowa

Taxonomie obtíží volby povolání Gatiho, Krausze a Osipowa (1996) vychází z normativní teorie rozhodování. Podle této teorie rozhodování, je nejlepší rozhodnutí takové, které pomůže danému jedinci nejlépe dosáhnout cíle. Racionálně rozhodující osoba by měla vybrat alternativu s nejvyšším užitekem, kde užitečnost každé alternativy je funkcí vnímané mezery mezi jedincovou preferencí a další charakteristikou v každé z těchto atributů (Baron, 1988; Brown, 1990). Za těžkost se tedy považuje jakákoliv odchylka od normy tohoto uvažování. „Osoba s obtížemi při volbě povolání tak není schopná vykonat optimální kariérní

rozhodnutí, anebo mu tato těžkost brání ve vykonání rozhodnutí“ (Vendel & Bruncková, 2011, s. 255).

Autoři na základě výzkumu identifikovali tři hlavní kategorie a deset subkategorií těžkosti při kariérovém rozhodování:

1. **Nedostatečnou připravenost:** vycházející z nízké motivace, nerozhodnosti, nebo chybných domněnek.

2. **Nedostatek informací:** pramenícího z nedostatečné znalosti sebe a svého potenciálu, z nedostatku informací o procesu kariérového rozhodování, povolání, případně neznalosti způsobů získávání informací.

3. **Inkonsistenci informací:** může být zapříčiněná nespolehlivostí informací, vnitřními a vnějšími konflikty.

Nedostatečná připravenost, vzniká následkem obtíží, které předcházejí samotný proces rozhodování. Studenti často rozhodování o volbě povolání odkládají, případně mu přidělují nízkou důležitost. Vzdělání ani práce nejsou vnímány, jako prioritní součást studentova života, případně čekají, že v průběhu času budou sami k volbě dovedeni. Za další příčinou nedostatečné připravenosti autoři označují nerozhodnost. Neochotu, či neschopnost studenta činit jakákoliv rozhodnutí, potřebu podpory a potvrzení vlastního rozhodnutí, tendenci vyhýbat se závazkům nebo strachu z neúspěchu. Poslední subkategorií jsou chybné domněnky, které lze často spojit s nereálným očekáváním jedince.

Následující kategorie (**nedostatek informací, inkonzistence informací**) specifikují ty obtíže, které mohou nastat v průběhu samotného rozhodovacího procesu.

Kategorie nedostatek informací zahrnuje nedostatečnou znalost svých silných stránek, které by mohl student uplatnit ve vybraném zaměstnání, nebo při dalším studiu. Neznalostí aktuální situace na trhu práce nebo náplni dané profese. Neznalosti procesu kariérového rozhodování nebo způsobu, jak se k daným informacím dostat a svou získat potřební informace, které by zaplnily mezery v informacích.

Inkonzistence informací je poslední kategorií zmíněných autorů. Inkonzistence může být způsobena nespolehlivostí informací o rysech osobnosti daného jedince, profesních zájmech, charakteristikách světa práce apod. Do rozporu se mohou dostat i informace s protichůdnými zájmy daného jedince, neochotou ke kompromisům, nebo několika stejně atraktivními možnostmi. Pokud vše toto klapne, je zde stále riziko, že se rozhodnutí jedince setká s nepochopením sociálního okolí.

Taxonomie Vendela a jeho spolupracovníků

Na základě kvantitativního výzkumu provedeného na 4 713 žácích základních škol po celém Slovensku, Vendel (2007) a jeho kolegové, pomocí faktorové analýzy, identifikovaly osm faktorů, které komplikují rozhodování při profesní volbě.

Nejčastější překážkou v oblasti profesní volby je **celková nerozhodnost**. Až 35% žáků se obvykle rozhoduje těžko, zvláště pak v situaci, když stojí před vícero možnostmi. 38% respondentů potřebuje odsouhlasit svá rozhodnutí a podporu od někoho, komu důvěřuje, 22% žáků brání v rozhodnutí obava ze selhání, 37% z nich potřebuje svou volbu ověřit na základě svých schopností a zájmů. Faktor celkové nerozhodnosti považují autoři za osobnostní rys, který ovlivňuje i rozhodování v dalších oblastech, nejenom v té profesní.

Druhou největší skupinou jsou žáci, kteří **nemají dostatek informací o středních školách**. 12% žáků má nedostatek informací o oborech studia na středních školách, 15% z nich nemá představu o možnosti přijetí na jednotlivé obory středních škol, 26% z nich nemá dostatek informací o přijímacích zkouškách na střední školy a 14% žáků nemá dost informací o obsahu studia na středních školách.

Nedostatek vědomostí o postupu volby povolání a optimálním způsobu rozhodování, o jednotlivých krocích a povědomí o profesním rozhodování, je třetí skupinou, ve které se žáci nachází. 11% žáků neví, jaké kroky vedou ke správné profesní volbě, 12% žáků netuší, jaké faktory mají zohlednit při tomto rozhodování, a 12 % žáků by potřebovalo pomoci při srovnávání nároků jednotlivých povolání a svých osobnostních vlastností.

Čtvrtou skupinou, která je faktorem komplikující profesní volbu, tvoří **nedostatečná motivace pro volbu studia/povolání**. Do této skupiny patří 13 % žáků, která ví, že by se měla už rozhodnout, ale do současnosti se tématem volby studia/povolání nezaobírali. Tyto respondenty pak lze ještě roztrždit na podskupiny těch, co věří, že ke správné volbě je přivede čas (7%), ze 7% tuto podskupinu tvoří žáci, kteří práci nespátřují jako nejdůležitější ve svém životě, pak ti, co nemají žádné povolání, které by připadalo v úvahu (10%) a žáci, které dosud žádné povolání nezaujalo (7%).

Pátou nejčastější komplikací při profesní volbě jsou **vnitřní konflikty** týkající se této volby, podle autorů výzkumu sem patří 7% studentů, kterým se nelíbí žádné povolání ani

škola, které by pro ně bylo vhodné, tj. schopnostmi a dovednostmi neodpovídají těm schopnostem a dovednostem, které se vyžaduje povolání, o nějž projevují zájem (10%), a s jejich volnou školy nebo povolání, nesouhlasí lidé, kteří jsou pro žáka důležití (9%).

Do šesté skupiny, kterou autoři označují **nedostatek profesních informací**, patří sem 14% žáků, kteří neznají nebo nemají dostatek informací o svých schopnostech a osobnostních vlastnostech, hodnotách a zájmů, 26% nemá dost informací o uplatnění na trhu práce po absolvování vybrané školy, 9% nezná různá povolání, která existují a která by pro mě připadala v úvahu, a 19% nemá dost informací o povoláních, která je zajímá.

Sedmým problémem je **váhání mezi alternativami**. Až 30% žáků stále váhá mezi možnostmi, které jsou pro ně vhodné, 8% respondentů mění svou volbu studia / povolání, 17% žáků si stále není jisté tím, jaký druh práce je pro ně vhodný, a 21% ze zkoumaného vzorku má různorodé zájmy, které je těžké spojit v jednu volbu.

Poslední skupinou je **nepřipravenost na volbu studia / povolání**. Patří sem žáci, kteří z 24% netuší, jaká bude možnost se uplatnit v budoucím povolání, 18% žáků neví, jak si má své schopnosti a osobnostní vlastnosti ověřit, a 12% nezná informační zdroje, z kterých lze získat aktuální a přesné informace o školách a povoláních.

Metaanalýza výzkumů těžkostí při kariérovém rozhodování

Za pomoci shlukové analýzy vytvořili Brown a Rector (2008) taxonomii obtíží, kdy vycházeli z metaanalýzy výzkumů orientovaných na profesní nerozhodnost. Cílem bylo získat rozhodující faktory komplikující profesní rozhodování. Identifikovali tyto faktory:

- Chronická nerozhodnost – je zastřešujícím pojmem pro shluk proměnných, které větší mírou komplikují rozhodování. Patří mezi ně vysoký stupeň úzkosti a neuroticismu, malá sebeúcta, nedostatečná sebedůvěra a odolnost při řešení problémů, strach z vlastního rozhodnutí nebo závazku, tendence vyhýbat se řešení problémů, spoléhání na druhé, přesvědčení, že život je ovlivněn šancemi nebo působením prostředí.
- Nedostatek informací – tento faktor se shoduje se stejně pojmenovanými faktory ve výše zmíněných výzkumech. Obsahem je nedostatek informací o vybrané profesi, o

rozhodovacím procesu, nedostatečná znalost sebe, neúplné informace a konflikt mezi větším počtem přijatelných alternativ rozhodnutí.

- Vnější bariéry a interpersonální konflikty – ztěžovat kariérní rozhodování mohou i vnější překážky vytvářené sociálním okolím nebo interpersonálními konflikty.
- Difuze identity – lze spojovat s nedostatečnou kompetencí kariérového rozhodování, nezralým kariérovým postojem, nestabilními cíli nebo nedostatkem motivace ke kariérovému rozhodnutí.

Těžkosti českých žáků

Vzhledem k zaměření této diplomové práce je více než nezbytné zmínit i české výzkumy zaměřující se a profesní volbu a její obtíže. Mezi nejznámější patří longitudinální výzkum volby povolání žáků základních škol (Hlad'o, 2008). Ač je tento výzkum zaměřen na obtíže při rozhodování žáků základních škol, poskytne nám dostatečný orientační přehled toho, co ztěžuje rozhodování českým studentům. Výsledky výzkumu se v určitých bodech shodují s výše zmíněnými výzkumy. Za nepříznivé faktory označuje:

- Malou informovanost o světě práce a jednotlivých povoláních – žákům základních škol chybí především informace o skutečné pracovní náplni povolání, stejně tak jako o požadavcích, dovednostech a perspektivách na trhu práce,
- Neznalost vzdělávacího systému – tj. nároků daných škol, nabídky, struktury a dalších možností vzdělání,
- Nedostatečný stupeň sebepoznání – žáci vykazují neznalostí v oblasti vlastních schopností, nadání, fyzických a psychických předpokladů,
- Krátkodobou perspektivní orientaci – na cíle v krátkodobém horizontu, kdy jsou žáci orientováni především na krátkodobé cíle,
- Nejasné představy o vlastní budoucnosti – tj. chybí představa životního plánu a směřování.

Gajdošová (2006) především upozorňuje na poslední bod, když ho vyzdvihuje slovy: „Mladí lidé téměř vůbec neznají své osobní předpoklady k dalšímu studiu, pro jednotlivé studijní a profesní obory, nevědí, jaké mají všeobecné a speciální schopnosti, zájmy, postoje

či osobnostní vlastnosti, a neumí je tedy při výběru profese, ve které by byli úspěšní, ani využít“ (s. 140).

Diagnostické nástroje zaměřené na kariérní rozhodování

Dynamická proměnlivost dispozic nabízí možnost pro dotazníky zaměřené ne na preference, daného jedince, ale na mapování obtíží při rozhodování. Právě obtíže při rozhodování stěžují přirozené naplnění potenciálu osobnosti. Rogers (1980) tento potenciál nazývá realizující tendence. Chápe jí jako přirozenou tendenci jedince svou kapacitu aktualizovat, udržet, či rozvinout. Tento krok se na první pohled může zdát rezignací na snahu pomoci poznat strukturu zájmů a preferencí daného člověka, je to ale spíše podpora přirozeného růstu odstraněním překážek při rozhodování.

Podle odhadů Vidal-Brownové a Thompsona (2001) se jen v USA používá okolo 300 diagnostických metodik určených pro oblast kariérního poradenství a volby povolání. Většina z nich je ovšem zaměřena především na mapování všeobecných a specifických schopností a zájmů. Z Vendelova (2001) výčtu nejpoužívanějších psychodiagnostických testů je zřejmé, že jen minimum z nich je zaměřeno na identifikaci obtíží při volbě povolání či na strukturu profesního rozhodování. Nejčastěji se tak můžeme v praxi setkat s: Testem profesních zájmů B-I-T II, Diferenciačním zájmovým testem, Testem hierarchie zájmů, Testem pro profesionální orientace BOT 8-10, Obrázkovým testem profesní orientace, Dotazníkem volby povolání a plánování profesní kariéry.

Přítom profesní rozhodování, a s ní spojená nerozhodnost, nepatří mezi opomíjené psychologické konstrukty. Již v roce 1909 se jí v publikaci *Choosing a vocation* zabývá Frank Parsons. Zástupce modelu shody – koncepce trait and factor. Ten klasifikoval jedince na profesně rozhodnuté a profesně nerozhodnuté. Parsons upozorňuje na potřebu shody mezi strukturou osobnosti (schopnostmi, zájmy a rysy) a strukturou povolání. Tento koncept předznamenává přístup dalších autorů k otázkám profesního rozhodování a nerozhodnosti samotné. Jedna skupina (kolem Osipow Carney, Koschier aj.) považuje profesní rozhodování za jednodimenzionální proměnnou, kterou lze zaměnit za nerozhodnost, jenž je převážně ovlivněna osobností jedince, druhá skupina autorů (Shimizu, Vondracek aj.) naopak zastává stanovisko, že proces rozhodování je ovlivněn řadou na sobě nezávislých faktorů a proto je rozhodování proměnnou multidimenzionální. Z těchto psychologických konceptů následně vychází diagnostické nástroje, jejichž škály reflektují pohled na profesní nerozhodnost buď jako na jednodimenzionální nebo multidimenzionální proměnnou.

Právě mezi jednodimenzionální metody patřila první generace diagnostických nástrojů zaměřených na celkovou kariérní nerozhodnost Vocational Decision Making Difficulty Scale / Škála obtíží při rozhodování o volbě profese (VDMDS) Hollanda, Gottfredsona a Nafziger a z roku 1973 a Career Decision Scale / Škála kariérního rozhodování (CDS) Samuela H. Osipowa, Carneyho, Winaera, Yanica a Koschiera z roku 1976.

Career Decision Scale nevychází z teorie kariérního rozhodování, ale je vytvořen na základě praktických zkušeností poradců v běžné poradenské praxi. Základním účelem CDS je diagnostikovat aktuální úroveň nerozhodnosti na základě sebehodnocení respondenta. Dotazník měří následující proměnné:

- nerozhodnost,
- rozhodnost,
- pozitivní konflikty,
- vnější překážky.

Řadou autorů je však dotazník Career Decision Scale považován za multidimenzionální metodu (Mezera, 2011), protože jím diagnostikovaný proces profesní nerozhodnosti je, podle Whitsona (1996), ovlivňován čtyřmi základními faktory:

- integrita osobnosti,
- podpora vnějšího okolí,
- konflikty mezi několika preferovanými obory/profesemi,
- vnější překážky.

Kelly a Lee (2002) považují CDS měřenou profesní nerozhodnost za multidimenzionální proměnnou sycenou 3 faktory:

- nezralou identitou jedince,
- konfliktem pozitivní volby,
- provizorní rozhodnutí.

Diskuze kolem jednodimenzionality a multidimenzionality diagnostických nástrojů zaměřených na profesní rozhodování byly počátkem vzniku druhé generace dotazníků. Na pomezí těchto dvou stran stojí The Career Factory Inventory (FCI) od autorů Chatranda a Robinsona (1990). Oproti CDS vychází z ucelenější teorie a předpokládá, že obtíže při rozhodování souvisí s dvěma skupinami problémů, které lze rozdělit na:

- nedostatek informací, jako kognitivní faktor dále rozdělili:
 - o potřeba sebezpoznání
 - o potřeba informací o kariérových možnostech
- afektivní překážky kariérového rozhodování pak následně rozdělili na:
 - o úzkost z volby povolání
 - o všeobecná nerozhodnost

Čistě multidimenzionální pohled na proces kariérního rozhodování reflektuje Career Decision Profile (CDP) od autora Jonese (1989). Dotazník CDP obsahuje 3 dimenze:

- míru kariérní jistoty o správnosti profesní volby,
- spokojenost jedince s úrovní zvolené profesní volby,
- zdůvodnění daného rozhodnutí o profesní volbě.

Konceptuálně nejlepším dotazníkem orientovaným na měření obtíží při profesním rozhodování je Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ) od autorů Gati, Krauzs a Osipow (1996). Gatiho dotazník původně sloužil k ověření autorovy taxonomie specifických obtíží v oblasti kariérního rozhodování. Autor vychází z normativní teorie kariérového rozhodování. Ta za obtíže považuje jakoukoliv odchylku od „osoby ideálně se rozhodující o volbě povolání“. Dotazník obsahuje 35 položek, které jsou syceny deseti faktory:

- nedostatek motivace,
- všeobecná nerozhodnost,
- iracionální přesvědčení,
- nedostatek informací o procese kariérového rozhodování,
- nedostatek informací o sobě samém,
- nedostatek informací o trhu práce, systému vzdělávání a dostupných alternativách volby povolání,
- nedostatek vědomostí o zdrojích a postupech získávání dalších informací,
- nekonzistentní informace,
- vnitřní konflikty,
- vnější konflikty.

Dotazník CDDQ byl testovaný na respondentech, kteří pocítovali těžkosti při volbě povolání, čímž nemusel postihnout všechny aspekty procesu kariérového rozhodování. Vendel (2009) spatřuje slabé místo dotazníku v nedostatečné validitě škály „externí konflikty“ a upřednostňování kognitivních faktorů kariérového rozhodování před jeho dalšími faktory.

Vendel (2007), na základě rozhovorů s žáky navštěvující pedagogicko psychologické poradny, vytvořil Dotazník těžkostí v rozhodování o volbě studia/povolání (CCDQ). Jeho vznik odůvodňuje nedostatečnou pozorností psychologickému fenoménu kariérní nerozhodnosti u běžně používaných nástrojů CDS, CFI a CDDQ (Vendel, 2009).

Dotazník byl sestaven na základě rozhovorů s žáky navštěvující pedagogicko psychologické poradny. Na základě faktorové analýzy nejčastějších důvodů kariérové nerozhodnosti bylo odhaleno 7 faktorů:

- nedostatek motivace,
- nedostatek informací o školách,
- nedostatek informací o způsobu kariérového rozhodování,
- nedostatek informací o povoláních a o sobě,
- všeobecná nerozhodnost,
- vnitřní konflikty a vnější konflikty.

Pro větší přehlednost v následující tabulce uvádím přehled škál nepoužívanějších dotazníků (CDS, CDDQ) s dotazníkem Dotazník těžkostí v rozhodování o volbě studia/povolání (CCDQ).

Tabulka 1. Srovnání škál dotazníku CDS, CDDQ a CCDQ

CDS	CDDQ	CCDQ
Nerozhodnost	Nedostatek motivace	Nedostatek motivace
Rozhodnost	Všeobecná nerozhodnost	Nedostatek informací o školách
Pozitivní konflikty	Iracionální přesvědčení	Nedostatek informací o způsobu kariérového rozhodování
Vnější překážky	Nedostatek informací o procese kariérového rozhodování	Nedostatek informací o povoláních a o sobě
	Nedostatek informací o sobě samém	Všeobecná nerozhodnost
	Nedostatek informací o trhu práce, systému vzdělávání a dostupných alternativách volby	Vnitřní konflikty

povolání	
Nedostatek vědomostí o zdrojích a postupech získávání dalších informací	Vnější konflikty
Nekonzistentní informace	
Vnitřní konflikty	
Vnější konflikty	

Empirická část

Cíl výzkumu

Velký počet zahraničních studií mapuje obtíže komplikující volbu povolání (např. Gati et al., 1996; Tien, 2001, 2005; Albion & Fogarty, 2002; Kelly & Lee, 2002). Identifikace a lepší poznání těchto překážek může pomoci zefektivnit práci kariérních poradců, kteří tak získají informace o tom, s jakými obtížemi (a v jaké fázi) se daný jedinec nejčastěji potýká, a jak mohou zmírnit jejich vliv. Přestože volba povolání není čirou záležitostí racia, potřebné množství informací ve správný čas může ulehčit rozhodování. V českém a slovenském prostředí se zatím pozornost odborné veřejnosti zaměřuje spíše na volbu povolání a vlivy, které na ni působí obecně (např. Hlad'o, 2008, 2009, 2010a, 2010b; Hlad'o & Drahoňovská, 2012; Walterová et al., 2009; Mezera, 2002; Malotínová, 2002). Výzkumnou činností zaměřenou na mapování obtíží a jejich vývoje při volbě povolání se zabývá výrazně méně autorů (např. Vendel, 2007, 2009, 2010, 2011b; Vendel & Bruncková, 2014). Volba povolání není jednorázový akt, naopak jde o součást komplexního a dlouhodobého procesu, při kterém se volba průběžně vyvíjí. Podobné vývojové zákonitosti platí i na obtíže, které tento proces doprovázejí. Také ty se průběžně mění a střídají. Z těchto důvodů je potřeba zkoumat jak zákonitosti volby povolání, tak pravidla a případnou kauzalitu vývoje těchto obtíží. Z tohoto paradigmatu vycházejí i výzkumné otázky, které vedly k tomuto výzkumu. Jaké obtíže nejvíce komplikují volbu povolání studentům na konci střední školy? Jak se mění vnímání obtíží napříč vybranými ročníky? A kdy je pro kariérní poradce dobré věnovat se jakým obtížím? Některé odpovědi se snažil zjistit výzkum Vendela a Brunckové (2014) na Slovensku. U vybraného vzorku 944 studentů ze všech krajů Slovenska vědci ověřovali hypotézy týkající se obtíží při volbě povolání, vývoje obtíží mezi ročníky střední školy. Jejich cílem také bylo ověřit i psychometrické dispozice *Dotazníku ťažkostí pri volbě povolania*, který měří obtíže pomocí osmi škál:

- *Nedostatek informací o školách,*
- *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí,*
- *Vnější konflikty,*
- *Vnitřní konflikty,*
- *Nedostatek motivace,*
- *Všeobecná nerozhodnost,*
- *Nedostatek informací o trhu práce,*
- *Nedostatek informací o sobě samém*

Právě výše uvedených osm škál se stalo podkladem pro mapující výzkum této diplomové práce, škály jsou součástí nulových hypotéz tohoto výzkumu. Preferování nulových hypotéz před alternativními je, s ohledem na cíl, záměrné.

Vzhledem k omezeným prostředkům není úmyslem ověřit vývoj obtíží ve všech ročnících středních škol v ČR, ale pouze mezi studenty vybraných ročníků středních škol. Cílem je zjistit, zda dochází ke změnám obtíží v rámci jednotlivých škál v *Dotazníku těžkostí při volbě povolání* mezi 3. ročníkem, 4. ročníkem (7 měsíců před maturitou) a 4. ročníkem před maturitou (1 měsíc před maturitou).

Výzkumné hypotézy

Hypotéza 1 (H₀): Střední hodnoty skóru ve škále - Nedostatek motivace se mezi základními soubory 3. a 4. a 4. ročníku před maturitou neliší.

Hypotéza 2 (H₀): Střední hodnoty skóru ve škále - Nedostatek informací o školách se mezi základními soubory 3. a 4. a 4. ročníku před maturitou neliší.

Hypotéza 3 (H₀): Střední hodnoty skóru ve škále - Nedostatek informací o trhu práce se mezi základními soubory 3. a 4. a 4. ročníku před maturitou neliší.

Hypotéza 4 (H₀): Střední hodnoty skóru ve škále - Nedostatek informací o sobě samém se mezi základními soubory 3. a 4. a 4. ročníku před maturitou neliší.

Hypotéza 5 (H₀): Střední hodnoty skóru ve škále - Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí se mezi základními soubory 3. a 4. a 4. ročníku před maturitou neliší.

Hypotéza 6 (H₀): Střední hodnoty skóre ve škále - Všeobecná nerozhodnost se mezi základními soubory 3. a 4. a 4. ročníku před maturitou neliší.

Hypotéza 7 (H₀): Střední hodnoty skóre ve škále - Vnitřní konflikty se mezi základními soubory 3. a 4. a 4. ročníku před maturitou neliší.

Hypotéza 8 (H₀): Střední hodnoty skóre ve škále - Vnější konflikty se mezi základními soubory 3. a 4. a 4. ročníku před maturitou neliší.

Design výzkumu a výzkumná metoda

S ohledem na cíle, výzkumné otázky a hypotézy byl zvolen mapující výzkum formou dotazníkového šetření. Sběr dat byl nenáhodný - pracovalo se se školami, které reagovaly na pobídku k výzkumu. Výběr vzorku skupinový (Ferjenčík, 2000), který je variantou výběru vícefázového (Sedláková, 2015).

K účelům diplomové práce byla přeložena verze slovenského dotazníku *Dotazník ťažkostí pri volbe povolnia* autora Štefana Vendela. Český překlad, *Dotazník těžkostí při volbě povolání*, nemá zatím v ČR standardizovanou a normovanou verzi – jazyková blízkost a jednoduchost tvrzení v dotazníku pomohly bezproblémovému překladu. Vzhledem k tématu výzkumu a kulturní blízkosti obou zemí se právě volba tohoto dotazníku nabízela.

Slovenská verze dotazníku již prošla validační studií. Vychází z experimentálního dotazníku *Dotazník ťažkostí v rozhodovaní o voľbe štúdia/povolania* (Vendel, 2007), který jeho autor zkonstruoval na základě své poradenské zkušenosti a analýzy nejčastějších důvodů nerozhodnosti žáků navštěvujících Centra pedagogicko-psychologických poraden a prevence na Slovensku. Faktorová analýza odpovědí 1 488 žáků 4. ročníku 59 gymnázií odhalila sedm faktorů:

- Nedostatek motivace
- Nedostatek informací o školách
- Nedostatek informací o tom, jak spravit kariérové rozhodnutí
- Nedostatek informací o povoláních a o sobě
- Všeobecná nerozhodnost
- Vnitřní konflikty
- Vnější konflikty

Potřeba lokalizovat ve středoevropském regionu psychometricky silnou metodu měřící obtíže při volbě povolání však vedla autora (Vendel, 2009, Vendel, 2010, Vendel, 2011b) k následnému vytvoření hybridního testu (Džuka, 2006) přidáním položek z ověřeného a uznávaného dotazníku *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ)* od autorů I. Gati, M. Krausz a S. H. Osipow (1996). Na základě fokusových skupin a řady výzkumů byl počet původních 30 položek rozšířen na 77. Následně byla ověřována na vzorku 61 žáků třetího ročníku čtyřletého gymnázia reliabilita analýzou vnitřní konzistence a metody opakovaného měření. Reliabilita jednotlivých škál testu se pohybovala mezi 0,8 až 0,9. Cronbachova α celého dotazníku dosahovalo hodnoty 0,97. Po ověření reliability následovala validační studie za účelem získání důkazů konstruktové a konvergentní validity. Výsledky dotazníku byly korelovány s jinými měřeními. Zúčastnilo se 332 probandů – žáků třetích ročníků čtyřletých gymnázií ve čtyřech městech na východě Slovenska. Výběr výzkumného vzorku byl příležitostný. Validita dotazníku byla prokázána na základě vnitřní struktury testu. Autor předpokládal existenci jedenácti nezávislých faktorů. Z výsledků konfirmativní faktorové analýzy se potvrdila přítomnost osmi nezávislých faktorů, které vysvětlily 62 % celkové variace a v tuto chvíli tvoří škály dotazníku jak slovenské, tak české verze. Po vyhodnocení faktorové struktury dotazníku se autor rozhodl vytvořit normy pro finální 57položkovou verzi dotazníku při konečných osmi nezávislých faktorech.

Škály jsou následující (u škály je uveden počet položek a hodnota Cronbach α – který se používá jako odhad reliability psychometrického testu):

- *Nedostatek informací o školách* – obsahuje 9 položek, Cronbachova α 0,94
- *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí* – obsahuje 9 položek, Cronbachova α 0,90
- *Vnější konflikty* – obsahuje 10 položek, Cronbachova α 0,87
- *Vnitřní konflikty* - obsahuje 8 položek, Cronbachova α 0,86
- *Nedostatek motivace* – obsahuje 7 položek, Cronbachova α 0,77
- *Všeobecná nerozhodnost* – obsahuje 6 položek, Cronbachova α 0,84
- *Nedostatek informací o trhu práce* - obsahuje 4 položky, Cronbachova α 0,86
- *Nedostatek informací o sobě samém* - obsahuje 4 položky, Cronbachova α 0,88

Právě těchto osm nezávislých faktorů bylo v dotazníku předloženo studentům středních škol v Praze. Tvrzení v dotazníku jsou formulována negativně s možností bodově ohodnotit,

nakolik se s daným tvrzením ztotožňují – čím vyšší skóre, tím více je tvrzení vystihuje a tím větší mají respondenti obtíže tohoto typu.

Sběr dat a procedura

Na webové stránce *Stredniskoly.cz* byly osloveny školy zajišťující denní formu středního vzdělání s maturitou v Praze 7 (9 škol), Praze 6 (14 škol) a Praze 2 (22 škol). Zájem o spolupráci projevilo pouze 5 škol - 4 gymnázia a 1 střední škola s maturitou. Celkově se výzkumu zúčastnilo 22 tříd – 8 třetích ročníků, 7 čtvrtých ročníků a 7 čtvrtých ročníků před maturitou. Z toho bylo 17 ročníků čtyřletých a 5 ročníků osmiletých. V níže uvedené tabulce je zaznamenáno, kolik ročníků bylo sesbíráno na gymnáziích a kolik na střední škole. Jednalo se o humanitně a sportovně orientovaná gymnázia a pedagogicky zaměřenou střední školu.

Tab. 2. Počet ročníků s ohledem na druh školy

Druh školy	3. ročník	4. ročník	4. ročník před maturitou
Gymnázia	4	3	2
Střední škola	4	4	5

Sběr dat probíhal v časovém horizontu tří měsíců, a to na vybraných středních školách ve 3. a 4. ročníku a 4. ročníku před maturitou. Data pro skupinu 4. ročník před maturitou byla sesbírána jako první na přelomu dubna a května. Data pro 3. a 4. ročník na konci stejného roku – v říjnu a listopadu. Dotazník byl zadáván hromadně, formou tužka-papír, přímo v učebně. Studenti byli seznámeni s cílem výzkumu a dotazníkem. Časem nebyli limitováni.

Vzorek

Výběrový vzorek byl tvořen 494 studenty ve věku 17 až 20 let. Žádný z respondentů neodmítl vyplnit daný dotazník. Účastníci výzkumu, kteří neuvedli své demografické údaje, případně neodpověděli na některé položky dotazníku, byli vyřazeni z výzkumu. Vyřazeno tak bylo 53 dotazníků.

Výzkumný soubor byl nakonec tvořen 441 jedinci, 113 muži (26 %) a 328 ženami (74 %). Průměrný věk ve zkoumaných 3 ročnících byl 17,4 let (SD = 0,53), ve zkoumaných čtvrtých ročnících 18,5 let (SD = 0,69) a ve zkoumaných 4. ročnících před maturitou 18,9 let (SD = 0,57).

Tab. 3. Zastoupení mužů a žen podle ročníků a druhu studia

		3. ročník	4. ročník	4. ročník před maturitou	CELKEM
Střední škola	Muži	3	3	8	14
	Ženy	67	49	52	168
Gymnázia	Muži	47	32	20	99
	Ženy	66	52	42	160
CELKEM		183	136	122	

Výběr vzorku byl skupinový (Ferjenčík, 2000). Probandi vyplňovali dotazník během vyučovací hodiny. Za svou účast nedostali žádnou finanční odměnu, ale byly jim přislíbeny výsledky v podobě zpracované praktické části diplomové práce. K té se dostanou na vyžádání u svého školního psychologa nebo výchovného poradce, který jí obdrží e-mailem.

Zpracování dat

Data byla seřazena a upravena v programu MS Excel 2013. Byla spočtena základní deskriptivní statistika. Vzhledem k povaze dat (malý vzorek u některých specifických skupin, nenormalita dat a odlehle hodnoty – viz boxploty) byl použit neparametrický Kruskal-Wallisův test v rámci statistického programu R (R Development Core Team, 2008). Využití neparametrického testu oproti parametrickému by mělo zabránit nepřesnému měření, které by mohlo být způsobeno např. právě malým počtem respondentů ve specifické skupině. Výsledky jednotlivých škál *Dotazníku těžkostí při volbě povolání* byly pro 3., 4. a 4. ročník před maturitou graficky znázorněny za pomoci boxplotů a histogramů, které jsou k nalezení v dodatkové části práce – Dodatek A - D.

V případě nalezení signifikantního rozdílu v Kruskal-Wallisova testu, pomocí kterého byly porovnávány výsledky vybraných ročníků mezi sebou, byl použit Dunnův post-hoc test pro zjištění, které konkrétní ročníky se mezi sebou významně liší.

Pro snížení rizika chyby I. druhu plynoucí z analýzy více nezávisle proměnných byla využita Holmova korekce p-hodnoty.

Výsledky

Součástí zpracování dat jsou i souhrnné deskriptivní hodnoty, které blíže popisují jednotlivé vybrané soubory. V tomto případě je to v *Tab. 4.* 3. ročník, v *Tab. 5.* 4. ročník a v *Tab. 6.* 4. ročník před maturitou.

Tab. 4. Vybrané hodnoty pro škály 3. ročníku

3. ročník (N=183)	Mean	SD	Median	MIN	MAX	range
Nedostatek motivace	14,13	5,10	13,00	7,00	30,00	23,00
Nedostatek informací o škole	20,33	8,98	19,00	9,00	43,00	34,00
Nedostatek informací o trhu práce	8,42	3,96	8,00	4,00	20,00	16,00
Nedostatek informací o sobě samém	7,59	3,64	6,00	4,00	19,00	15,00
Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí	19,96	7,95	20,00	9,00	39,00	30,00
Všeobecná nerozhodnost	19,10	5,80	19,00	6,00	30,00	24,00
Vnitřní konflikty	19,50	8,06	20,00	8,00	38,00	30,00
Vnější konflikty	14,31	4,90	13,00	10,00	35,00	25,00

Tab. 5. Vybrané hodnoty pro škály 4. ročníku

4. ročník (N=136)	Mean	SD	Median	MIN	MAX	range
Nedostatek motivace	13,87	5,01	13,00	7,00	29,00	22,00
Nedostatek informací o škole	19,01	8,26	18,00	9,00	45,00	36,00
Nedostatek informací o trhu práce	8,96	4,22	9,00	4,00	20,00	16,00
Nedostatek informací o sobě samém	7,86	4,15	6,00	4,00	20,00	16,00
Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí	21,23	8,28	22,00	9,00	41,00	32,00
Všeobecná nerozhodnost	17,82	5,84	18,00	6,00	30,00	24,00
Vnitřní konflikty	19,77	7,93	19,00	8,00	37,00	29,00
Vnější konflikty	14,67	6,03	13,00	10,00	46,00	36,00

Tab. 6. Vybrané hodnoty pro škály 4. ročníku před maturitou

4. ročník před maturitou (N=122)	Mean	SD	Median	MIN	MAX	range
Nedostatek motivace	12,92	4,98	12,00	7,00	33,00	26
Nedostatek informací o škole	14,52	5,58	13,00	9,00	32,00	23
Nedostatek informací o trhu práce	7,43	3,68	6,00	4,00	20,00	16
Nedostatek informací o sobě samém	6,80	3,38	6,00	4,00	20,00	16
Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí	17,85	7,19	17,00	9,00	39,00	30
Všeobecná nerozhodnost	17,22	6,13	16,00	6,00	30,00	24
Vnitřní konflikty	17,04	7,51	16,00	8,00	40,00	32
Vnější konflikty	13,95	4,31	13,00	10,00	28,00	18

Pro práci jsou však stěžejní výsledky Kruskal-Wallisova testu prezentované v *Tab. 7*. Ty naznačují, že existují signifikantní rozdíly mezi vybranými soubory u škály *Nedostatek informací o škole*, škály *Nedostatek informací o trhu práce*, škály *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí*, škály *Všeobecná nerozhodnost* a *Vnitřní konflikty*.

Tab. 7. Rozdíly mezi soubory u testovaných škál

Škály	Chi-squared	df	p-value
Nedostatek motivace	5,628	2	0,06
Nedostatek informací o škole	34,945	2	<0,001
Nedostatek informací o trhu práce	8,527	2	0,014
Nedostatek informací o sobě samém	5,221	2	0,073
Nedostatek informací o tom, jak provést kariérového rozhodnutí	11,061	2	0,004
Všeobecná nerozhodnost	7,807	2	0,02
Vnitřní konflikty	10,163	2	0,006
Vnější konflikty	0,405	2	0,817

Z výsledků v *Tab. 6* vyplývá, že na hladině významnosti 0,05 lze přijmout nulovou hypotézu o shodnosti středních hodnot základních souborů na škále *Nedostatek motivace*, škále *Nedostatek informací o sobě samém* a škále *Vnější konflikty*.

V případě zbylých škál – *Nedostatek informací o školách*, *Nedostatek informací o trhu práce*, *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí*, *Všeobecné nerozhodnosti* a *Vnější konflikty* – jsou zamítnuty nulové hypotézy o shodnosti středních hodnot základních souborů na hladině významnosti 0,05. U některých z těchto škál je možné nulovou hypotézu zamítnout dokonce na hladině významnosti 0,01, konkrétně u hypotéz H2, H5 a H7 týkajících se škál *Nedostatek informací o školách*, *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí* a škály *Vnitřní konflikty*.

V případě škál, kde byla zamítnuta nulová hypotéza, bylo za pomoci Dunnova testu zjištěno, které konkrétní základní soubory se mezi sebou signifikantně liší. Uvedeno v *Tab. 8*.

Tab. 8. Rozdíly jednotlivých škál mezi ročníky

Škály	3. ročník / 4. ročník		3. ročník / 4. ročník před maturitou		4. ročník / 4. ročník před maturitou	
	z-test	p-value	z-test	p-value	z-test	p-value
Nedostatek informací o školách	1,154	0,124	5,757	<0,001	4,347	<0,001
Nedostatek informací o trhu práce	-0,934	0,175	2,133	0,032	2,848	0,006
Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí	-1,308	0,095	2,244	0,024	3,291	0,002
Všeobecná nerozhodnost	1,733	0,083	2,711	0,010	0,967	0,166
Vnitřní konflikty	-0,300	0,382	2,766	0,005	2,865	0,006

V případě škály *Nedostatek informací o školách* je nalezen na hladině významnosti 0,05 signifikantní rozdíl mezi 3. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou a 4. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou.

V případě škály *Nedostatek informací o trhu práce* je nalezen na hladině významnosti 0,05 signifikantní rozdíl mezi 4. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou.

V případě škály *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí* je nalezen na hladině významnosti 0,05 signifikantní rozdíl mezi 3. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou a 4. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou.

V případě škály *Všeobecná nerozhodnost* na hladině významnosti 0,05 signifikantní rozdíl mezi 3. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou.

V případě škály *Vnitřní konflikty* na hladině významnosti 0,05 signifikantní rozdíl mezi 3. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou a 4. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou.

Diskuze

Cílem výzkumu bylo zmapovat vývoj obtíží vybraných ročníků při volbě povolání na konci střední školy. Zda dochází k vývoji jednotlivých obtíží v Dotazníku těžkostí při volbě povolání mezi 3. ročníkem, 4. ročníkem (7 měsíců před maturitou) a 4. ročníkem před

maturitou (1 měsíc před maturitou). K tomu posloužilo ověření osmi hypotéz vycházejících z osmi škál dotazníku *Dotazník těžkostí při volbě povolání*. S jeho pomocí byla sesbírána data u 3. a 4. ročníků středních škol v období září až listopad a u 4. ročníků před maturitou v měsíci květnu. Předpokladem bylo, že srovnáním 3. ročníku, 4. ročníku a 4. ročníku před maturitou lze zaznamenat vývoj obtíží. Čím vyššího skóre respondenti v dotazníku dosahují, tím více se ztotožňují s jednotlivými tvrzeními a tím více vnímají obtíže při volbě povolání. Podle výzkumu Vendela a Brunckové (2014) mladší žáci dosahují v celém Dotazníku těžkostí při volbě povolání vyššího skóre než starší žáci. Proto bylo možné předpokládat, že studenti 4. ročníku před maturitou budou mít nejnižší skóre škál, které poskytnou základ pro ověření, zda mezi ročníky dochází k signifikantním změnám. Je však důležité mít na paměti, že souvislost mezi věkem a obtížemi při volbě povolání není jednoznačná (Creed & Patton, 2001, Katz, 1992). Předpoklad, že 4. ročník před maturitou je možné z pohledu *Dotazníku těžkostí při volbě povolání*, považovat za období s nižšími obtížemi při kariéřním rozhodování, vychází ze studie Vojtěcha et al. (2015), která tvrdí, že 80 – 83 % absolventů středních škol přechází do terciálního vzdělávání. Studenti tohoto ročníku už tedy mají jasnou představu, zda budou dále studovat, nebo nastoupí do práce, protože už musejí mít podané přihlášky na VŠ a tím pádem by se měli s tvrzeními v dotazníku ztotožňovat méně, vnímat menší obtíže, a tak v dotazníku skórovat níže než studenti v nižších ročnících.

Na základě sesbíraných dat a jejich analýzy pomocí Kruskal-Wallisova testu byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi skóre u pěti z osmi škál. Právě při ověřování hypotéz spojených s těmito škálami byly zaznamenány signifikantní rozdíly středních hodnot mezi ročníky, což vypovídá o tom, že studenti některého z ročníků se více ztotožňovali s tvrzeními v dotazníku, než studenti z ostatních ročníků.

Výsledky testování hypotéz lze tedy rozdělit následovně:

- střední hodnoty zkoumaných výběrů se mezi sebou signifikantně nelišily, nulová hypotéza byla přijata. Týká se to hypotéz H1, H4 a H8 testující škály *Nedostatek motivace*, *Nedostatek informací o sobě samém*, *Vnější konflikty*.

Naopak u zamítnutých nulových hypotéz byly identifikovány tři jevy, které souvisí s vývojem obtíží napříč ročníky. Tyto jevy jsou následující:

1. střední hodnoty 3. a 4. ročníku se signifikantně lišily od střední hodnoty 4. ročníku před maturitou. To se týkalo hypotéz H2, H5 a H7 testující škály *Nedostatek informací*

o školách, Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí a škály Vnitřní konflikty. S těmito škálami se ztotožňovali více studenti ve 3. a 4. ročníku, než studenti ve 4. ročníku před maturitou.

2. střední hodnota 3. ročníku se signifikantně lišila od střední hodnoty 4. ročníku před maturitou, u hypotézy H6 testující škálu *Všeobecná nerozhodnost*. Lze říci, že studenti 3. ročníku se významně více ztotožňovali s touto škálou, než studenti 4. ročníku před maturitou. Oproti studentům ve 4. ročníku, kteří už nevnímali všeobecnou nerozhodnost za natolik závažnou.
3. Naopak ve 4. ročníku více vnímali nedostatek informací o trhu práce, kdy se střední hodnota 4. ročníku signifikantně lišila od střední hodnoty 4. ročníku před maturitou, tento jev se týkal hypotézy H3 testující škálu *Nedostatek informací o trhu práce*.

Na následujících řádcích budou výše zmíněné výsledky probrány více do detailu a případně propojeny v širší kontext s podobnými výzkumy.

Nalezený signifikantní rozdíl mezi středními hodnotami hrubých skóre 3. ročníku a 4. ročníku před maturitou a 4. ročníku a 4. ročníku před maturitou u škály *Nedostatek informací o školách* v kombinaci s boxplotem dané škály a histogramy lze vysvětlit rozdílem hrubých skóre mezi 3. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou a 4. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou. Z těchto výsledků vyplývá, že studenti 3. ročníku a 4. ročníku se více ztotožňují s negativně formulovanými výroky dané škály než studenti 4. ročníku před maturitou. Respondenti se hodnotí jako méně informovaní o možnostech studia na vysokých školách, nemají dostatek informací o studijních oborech, o obsahu studia vybraných oborů, kvalitě vysokých škol, případně náročnosti přijímacího řízení. Studenti se se škálou *Nedostatek informací o školách* nejvíce ztotožňují ve 3. ročníku, méně pak ve 4. a ještě méně těsně před maturitou. Lze předpokládat, že studenti 4. ročníku před maturitou, jimž byl dotazník zadán v maturitním měsíci, jsou již dostatečně informováni o vysokých školách i případných oborech, na které jdou. To zajisté souvisí s termínem přihlášek na VŠ. Ty se musí podat v průběhu února. Student uvažující o studiu na VŠ, se tak už na začátku roku musí rozhodnout, kam zamíří po maturitě. Na konci 4. ročníku má již jasno v tom, jakou školu, nebo zaměstnání si vyberou. Proto se s výroky ztotožňují nejméně z celého zkoumaného vzorku.

3. a 4. ročníky se též více než 4. ročníky před maturitou ztotožňují s negativními výroky ve škále *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí* a škály *Vnitřní konflikty*. Jsou jim blízké výroky např. „*Nedokážu si vybrat své budoucí povolání, protože ještě nevím, které profese mě zajímají*“, „*Nedokážu si vybrat své budoucí povolání, protože nevím, podle čeho se mám rozhodovat při své volbě povolání*“, *Nedokážu si vybrat své budoucí povolání, protože si potřebuji ověřit své schopnosti nebo osobnostní vlastnosti*“. U škály *Vnitřní konflikty* pak výroky: „*Nedokážu si vybrat budoucí povolání, protože váhám mezi několika možnostmi, které přicházejí v úvahu*“, nebo „*Nedokážu si vybrat budoucí povolání, protože mám rozmanité zájmy, které je těžké spojit*“. Znovu lze nalezený signifikantní rozdíl středních hodnot přičíst faktu, že rozhodnutí utvářející se při podávání přihlášek na VŠ pomůže minimalizovat obtíže při volbě povolání v těch oblastech, které dotazník mapuje. Výsledky testování hypotéz *Nedostatek informací o školách*, *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí* a škály *Vnitřní konflikty* se shodují se závěry výzkumu Vendela a Brunckové (2014). Autoři ověřili hypotézy, ve kterých předpokládali, že studenti z nižších ročníků budou dosahovat vyššího skóre v Dotazníku těžkostí při volbě povolání. Předpoklady se jim potvrdily u výše zmíněných škál a škály *Nedostatek informací o trhu práce*. Vyšší skóre u nižších ročníků lze vysvětlit nižší kariérovou zralostí, která by se s věkem měla zvyšovat. Ovšem u škály *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí* se závěry výše zmíněných autorů nepotvrdily. Studenti 4. ročníku se v této škále více shodovali s negativními výroky než studenti 3. ročníku. Lze to přičíst stoupajícímu tlaku na rozhodnutí, zda podat přihlášku na VŠ, a uvědomění si nedostatečných informací v oblasti kariérového rozhodování.

Zřejmě nejzajímavější jsou výsledky u škály *Všeobecná nerozhodnost* a *Nedostatek informací o trhu práce*. Právě u těchto škál je vývoj napříč ročníky odlišný – jinak se s těmito škálami ztotožňují studenti ve 3. ročníku a jinak ve 4. ročníku. Ve 4. ročníku se studenti mnohem více ztotožňují s tvrzeními u škály *Nedostatek informací o trhu práce*, než studenti 3. a 4. ročníku před maturitou. Jedním z možných vysvětlení je zvyšující se tlak, který je spojený s volbou, zda v následujícím roce podat přihlášku a kam. Z výsledků lze soudit, že studenti 3. ročníku necítí potřebu si informace o trhu práce vyhledávat, naopak studenti 4. ročníku před maturitou jsou s podstatnými informacemi již seznámeni. Kritickým momentem se tedy jeví 4. ročník, ve kterém studenti vnímají deficit informací potřebných k rozhodnutí mnohem citlivěji. V této škále se výsledek liší od výsledků výzkumu Vendela a Brunckové (2014), kteří přijali hypotézu, že se zvyšujícím se ročníkem se snižuje skóre ve škálách dotazníku, což přisoudili

zvyšující se kariérní zralosti. Jedním z možných vysvětlení toho, že se zde 4. ročník ztotožňuje více s obtížemi než 3. ročník, lze hledat ve velikosti a reprezentativitě testovaného souboru – u tohoto výzkumu bylo testováno 441 (113 chlapců a 328 dívek) studentů studujících pouze v Praze oproti 944 (367 chlapců a 577 dívek) slovenským studentům reprezentující všechny slovenské kraje. Z toho i pramení odlišný kontext jednotlivých studentů, který mohl ovlivnit výsledky – počet vysokých škol v daném místě, dostupnost informací i počet přihlášek, které student může podat.

Signifikantní rozdíl byl nalezen i u škály *Všeobecná nerozhodnost*. I na základě boxplotů lze říci, že studenti 3. ročníku jsou ke všeobecné nerozhodnosti více vnímaví, než studenti z dalších ročníků, ač i u 4. ročníku a 4. ročníku před maturitou dosahuje tato škála vyššího hodnocení. Škála mapuje nerozhodnost např. těmito tvrzeními: „*Obyčejně se rozhoduji těžko*,“ „*Když stojím před vícero možnostmi, mám problém se rozhodovat*“, „*Mám z rozhodování obavy*.“ Škála *Všeobecné nerozhodnosti* je specifická vůči ostatním škálám v Dotazníku těžkostí při volbě povolání, jelikož se formulacemi nevztahuje přímo k volbě povolání, jako ostatní škály, ale mapuje nerozhodnost jako takovou.

Míru všeobecné nerozhodnosti je možné považovat za jednu z obtíží při volbě povolání, jelikož ovlivňuje schopnost učinit kariérní rozhodnutí. Podle Vendel a Bruncková (2014) lze vysvětlit snižující vývoj všeobecné nerozhodnosti u každého ročníku věkem respondentů a jejich zvyšující se kariérní zralostí. Tento trend je vidět i u provedeného výzkumu. Je však otázkou, do jaké míry tento trend souvisí s věkem a kariérní zralostí, a jak hodně je ovlivňován přirozeným vývojem a okolními vlivy – pracovními a studijními příležitostmi, příkladem z okolí, tlakem členů rodiny nebo vrstevníků. Z výsledků této škály ale jednoznačně vyplývá, že téma všeobecné nerozhodnosti si rozhodně zaslouží další výzkumnou pozornost. O tom svědčí i fakt, že nerozhodnost jako psychologický fenomén procházející jednotlivá vývojová období jedince, zkoumají vědci jak na středních školách (Nota & Soresi, 2003; Patton & Creed, 2001), tak i na vysokých školách (Gianakos, 1999; Lee, 2005). Též je spojována s řadou dalších faktorů, které mají vliv na průběh volby povolání. Od pohlaví a věku (Patton & Creed, 2001), přes kariérní proměnné jako kariérní zralost (Rojewski, 1994), rozhodovací styly (Mau, 1995), míry informací (Gati & Saka, 2001), tak i osobnostních proměnných jako je strach z úspěchu (Staley, 1996), nízkých sociálních dovedností (Nota & Soresi, 2003), nebo nízkého sebevědomí a úzkostnosti (Wanberg & Muchinsky, 1992). Z výše uvedeného je jasně patrné, že vlivů, které mohou ovlivňovat nerozhodnost, je celá řada.

Výsledky provedeného výzkumu jsou ovlivněny řadou proměnných, které se mohou stát tématem dalších výzkumů. Např. místo sběru dat – příležitostí i informací je v Praze více, než v jiných krajích ČR, rozdílnost různých typů středoškolského vzdělání, kdy středoškolští studenti mohou mít větší motivaci k nástupu do povolání, než studenti gymnázií, u kterých se počítá s nástupem na VŠ, délka studia - čtyřleté a osmileté studijní obory, může mít vliv z pohledu kariérní zralosti daných studentů, případně specifikem oboru – které může mít určující charakter pro to, zda student míří na VŠ či do práce. Jednou z dominujících proměnných je pohlaví respondentů ve výzkumném vzorku. V něm mají převahu ženy v poměru 3:1. Právě pohlaví je v oblasti výzkumu obtíží při volbě povolání vnímáno jako jeden z významných faktorů, který ovlivňuje celkový skóre mapující těžkosti. Podle Vendela a Brunckové (2012) zjišťovali rozdíly ve vnímání obtíží při volbě povolání u dívek a chlapců, zjistili, že dívky prezentovali vyšší míru všeobecné nerozhodnosti než chlapci. Chlapci naopak skórovali více ve škále nedostatek motivace a vnější konflikty.

Dalším proměnnou ovlivňující výsledky mapujícího výzkumu může být i typ nástroj použitého pro sběr dat. Přes své kvality a vysokou odbornost jejího autora, i slovenské validační studie, zůstává holým faktem, že Dotazník těžkostí při volbě povolání není stále v ČR standardizován a postrádá příslušné normy. Jednou z jeho slabin zůstává i negativní formulace tvrzení, s kterými se má nebo nemá respondent ztotožnit a ohodnotit je na škále. Většina těchto tvrzení začíná formulací „*Nedokážu si vybrat své budoucí povolání, protože...*“, kterou lze považovat sice za účelně použitou, ale nikoliv přívětivou pro respondenta. Tvrzení jsou také dlouhá a vyžadují plnou respondentovu pozornost.

Závěr

Cílem empirické části, za použití mapujícího výzkumu, bylo zjistit, zda dochází ke změnám obtíží v rámci jednotlivých škál v Dotazníku těžkostí při volbě povolání mezi 3. ročníkem, 4. ročníkem a 4. ročníkem před maturitou. Na výběrovém souboru 441 středoškolských studentů bylo testováno osm hypotéz vycházejících z osmi škál dotazníku. U pěti škál z osmi byl nalezen významný posun mezi ročníky.

U škál *Nedostatek informací o školách*, *Nedostatek informací o tom, jak provést kariérové rozhodnutí* a škály *Vnitřní konflikty* bylo zjištěno, že studenti 3. a 4. ročníku se více než studenti 4. ročníku před maturitou ztotožňují s výroky těchto škál a vnímají nedostatek informací o školách, neví, v jakých povoláních mohou uplatnit své dovednosti a vlastnosti, podle čeho si povolání vybírat, nebo jak se rozhodovat, stejně tak prožívají více vnitřních

konfliktů mezi svými zájmy a požadavky v oborech, které je zajímají. Škály mapující tato témata jsou tedy aktuální pro oba ročníky, lze doporučit školním psychologům a výchovným poradcům zaměřit se na pomoc studentům se sebepoznáváním a mapováním zájmů a preferencí, což může snížit obtíže při volbě.

Sami studenti 3. ročníku se ztotožňují s tvrzeními škály *Všeobecná nerozhodnost*. Přestože se s touto škálou ztotožňují více i ostatní ročníky, nejvýraznější rozdíl je právě mezi 3. ročníkem a 4. před maturitou. Důvodem je zřejmě nižší kariérní zralost, oproti vyšším ročníkům, ve kterých si už jsou studenti více vědomi toho, kam míří po škole.

Naopak studenti 4. ročníku pocítují větší nedostatek informací o trhu práce, než studenti 3. ročníku před maturitou, kteří si jsou už jistější, kam po maturitě zamíří. Alespoň podle signifikantních rozdílů mezi těmito ročníky ve škále *Nedostatek informací o trhu práce*.

Z výsledků výzkumu vyplívá, že ke změnám vnímání obtíží při volbě povolání dochází. Významné změny lze zaznamenat u výše zmíněných škál.

Seznam literatury

- Athanasou, J. A., & Van Esbroeck, R. (2008). *International handbook of career guidance*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bělohávek, F. (1994). *Osobní kariéra*. Praha: Grada.
- Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2002). Introduction to Theories of Career Development and Choice: Origins, Evolution, and Current Efforts. In D. Brown, et al. *Career Choice and Development* (pp. 3-23). San Francisco, CA: John Willey & Sons.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2012). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (2nd ed.). Somerset, NJ, USA: John Wiley & Sons.
- Brown, S. D., & Rector, C. C. (2008). Conceptualizing and Diagnosing Problems in Vocational Decision Making. In S. D. Brown, R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed., pp. 392-407). New York: John Wiley & Sons.
- Bruncková, M., & Vendel, Š. (2010). Rozdiely v ťažkostiach pri voľbe povolania medzi chlapcami a dievčatami a medzi študentmi gymnázií a stredných odborných škôl. In M. Popelková, A. Juhásová, & M. Pohánka, (Eds.), *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie doktorandov odborov Psychológia a Sociálna práca*. Nitra: FZaSV UKF Nitra.
- Bruncková, M., & Vendel, Š. (2011). Ťažkosti pri voľbe povolania. In M. Dolejš, M. Charvát, A. Neusar, & K. Bendová, (Eds.), *PhD existence I. česko-slovenská psychologická konferencie (nejen) pro doktorandy a o doktorandech. Sborník odborných příspěvků* (pp. 252-262). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Cakirpaloglu, P. (2014). Osobnost adolescenta. In M. Dolejš, O. Skopal, & J. Suchá, et al. *Projektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc.
- Čačka, O. (2002). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika* (3rd ed.). Brno: Doplněk.
- Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- Weiss, D.J., Dawis, R.V. England, G. W. and Lofquist, L. H. (1968), Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Vol. 22, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Dunovský, J. (1999). *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly* (2nd ed.). Praha: Grada.
- Džuka, J. (2006). *Základy psychometrie a teorie testov*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (Vydání druhé). Praha: Portál.
- Gajdošová, E. (2006). Profesionální orientace žáků stojících před první směrovou volbou povolání. In E. Gajdošová, & G. Herényiová, *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími* (pp. 33). Praha: Portál.
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (2006). *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 79(3), pp. 331-340.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), pp. 510-526.
- Gemrmeij, V., & De Boeck, P. (2003). Career Indecision: Three Factors from Decision Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), pp. 11-25.
- Gottfredson L. S. (2004) Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In S. D. Brown, R. W. Lent, (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 71-100). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Havlová, J. (1996). *Profesionální dráha ve 20. století: úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum.
- Hewer, V. H. (1963). What do theories of vocational choice mean to a counselor? *Journal of Counseling Psychology*, 10(2), pp. 118-125.
- Hlad'o, P. (2008). *Svět práce a volba povolání. Studijní text pro učitele*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hlad'o, P. (2009). *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny*. (Dizertační práce, Masarykova univerzita, Brno, Czechia).

- Hlad'o, P. (2013). *Profesní orientace adolescentů: Poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj.
- Hlad'o, P. (2013). *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze: analýza na základě dotazníkového šetření a ohniskových skupin*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 6(1), pp. 35-45.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. J., Gottfredson, D. C., & Power, P. G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision making and personality: Identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), pp. 1191-1200.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1(1), pp. 1-12.
- Hořánková, V., et al. (1995). *Metodická příručka poradce pro volbu povolání*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hřebíček, L. (2001). *Teorie kariérního vývoje a kariérního poradenství*. Brno: MU.
- Hřebíček, L. (2002). *Praxe profesně kariérního poradenství na ZŠ a SŠ*. Brno: MU.
- Hřebíček, L. (1998). Profesně pracovní způsobilost. In S. Střelec et al., *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy* (pp. 99-107). Brno: Paido.
- Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W. H., & Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), pp. 491-501.
- Ireh, M. (1999). Career development theories and their implications for high school career guidance and counseling. *The High School Journal*, 83(2), pp. 28-40.
- Jepsen, D. A., & Dickson, G. L. (2003). Continuity in Life-Span Career Development: Career Exploration as a Precursor to Career Establishment. *The Career Development Quarterly*, 51(3), pp. 217-233.
- Jones, L. K. (1989). Measuring a three-dimensional construct of career indecision among college students: A revision of the Vocational Decision Scale: The Career Decision Profile. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), pp. 477-486.
- Katrnák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Kelly, K. R., & Lee, W. C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), pp. 302-326.
- Kidd, J. M. (2006) *Understanding Career Counselling: Theory, research and practice*. London: Sage Publications.
- Kirovová, I. (2007). *Kariéra v souvislosti s přechodem k postindustrialismu*. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta.
- Kollárik, T., Letovancová, E., & Výrost, J. (2011). *Psychológia práce a organizácie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK.
- Koščo, J. (1987). *Poradenská psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), pp. 275-290.
- Krumboltz, J. D., Mitchell, A. M., & Jones, G. B. (1976). A social learning theory of career selection. *The counseling psychologist*, 6(1), pp. 71-81.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The School-to-Work Transition From a Learning Theory Perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 312-325.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2nd ed.). Praha: Grada.
- Larson, J. H., Busby, D. M., Wilson, S., Medora, N., & Allgood, S. (1994). The multidimensional assessment of career decision problems: The career decision diagnostic assessment. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 72(3), 323-328.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101–127). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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(1), 79-122.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of counseling psychology*, 60(4), 557-568.
- Lester, J. N. (2000, 29-31.3.). *Klíčové úkoly a vývoj v kariérních informacích a poradenství: uvádění politiky do práce ve Spojených státech*. Příspěvek přednesený na konferenci „Profesní poradenství – teorie a praxe pro 21. Století“, Budapešť, Hungary.

- Leung, S. A. (2008). The Big Five Career Theories. In Athanasou J. A., Esbroeck R. van (Eds.) *International Handbook of Career Guidance* (pp.115). Sydney: Springer.
- Levinson, E. M., Ohler, D. L., Caswell, S., & Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 76(4), 475-482.
- Macek, P. (1999). *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Malotínová, M. (2002). Teorie profesní volby. In L. Berný, J. Ciprová, J., V. Mertin, & J. Strádal (Eds.). *Poradce k volbě povolání: pro výchovné poradce a učitele ZŠ* (pp. 1-14). Praha: Josef Raabe.
- Mezera, A. (2005). *Hollandova teorie profesního vývoje: příručka*. Available at http://vychova-vzdelavani.cz/download/holland_mezera.pdf [Accessed 16 Feb. 2016].
- Mojžíšek, L. (1981). *Pracovní výchova, polytechnické vzdělávání a profesionální orientace: systém a subsystémy pracovní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin. Retrieved from <https://archive.org/stream/choosingavocati00parsgoog#page/n40/mode/2up>
- Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: The influences of constructivism and convergence. In J. A. Athanasou, & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 133-156). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Patton, W. (2008). Recent Developments in Career Theories: The Influences of constructivism and Convergence. In Athanasou J. A., Esbroeck R. van (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 133-156). Sydney: Springer.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence* (2nd ed.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (4th ed.). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7th ed.). Praha: Portál.
- R Development Core Team (2008). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org>.

- Roe, A. (1954). A New Classification of Occupations. *Journal of Counseling Psychology*, 1(4), pp. 215-220.
- Roe, A. (1956). *The Psychology of Occupation*. New York: Wiley.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 4(3), pp. 212-217.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu* (6th ed.). Praha: Grada.
- Salomone, P. R. (1982). Difficult Cases in Career Counseling: II-The Indecisive Client. *Personnel & Guidance Journal*, 60(8), pp. 496-500.
- Salomone, P. R., & McKenna, P. (1982). Difficult career counseling cases: I – Unrealistic vocational aspirations. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(5), pp. 283-286.
- Santrock, J. W. (2010). *Adolescence* (13th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Savickas, M. L., & Super, D. E. (1993). Can life stages and substages be identified in students? *Man and Work: Journal of Labor Studies*, 4(1), pp. 71-78.
- Sedláková, R. (2015). *Výzkum médií: Nejužívanější metody a techniky*. Praha: Grada
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. (7th ed.). Balmont: Thomson Learning.
- Smetáčková, I. (Eds.). (2005). *Genderové aspekty přechodu žáka a žákyně mezi vzdělávacími stupni*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Sollárová, E. (2008). Socializace. In J. Výrost, & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (2nd ed., pp. 49-68). Praha: Grada.
- Strádal, J., Mertin, V., & Úlovcová, H. (2002). Úvod do problematiky In L. Berný, J. Ciprová, V. Mertin, & J. Strádal (Eds.). *Poradce k volbě povolání: pro výchovné poradce a učitele ZŠ* (pp. 1-5). Praha: Josef Raabe.
- Strádal, J., & Nouzová, J. (1995). *Příprava žáků na profesní orientaci*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American psychologist*, 8(5), pp. 185-190.
- Super, D. E. (1960). The critical ninth grade: Vocational choice or vocational exploration. *The Personnel and Guidance Journal*, 39(2), pp. 106-109.

- Super, D. E. (1975). Career Education and Career Guidance for the Life Span and for Life Roles. *Journal of Career Education*, 2(2), pp. 27-42.
- Super, D. E. (1990). A Life-span, Life-space Approach to Career Development. In D. Brown, & D. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice* (pp. 197-262). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Bohn, M. J., Jr. (1970). Occupational psychology. Belmont, CA: Wadsworth. In Biggs, A. A., Porter, G. (1994). *Dictionary of Counseling*. Greenwood Publishing Group.
- Štikar, J., Rymeš, M., Riegel, K., & Hoskovec, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Tinsley, H. E., Bowman, S. L., & York, D. C. (1989). Career Decision Scale, My Vocational Situation, Vocational Rating Scale, and Decisional Rating Scale: Do they measure the same constructs? *Journal Of Counseling Psychology*, 36(1), pp. 115-120.
- Trhlíková, J., Vojtěch, J., & Úlovcová, H. (2008). *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce: sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Vašutová, M., & Panáček, M. (2013). *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Vendel, Š. (1987). Rozlišovanie a poradenský postup pri nerozhodnosti pri voľbe štúdia. *Výchovný poradce*, 26(1), 43-50.
- Vendel, Š. (1991). Profesionálny vývin žiakov gymnázií. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26(1), 305-318.
- Vendel, Š. (2007): Grammar school pupils' career-related decision-making difficulties. *Československá Psychologie*, 51, pp. 119-128.
- Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Praha: Grada Publishing.
- Vendel, Š., Bruncková, M. (2014). *Taxonómia a diagnostika ťažkostí v kariérovom vývine*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

- Vendel, Š., Kurajová-Stopková, J., Sedlák-Vendelová, N. Kuraj, J., Mesárošová, A., & Sklenářová, I. (2007). *Výskum školskej zrelosti a profesijnej orientácie žiakov*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Vidal-Brown, S. A., & Thompson, B. (2001). The career assessment diagnostic inventory: A new career indecision assessment tool. *Journal of Career Assessment*, 9(2), pp. 185-202.
- Vojtěch, J., Úlovcová, H., Trhlíková, J., Doležalová, G., Paterová, P. & Úlovec, M. (2015). *Uplatnění absolventů škol na trhu práce*. Praha: NUV.
- Weinrich, S. G. (1979). *Career Counseling: Theoretical and Practical Perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Whiston, S. C. (1996). The relationship among family interaction patterns and career indecision and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Development*, 23(2), pp. 137-149.
- Zapletalová, J., & Vaňková, H. (2006). *Kariérové poradenství - přítomnost a budoucnost*. Praha: IPPP.