

Kariérová adaptabilita

Její podoby, proměny, souvislosti a role
v životě mladých dospělých procházejících
středním odborným vzděláváním

Petr Hlado a Lucia Kvasková (eds.)



MASARYKOVA
UNIVERZITA

MUNI
PRESS

MUNI
ARTS

MUNI
FSS

Kariérová adaptabilita

Její podoby, proměny, souvislosti a role
v životě mladých dospělých
procházejících středním odborným vzděláním





Kariérová adaptabilita

**Její podoby, proměny, souvislosti a role
v životě mladých dospělých procházejících
středním odborným vzděláním**

Petr Hlaďo a Lucia Kvasková (eds.)

**Petr Hlaďo,
Lucia Kvasková, Lenka Hloušková,
Bohumíra Lazarová, Stanislav Ježek,
Libor Juhaňák, Petr Macek et al.**

Masarykova univerzita
Brno 2020

Knihu recenzovali:

doc. PhDr. Iva Kirovová, Ph.D.

Mgr. Lenka Martinkovičová, Ph.D.

doc. PhDr. Štefan Vendel, CSc.

Monografie vznikla v rámci projektu „Career adaptability of vocational upper-secondary school graduates during the school-to-work transition“, který byl realizován v letech 2018–2020 s podporou Grantové agentury České republiky (GA18-075375).



Knihu je šířena pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2020 Masarykova univerzita

© 2020 Layout Václav Mekyska

ISBN 978-80-210-9692-9

ISBN 978-80-210-9666-0 (vázáno)

DOI: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9692-2020>

Obsah

Úvod	9
Kapitola 1: Kariérová adaptabilita v kontextu teorie konstruování kariéry	15
1.1 Teorie konstruování kariéry	15
1.2 Adaptivita, adaptabilita a adaptace	17
1.3 Vymezení kariérové adaptability	19
1.4 Nástroje pro měření kariérové adaptability	21
1.5 Kariérová adaptabilita jako předmět výzkumu	23
1.6 Z výsledků výzkumů	23
Shrnutí	27
Kapitola 2: Metodologie výzkumu kariérové adaptability	31
2.1 Cíle výzkumu	31
2.2 Organizace výzkumu a respondenti	32
2.3 Nástroje sběru dat	36
Shrnutí	46
Kapitola 3: Kariérová adaptabilita a její vztah k vybraným charakteristikám respondentů	49
3.1 Kariérová adaptabilita a její dimenze	49
3.2 Pohlaví a kariérová adaptabilita	53
3.3 Vzdělání a kariérová adaptabilita	55
3.4 Využívání služeb kariérového poradenství a kariérová adaptabilita	58
3.5 Prediktory kariérové adaptability	60
Shrnutí	68
Kapitola 4: Kariérová adaptabilita perspektivou času	73
4.1 Poznatzky z výzkumu.	74
4.2 Zhodnocení získaných poznatků	81
Shrnutí	81

Kapitola 5: Vliv sociální opory na kariérovou adaptabilitu	85
5.1 Rodičovská podpora	87
5.2 Podpora učitelů	88
5.3 Vrstevnická podpora	89
5.4 Celková sociální opora	90
5.5 Zkoumání vlivu sociální opory na kariérovou adaptabilitu	90
5.6 Zhodnocení získaných poznatků	94
Shrnutí	97
Kapitola 6: Sebehodnocení jako prostředník mezi sociální oporou a kariérovou adaptabilitou	101
6.1 Zkoumání sebehodnocení a jeho vztahu ke kariérové adaptabilitě	103
6.2 Zhodnocení získaných poznatků	105
Shrnutí	107
Kapitola 7: Profesionální identita jako ukazatel kariérové adaptace	111
7.1 Zkoumání vztahu mezi kariérovou adaptabilitou, sebeúčinností a profesní identitou	113
7.2 Zhodnocení získaných poznatků	114
Shrnutí	115
Kapitola 8: Vliv kariérové adaptability, sebehodnocení a pracovních hodnot na životní spokojenost	119
8.1 Kariérová adaptabilita a životní spokojenost	120
8.2 Sebehodnocení a životní spokojenost	121
8.3 Role pracovních hodnot ve vztahu mezi kariérovou adaptabilitou, sebehodnocením a životní spokojeností	122
8.4 Popisné statistiky a korelace mezi zkoumanými proměnnými	124
8.5 Mediační analýza – celkové a přímé vlivy	125
8.6 Mediační analýza – nepřímé vlivy	128
8.7 Zhodnocení získaných poznatků	130
Shrnutí	132
Kapitola 9: Absolventi středního odborného vzdělávání na trhu práce – liší se zaměstnaní a nezaměstnaní?	135
9.1 Přechod absolventů středního odborného vzdělávání na trh práce	136
9.2 Hledání faktorů zvyšujících šanci na získání zaměstnaneckého statusu	137
9.3 Rozdíly mezi zaměstnanými a nezaměstnanými absolventy	140
9.4 Faktory zvyšující šanci na získání zaměstnaneckého statusu	144
9.5 Zhodnocení získaných poznatků	145
Shrnutí	149

Závěr	151
Shrnutí	155
Summary	163
Literatura	171
O autorech	197
Příloha	201
Věcný rejstřík	203

Úvod

Právě otvíráte knihu, v níž přibližujeme konstrukt kariérové adaptability pohledem základního výzkumu. I když český pedagogický a do jisté míry i psychologický výzkum kariérovou adaptabilitu teprve objevuje, v zahraničí je dlouhodobě předmětem zájmu jednotlivců i velkých výzkumných týmů s přesahem do kariérového poradenství. Dá se říci, že objevení konstruktu kariérové adaptability je výsledkem snah mezinárodní komunity psychologů práce, kteří od konce 90. let minulého století vyvíjejí a empiricky ověřují takovou teorii kariérového rozvoje jedince, která by dokázala identifikovat a vysvětlit využití potenciálu člověka úspěšně reagovat na rychlost změn, s nimiž se v životě setkává.

S ohledem na ekonomické, společenské, ekologické a technologické proměny společnosti jsou dlouhodobě zdůrazňovány flexibilita a mobilita, které v sobě zahrnují implicitní předpoklad, že jedinec žijící v postindustriální éře, či specifitěji v době tzv. tekuté modernity (Bauman, 2020) bude schopen se těmto změnám přizpůsobovat. Proces přizpůsobování se jedince prostředí, který je také základem soudobých teorií kariérového rozvoje jedince, je spojován nejen se schopnostmi člověka adekvátně jednat v dynamickém prostředí (srov. Super & Knasel, 1981), ale i s autoregulačními procesy (srov. Rossier, 2015). Přídavek „kariérová“ předznamenává ukotvení adaptability v kariéře a pracovních rolích, které jedinec v průběhu života zaujímá. Dnes už ale nejde jen o přizpůsobování se několika profesním změnám, novému pracovnímu prostředí nebo o to, jak dostát měnícím se požadavkům a nárokům v rámci vykonávaného zaměstnání. Jde o permanentní zvažování současné situace a budoucích možností kariérového rozvoje, což klade vysoké nároky na poznávání, plánování, rozhodování, řešení problémů, stejně tak jako na zodpovědnost za řízení kariéry, tj. na kariérovou adaptabilitu.

Jsou tedy namíště otázky: Co je to kariérová adaptabilita? S jakými dalšími charakteristikami osobnosti a vnějšími faktory souvisí? Co ji ovlivňuje a naopak, co kariérová adaptabilita dokáže ovlivnit? Odpovědi na tyto a další otázky jsme hledali v průběhu řešení výzkumného projektu *Career adaptability of vocational*

upper-secondary school graduates during the school-to-work transition v letech 2018 až 2020. Vlastním longitudinálním výzkumem, jehož metodologii popisujeme ve druhé kapitole této knihy, jsme navázali na bohaté výsledky zkoumání kariérové adaptability v zahraničí (kapitola 1) a získali jsme řadu nových poznatků, které chceme představit českému čtenáři.

Základní směr výzkumu a do jisté míry i strukturu knihy jsme nastavili těmito výzkumnými otázkami:

- Jaký vliv mají na kariérovou adaptabilitu sociodemografické charakteristiky, vybrané atributy odborného vzdělávání včetně vybraných možností podpory kariérového rozvoje (kapitola 3), sociální vztahy a sociální opora (kapitola 5) a v neposlední řadě vybrané psychologické charakteristiky jedince (kapitola 6)?
- Jak se proměňuje kariérová adaptabilita žáků odborného vzdělávání na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání po dobu dvou let od opuštění střední školy (kapitola 4)?
- Jaký vztah má kariérová adaptabilita a další psychologické charakteristiky jedince k formování profesní identity (kapitola 7) a k životní spokojenosti mladých dospělých, kteří prošli odborným vzděláváním (kapitola 8)?
- V čem se liší kariérová adaptabilita u těch, kteří úspěšně přechází na trh práce, od těch, kteří jsou nezaměstnaní (kapitola 9)?

Výzkumné otázky a cíle nahlížíme perspektivou pedagogického a psychologického výzkumu, protože věříme, že takto pojatý interdisciplinární přístup vytváří přidanou hodnotu našeho zkoumání kariérové adaptability. S ohledem na všechny výše uvedené okolnosti s jistou pokorou nabízíme jednotlivá empirická zjištění nejen akademikům a studentům, ale i profesionálům, kteří se zabývají podporou kariérového rozvoje u mladých dospělých – učitelům, školním psychologům, kariérovým poradcům, sociálním pracovníkům či vychovatelům –, a rádi by svou praxi založili na empirických důkazech. Kniha by podle nás mohla posloužit i jako další zdroj informací aktérům vzdělávací politiky a politiky zaměstnanosti, kteří v České republice ovlivňují charakter a podobu služeb kariérového poradenství a mají významný vliv na jejich dostupnost a kvalitu. Určitě budeme rádi, pokud se mezi čtenáři najdou i následovníci našeho výzkumu.

Pestrost potenciálních zájemců o téma kariérové adaptability, a tedy i čtenářů této knihy byla pro nás výzvou minimálně ve dvou ohledech. Jedním z nich byla terminologie. V češtině totiž není sjednocena terminologie z oblasti kariérového rozvoje, a proto téměř celá kniha stojí na našich překladech z angličtiny. Z důvodu dalšího zpřesňování české odborné terminologie uvádíme v závorkách původní anglickou verzi základních pojmů. Stejně tak jsme se museli vyrovnat s terminologickými

problémy v oblasti českého odborného vzdělávání. Specificky jsme se potýkali s tím, jak jednoduše a přitom co nejuvýstižněji pojmenovat vzdělávací instituce nabízející vzdělávací programy odborného vzdělávání na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání (střední odborné školy, střední odborná učiliště, střední školy), i s tím, jak pojmenovat naše respondenty v posledních ročnících jejich studia (žáci/učni/studenti). Pro maximální zjednodušení textu nakonec užíváme v souladu se školským zákonem pojmy střední škola a žák.

Druhá výzva se týkala způsobu psaní této knihy. Knihu jsme se nakonec rozhodli psát tak, aby každý čtenář mohl těžit z jednotlivých kapitol separátně, ale současně s vědomím, že každá kapitola představuje jeden střípek z mozaiky poznání kariérové adaptability v českém prostředí. Začínáme tedy vymezením a charakteristikou kariérové adaptability, pokračujeme vybranými vlivy, které na kariérovou adaptabilitu působí, k důsledkům kariérové adaptability a končíme tím, jak se vlivy a důsledky prolínají v případě zaměstnaných a v případě nezaměstnaných mladých dospělých. Necháváme tedy na každém, komu se tato kniha dostane do rukou, aby sám zvážil, jestli je pro něho důležité získat přehled o tématu jako celku, nebo která část knihy může být pro něj užitečnější než jiná, případně jaké informace a poznatky budou inspirací pro jeho další výzkum nebo je využije ve své praxi. Věříme však, že monografie jako celek má potenciál přispět k empiricky podloženému poznání kariérové adaptability a jeho aplikaci v praxi kariérového poradenství.

Poděkování

Na tomto místě bychom chtěli poděkovat všem, bez nichž by tato kniha nemohla vzniknout – Odboru školství Jihomoravského a Moravskoslezského kraje, středním školám, respondentům, našim spolupracovníkům i těm, kteří nás dlouhodobě podporují. Samostatně děkujeme recenzentům této knihy za jejich úhel pohledu a podněty k úpravám, které nám pomohly posunout text do finální podoby, stejně tak jako Grantové agentuře České republiky za finanční podporu projektu *Career adaptability of vocational upper-secondary school graduates during the school-to-work transition* (GA18-07537S).

Petr Hlado
a kolektiv autorů



Kapitola 1

Kariérová adaptabilita v kontextu teorie konstruování kariéry

PETR HLAĐO, LENKA HLOUŠKOVÁ
A BOHUMÍRA LAZAROVÁ

Rychlost ekonomických, technologických i společenských změn, které každému z nás vstupují do života, reflektují i soudobé teorie kariéry a teorie kariérového rozvoje. Kariéra člověka je v současnosti stále více fragmentární, nestabilní a stává se čím dál méně předvídatelnou. V důsledku toho některé ze soudobých konceptů kariéry, jako např. koncept proteovské kariéry nebo kariéry bez hranic, zdůrazňují zodpovědnost každého jedince za aktivní řízení své kariéry a naznačují, že pro dosažení kariérového úspěchu je nezbytná schopnost adaptace (např. Sullivan & Baruch, 2009). Také soudobé teorie kariérového rozvoje, jako např. Savickasova teorie konstruování kariéry, věnují při vysvětlování kariérového rozvoje pozornost procesům řízení kariéry (*career management*). Konkrétně Savickasovu teorii konstruování kariéry přiblížíme na začátku této kapitoly, protože představuje základní teoretické východisko pro vymezení a zkoumání kariérové adaptability. Poté nahlédneme kariérovou adaptabilitu jako předmět výzkumu a na konci kapitoly shrneme vybrané poznatky o kariérové adaptabilitě z mezinárodních šetření.

1.1 Teorie konstruování kariéry

Savickasova (1997, 2002, 2005) teorie konstruování kariéry (*career construction theory*) vznikla na základě revize, přepracování a rozšíření Superovy (1990) teorie kariérového rozvoje. Základní impulzy pro revizi Superovy teorie lze hledat v dobovém kontextu konce 90. let minulého století, kdy bylo žádoucí „objevit“ mechanismus, který by lidem pomohl tolerovat všudypřítomnou nejistotu a umožnil by jim čelit nejednoznačnostem, které doba přinášela. V této souvislosti začala Savickase zajímat otázka, jak by mohli jedinci v průběhu svého života zvládat proměny práce a změny v uplatňování se na trhu práce (*job changes*), aniž by tyto změny pro ně ztrácely smysl, anebo by narušily jejich sociální identity (Savickas, 2005). Odpovědi na tuto otázku zakomponoval do své teorie konstruování kariéry.

Podle Savickase (2005, 2013) je člověk schopen sebeorganizace a autoregulace. Zcela v duchu sociálního konstruktivismu Savickas (2002, 2005) předpokládá, že jedinec dokáže utvářet sám sebe, svou identitu i svou kariéru, tj. že může rozvíjet své dovednosti a znalosti, které mu umožňují zlepšit sebereflexi a přizpůsobit se novým situacím. Vlastní konstruování kariéry probíhá jako integrace osobních významů do vzpomínek, aktuálních zkušeností i budoucích cílů a současně jako přehodnocování dosavadních významů obsažených v životních tématech (*life themes*). Integrací významů „do života“ si jedinec definuje životní témata, která následně organizuje. Když jedinec životní témata uspořádává do jednoho celku, zohledňuje přitom významy dočasných životních epizod (*life-span*), stejně tak jako příběhy významů pracovních rolí ve svém životě (*life-space*). Úkolem kariérové adaptability je sladovat tyto dva aspekty organizování životních témat do jednoho koherentního a strukturovaného sebepojetí. Přehodnocováním významů pak dochází ke změně kariérového jednání ve smyslu sladování profesního sebepojetí s prostředím (Savickas, 1997, 2005).

Nahlédneme-li proces konstruování kariéry z pozice jedince, pak jde o vytváření vnitřně strukturovaného souboru životních témat a jejich změn. Jinými slovy, jedinec si vytváří strukturovaný celek životních témat na základě vlastních potřeb, hodnot a zájmů, což představuje základ jeho profesní osobnosti (*vocational personality*). Vytvořený soubor životních témat člověk dokáže vyprávět v „příbězích“ důvodů kariérového chování, čímž dodává svému kariérovému rozvoji určitou míru kontinuity. Změna souboru životních témat, popisovaná výše jako vlastní konstruování kariéry, určuje dynamiku kariérového rozvoje, tj. dynamiku plánování a implementace autonomně řízeného chování do celoživotního konstruování co možná nejlepší budoucnosti (Savickas, 2008). Právě při změně souboru životních témat hraje kariérová adaptabilita klíčovou roli. Významnou roli kariérové adaptability v kariérovém rozvoji jedince uznávají i konstruktivistické teorie kariérového poradenství (McMahon & Patton, 2006), které s ohledem na základní principy Savickasovy teorie konstruování kariéry (např. *life design*) kladou důraz na to, jak v přímé práci s klientem podporovat utváření (konstruování) profesní osobnosti, jak pracovat s životními tématy klienta a jak rozvíjet kariérovou adaptabilitu (Nota & Rossier, 2015; Savickas et al., 2009).

1.2 Adaptivita, adaptabilita a adaptace

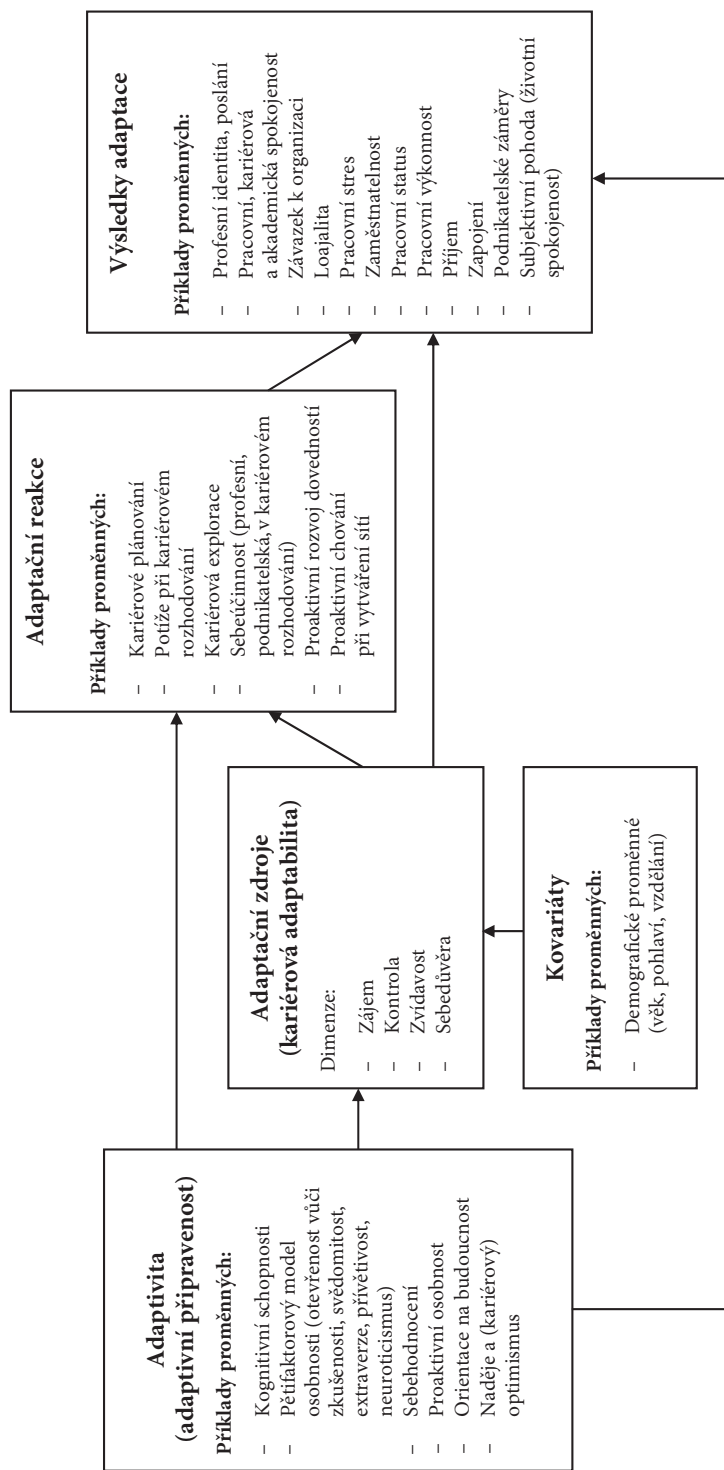
Teorie konstruování kariéry (Savickas, 2002, 2005, 2013) odlišuje pojmy adaptivita (*adaptivity*), adaptabilita (*adaptability*) a adaptace (*adaptation*). Tyto tři pojmy strukturují proces konstruování kariéry, stejně tak jako vyjadřují hierarchii kariérového rozvoje. K adaptaci podle této teorie dochází na základě kontinua (obrázek 1.1), které začíná adaptivní připraveností (*adaptive readiness*), přechází k využívání zdrojů adaptability (*adaptability resources*), což se projevuje adaptačními reakcemi (*adapting responses*), které ústí ve výsledky adaptace (*adaptation results*).

Proces adaptace je podněcován úkoly profesního rozvoje, změnami zaměstnání nebo pracovními problémy, ale jejich zvládnání záleží na adaptivitě a adaptabilitě (tj. psychosociálních zdrojích a schopnostech je využívat). Adaptivita je považována za osobnostní rys, který se týká flexibility a ochoty učinit změnu sebepojetí, stejně tak jako změnu v pojmání nebo vnímání situace, v níž se jedinec nachází (Savickas & Porfeli, 2012). Jde vlastně o ochotu člověka účinně reagovat na neznámé, mnohdy složité a nejasně vymezené problémy s vědomím toho, že změní sám sebe (srov. Hartung & Cadaret, 2017). Pro účely empirických šetření se adaptivita operacionalizuje do podoby proměnných, které vyjadřují tzv. adaptivní připravenost.

Adaptabilita, vymezovaná jako soubor postojů, kompetencí a chování, podmiňuje individuální adaptační reakce, jimiž jedinec utváří a současně proměňuje své profesní sebepojetí, a tím i naplňování svých pracovních rolí (Savickas, 1997, 2002, 2005). Adaptabilita v tomto pojetí je na jedné straně spojena s adaptivní připraveností, ale současně je významným prediktorem adaptačních reakcí, konkrétně kariérového chování, které lidem pomáhá zvládat měnící se podmínky, tj. je prediktorem výsledků adaptace. Adaptace je tedy výsledkem adaptivity a adaptability (srov. Rudolph et al., 2017).

Savickas a Porfeli (2012) předpokládají, že lidé se mezi sebou liší adaptivitou i adaptabilitou, tj. každý je jinak připravený na změnu a má jiné adaptační zdroje k řízení změn, a současně schopnosti tyto zdroje využívat. Tento předpoklad logicky vede k tomu, že se lidé budou lišit i ve výsledcích adaptace, tedy v adaptovaném chování, které umožňuje promítat profesní sebepojetí do pracovních rolí, naplňování stabilních životních rolí a řízení „aktivních“ rolí v průběhu života (srov. Savickas, 2002, 2005).

Obrázek 1.1 Model adaptace založený na výsledcích výzkumů ověřujících Savickasovu teorii konstruování kariéry



Zdroj: Johnston (2018, s. 5); Rudolph et al. (2017, s. 19), upraveno

1.3 Vymezení kariérové adaptability

Již na počátku 80. let minulého století Super a Knasel (1981) definovali kariérovou adaptabilitu jako připravenost jedince zvládat měnící se práci a pracovní podmínky a dospěli k závěru, že kariérová adaptabilita představuje možnou alternativu ke kariérové zralosti (*career maturity*), která byla v té době jedním z nejčastěji zkoumaných, měřených a diskutovaných konstruktů (srov. Hartung & Cadaret, 2017). Kariérová zralost byla v 90. letech minulého století i přes svůj nesporný význam v tehdejších teoriích kariérového rozvoje podrobena kritice a Savickas (1997) navrhl kariérovou zralost nahradit širším konstruktem kariérové adaptability. Přestože lze najít společné rysy mezi kariérovou zralostí a kariérovou adaptabilitou, kariérová zralost je jiný koncept než kariérová adaptabilita (Hirschi et al., 2015). Kariérová adaptabilita podle Savickase (1997) představuje cestu, jak integrovat čtyři části Superovy teorie životní dráhy a životního prostoru, a to individualitu jedince, rozvoj, identitu a kontextualitu.

Kariérová adaptabilita se obdobně jako kdysi kariérová zralost stává klíčovým mechanismem kariérového rozvoje, ale kariérová adaptabilita na rozdíl od kariérové zralosti umožňuje lidem rozvíjet jejich „schopnosti anticipovat změny a jejich vlastní budoucnost v měnících se kontextech“ (Savickas et al., 2009, s. 245). Tím přispívá k úspěšnému zvládnání každého z kariérových vývojových úkolů, stejně tak jako kariérových přechodů a pracovních problémů (Savickas, 2002). Koncept kariérové adaptability dnes slouží i k teoretickému zdůvodnění, proč pracovat se sociálními, kulturními i lokálními kontexty kariéry, v nichž jedinec žil a žije, což následně umožňuje zasazovat do různých kontextů i nástroje kariérového rozvoje, jako je např. kariérové poradenství (srov. Maree, 2017; Savickas, 2008; Young & Collin, 2004).

Původní Savickasovo (1997) vymezení kariérové adaptability jako psychosociálního konstruktů, jenž zahrnuje zdroje člověka pro zvládnání současných i očekávaných úkolů, přechodů a otřesů v pracovních rolích, se postupně proměňuje. Sám Savickas (2005) vymezoval kariérovou adaptabilitu jako soubor postojů, kompetencí a chování (tabulka 1.1), které jedinec využívá k vytvoření souladu mezi sebou, resp. svým profesním sebepojetím, a prací (nikoli profesí nebo zaměstnáním). Při definování kariérové adaptability se ale stále více klade důraz na vnitřní „stránku“ člověka, konkrétně na zvědavost (*curiosity*) a uvědomování si, případně přehodnocování vlastních zájmů a hodnot, čímž se kariérová adaptabilita stává jedním z nástrojů řízení kariéry (srov. Savickas, 2005, 2011).

Postupně sám Savickas (2011) zdůrazňuje potřebu přehodnotit své původní vymezení (2002, 2005), mj. s ohledem na problém rostoucího počtu pracovních míst bez smysluplné práce (*jobless work*), který znemožňuje jedinci udržet si zaměstnání (jinou formu placené práce) v dlouhodobějším horizontu. V souvislosti se vznikem výzkumného nástroje k měření kariérové adaptability byla kariérová adaptabilita

definována jako soubor psychosociálních zdrojů ve smyslu autoregulačních schopností, které umožňují jedinci řešit nové, komplexní a nejasně definované problémy, kariérové vývojové úkoly, změny zaměstnání a pracovní problémy (Savickas & Porfeli, 2012). To znamená, že kariérová adaptabilita představuje soubor psychosociálních zdrojů či aspektů osobnosti (srov. Hartung et al., 2008), které pomáhají jedinci vytvářet si strategie řízení svých adaptačních reakcí. Takto nahlížené psychosociální zdroje umožňují jedinci řídit kariérové jednání, a tím i kariérový rozvoj (Rossier, 2015; Savickas & Porfeli, 2012). V poslední době se při vymezování kariérové adaptability stále více upřednostňuje procesualnost těchto psychosociálních zdrojů, což je v angličtině označováno pojmem *career adapt-abilities*. Vymezování kariérové adaptability se tedy postupně přesouvá od zdrojů, kterými je jedinec „vybaven“, aby byl schopen zvládat nejrůznější typy změn, k mechanismu či spíše procesu, který umožňuje přizpůsobit projevy relativně stabilních dispozic jedince měnícím se společenským očekáváním a změnám prostředí, což v sobě zahrnuje předpoklad, že kariérová adaptabilita je dynamickým konstruktem, který se mění (rozdívá).

1.3.1 Zdroje kariérové adaptability

Kariérovou adaptabilitu tvoří všeobecné adaptační a autoregulační zdroje (Porfeli & Savickas, 2012), které byly pro výzkumné účely operacionalizovány do podoby čtyř dimenzí. Jsou to kariérový zájem (*concern*), kontrola (*control*), zvědavost (*curiosity*) a sebedůvěra (*confidence*).¹

Zájem o budoucnost (*concern*) zahrnuje vnitřní procesy, které odráží sociální participaci jedince, a specifickým způsobem vyjadřuje vztah jedince ke komunitě, v níž žije. Představuje uvědomění si profesní budoucnosti, kariérových vývojových úkolů, různých typů kariérových přechodů a voleb, s nimiž se musí vypořádat nebo kterým bude muset v blízké či vzdálenější budoucnosti čelit. V principu vyjadřuje orientaci jedince na budoucnost a je spojen s plánováním. Kariérová kontrola (*control*) se týká přesvědčení jedince o osobní zodpovědnosti za konstruování kariéry a vyjadřuje vnímanou kontrolu nad kariérovým rozvojem. Jedinec, který má kariérovou kontrolu, cítí zodpovědnost za budování (a tedy i řízení) své kariéry, nespolehá se na náhodu či štěstí a vývojové úkoly v průběhu kariéry vykonává organizovaně, disciplinovaně, záměrně a s orientací na cíl. Kariérová zvědavost (*curiosity*) odráží individuální dispozice k poznávání, především schopnost poznávat pracovní prostředí a pracovní požadavky, identifikovat a prozkoumávat různé kariérové příležitosti a spojovat s nimi svá možná budoucí Já. Kariérová zvědavost se projevuje iniciativou v poznávání světa práce a v sebepoznávání. Zahrnuje např. otevřenost

1 V zahraniční literatuře jsou vzhledem k anglickým názvům někdy uváděny zkratkou 4c.

novým zkušenostem, aktivní vyhledávání informací, posuzování souladu svých předpokladů s požadavky světa práce, experimentování aj. Sebedůvěra (*confidence*) vypovídá o víře ve vlastní schopnosti řešit komplexní problémy, činit rozhodnutí, překonávat překážky a uspět, vede k houževnatosti a vytrvalosti v kariérovém jednání (Hirschi et al., 2015; Savickas, 2005).

Tabulka 1.1 Zdroje kariérové adaptability

Dimenze kariérové adaptability	Postoje a přesvědčení	Kompetence	Chování	Kariérový problém
Zájem	Plánující	Plánování	Orientovanost Zapojení Příprava	Lhostejnost Nezájem
Kontrola	Rozhodný	Rozhodování	Asertivita Disciplinovanost Zacilení	Nerozhodnost Váhavost
Zvídavost	Zvědavý	Poznávání	Experimentování Riskování Zvídavost	Neznalost reality
Sebedůvěra	Účinný	Řešení problémů	Vytrvalost Houževnatost Pilnost	Zábrany

Zdroj: Savickas (2005, s. 53), upraveno

1.4 Nástroje pro měření kariérové adaptability

Pro měření konstruktů kariérové adaptability byla vyvinuta řada výzkumných nástrojů (srov. Johnston, 2018), jako např. *Career Maturity Inventory–The Adaptability Form* (CMI; Savickas & Porfeli, 2011), *Career and Work Adaptability Questionnaire* (CWAQ; Nota et al., 2012), *Career Adaptability Inventory* (CAI; Ferreira & Coetzee, 2013), *I-Adapt Scale* (Ployhart & Bliese, 2006). Některé z nich byly vzájemně porovnávány (např. Chan et al., 2015). Přímou podle Savickasova vymezení kariérové adaptability (2002, 2005) vzniklo několik nástrojů, které nyní podrobněji popíšeme.

Škálu s názvem *Career Adapt-Abilities Scale–Research Form* (CAAS 1.0; Savickas & Porfeli, 2012)² vytvořil mezinárodní výzkumný tým složený z odborníků

² Zájemce o detaily odkazujeme na speciální číslo vědeckého časopisu *Journal of Vocational Behavior* z roku 2012, roč. 80, č. 3 (Leong & Walsh, 2012).

zastupujících 18 zemí světa. V první fázi byla vytvořena sada 100 položek, tj. 25 položek pro každou dimenzi kariérové adaptability. Psychometrické vlastnosti nástroje byly empiricky ověřeny u žáků, studentů a dospělých ve 13 zemích. Současně byla prozkoumána i hierarchická a multidimenzionální faktorová struktura navržená v teoretickém modelu kariérové adaptability (srov. Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2012) a na základě těchto výsledků byl počet položek pro každou ze čtyř dimenzí zredukován na 11.

V současné době je k měření kariérové adaptability používána inovovaná verze škály *Career Adapt-Abilities Scale-International 2.0* (CAAS-International; Savickas & Porfeli, 2012). Jde o nástroj složený z 24 položek, který má čtyři subškály měřící jednotlivé dimenze kariérové adaptability – zájem, kontrolu, zvědavost a sebedůvěru. Od publikování monotematického čísla v časopise *Journal of Vocational Behavior* (Leong & Walsh, 2012) byla uvedená škála přeložena do řady jazyků a validizační studie na různých populacích prokázaly, že CAAS-International má bez ohledu na sociální, ekonomický a kulturní kontext výborné psychometrické vlastnosti. V současné době je CAAS-International dostupný rovněž v českém (Hlaďo et al., 2020) i slovenském (Beková, 2015) jazyce.

Aby bylo možné kariérovou adaptabilitu měřit v rozsáhlejších studiích, byla v roce 2015 představena zkrácená verze škály s názvem *Career Adapt-Abilities Scale-Short Form* (CAAS-SF; Maggiori et al., 2017). Škála CAAS-SF byla ověřena na populaci francouzsky a německy mluvících dospělých žijících ve Švýcarsku. K redukci z 24 na 12 položek byla použita analýza hlavních komponent s rotací promax. Korelační analýza ukázala, že jednotlivé dimenze kariérové adaptability u nástrojů CAAS-International a CAAS-SF silně korelují. Stejně tak vysoce korelují celkové skóry kariérové adaptability obou nástrojů. Výsledky svědčí o tom, že zkrácená škála má psychometrické a strukturální vlastnosti blízké 24položkové škále a představuje časově ekonomickou alternativu k dlouhé verzi škály.

Představení jednotlivých nástrojů uzavíráme připomenutím, že všechny zmíněné škály jsou výzkumnými nástroji a ani jeden z nich nebyl ověřen pro diagnostické účely.

1.5 Kariérová adaptabilita jako předmět výzkumu

Kariérová adaptabilita byla a je předmětem řady výzkumných šetření a v zahraničí představuje dlouhodobě se etablující výzkumný proud.³ Zkoumá se v různých zemích Evropy, Severní a Jižní Ameriky, Asie, ale i v dalších částech světa, u respondentů různého věku – adolescentů, mladších i starších dospělých; u žáků, studentů, zaměstnaných i nezaměstnaných, u většinové populace i zdravotně postižených. Z metodologického hlediska jednoznačně dominuje kvantitativní přístup, ale ne vždy výzkumníci využívají vymezení kariérové adaptability v duchu Savickasovy teorie konstruování kariéry (srov. Johnston, 2018).

Publikována byla již i přehledová studie *Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results* (Kariérová adaptabilita: metaanalýza vztahů mezi adaptivitou, adaptačními reakcemi a výsledky adaptace; Johnston, 2018), která se snaží syntetizovat empirické poznatky o kariérové adaptabilitě publikované do roku 2015.

1.6 Z výsledků výzkumů

Nyní zaměříme pozornost na vybrané výsledky výzkumných studií, v nichž autoři využili některý z nástrojů pro měření kariérové adaptability v duchu Savickasova modelu kariérové adaptability. Konkrétně jde o škálu *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS), *Career Adapt-Abilities Scale-International 2.0* (CAAS-International; Savickas & Porfeli, 2012) a případně zkrácenou verzi mezinárodní škály s názvem *Career Adapt-Abilities Scale-Short Form* (CAAS-SF; Maggiori et al., 2017). Při popisu jednotlivých zjištění vycházíme primárně z přehledové studie Johnstonové (2018), kterou doplňujeme o závěry výzkumů publikovaných po jejím zveřejnění. Jednotlivé studie rozdělujeme podle prokázaných vztahů mezi kariérovou adaptabilitou a dalšími proměnnými, pak se zaměříme na prediktory kariérové adaptability a nakonec vybíráme několik příkladů proměnných, které kariérová adaptabilita ovlivňuje.

1.6.1 Kariérová adaptabilita a charakteristiky osobnosti

Jedna skupina výzkumů se zaměřuje na identifikaci vztahů mezi kariérovou adaptabilitou a osobnostními proměnnými (Nilforooshan & Salimi, 2016; Rossier et al., 2012; Rusu et al., 2015; Teixeira et al., 2012; Van Vianen et al., 2012). Pozitivní

3 Vždyť jen na počátku roku 2020 bylo ve významných vědeckých databázích Scopus a Web of Science při vyhledávání klíčového slova *career adaptability* v názvech, abstraktech a klíčových slovech možné dohledat více než 700 publikovaných studií a kapitol v knize.

asociace byly prokázány mezi kariérovou adaptabilitou a charakteristikami osobnosti, jako jsou svědomitost, extraverte, přívětivost a otevřenost vůči zkušenosti. Naopak mezi kariérovou adaptabilitou a neuroticismem byl identifikován negativní vztah. Rossier et al. (2012), Rusu et al. (2015), Teixeira et al. (2012), Van Vianen et al. (2012) a další zaměřili pozornost i na vztah jednotlivých dimenzí kariérové adaptability s osobnostními proměnnými pětifaktorového modelu osobnosti (*Big Five*; McCare & Costa, 2008). Například Teixeira et al. (2012) u brazilských dospělých identifikovali stejné vztahy, které byly zjištěny pro celkovou kariérovou adaptabilitu, rovněž u dimenzí kariérového zájmu, kontroly, zvědavosti a sebedůvěry. K podobnému zjištění dospěli Rusu et al. (2015) u rumunských vysokoškolských studentů psychologie. V případě výzkumu Rossiera et al. (2012) u dospělé populace složené především ze švýcarských občanů však byly prokázány pozitivní vztahy kariérového zájmu, kontroly a sebedůvěry pouze s extravertí a svědomitostí a negativní vztahy s neuroticismem. Uvedené poznatky jsou mj. dokladem toho, že kariérová adaptabilita a její dimenze vykazují smysluplné vztahy s pětifaktorovým modelem osobnosti.

V íránské studii byl u univerzitních studentů zkoumán vztah mezi kariérovou adaptabilitou a agresivitou. Agresivita negativně korelovala jak s celkovou kariérovou adaptabilitou, tak se všemi jejími dimenzemi kromě zvědavosti (Nilforooshan & Salimi, 2016). Negativní korelace byla také prokázána mezi kariérovou adaptabilitou a celkovou úzkostností (Pouyaud et al., 2012). Jeden z posledních výzkumů u dospělé populace v Srbsku prokázal, že kariérová adaptabilita pozitivně koreluje s narcismem (Mirković et al., 2020).

Kariérová adaptabilita dále pozitivně koreluje s konstrukty vztahujícími se k dosahování cílů, přizpůsobování se a zvládání kariérových úloh, výzev a změn, které mají kořeny v osobnosti jedince. Jde například o motivaci (Pouyaud et al., 2012), naději a životní optimismus (Buyukgoze-Kavas, 2014), vytrvalost při dosahování cílů a flexibilitu při jejich stanovování (Tolentino et al., 2013). Naopak byla prokázána negativní korelace s vnitřními a vnějšími bariérami (Soresi et al., 2012) či syndromem vyhoření (Mirković et al., 2020). Dalším vybraným korelátům kariérové adaptability (např. sebehodnocením, sebeúčinností v kariérovém rozhodování a profesní identitou) věnujeme pozornost v následujících kapitolách.

Limitem této skupiny studií je, že identifikovaly pouze vztah mezi kariérovou adaptabilitou, či dimenzemi kariérové adaptability a dalšími proměnnými. Bivariační analýza (obvykle šlo o testování korelací) v těchto průřezových studiích totiž nemůže odhalit směr vztahu mezi kariérovou adaptabilitou a dalšími proměnnými.

1.6.2 Prediktory kariérové adaptability

Někteří výzkumníci šli ve svých výzkumech dále a pokusili se zjistit, zdali je možné považovat individuální charakteristiky nebo kontextuální faktory za prediktory kariérové adaptability. Průřezové studie ukazují, že možnými prediktory kariérové adaptability jsou např. vyšší úroveň emoční inteligence (Coetzee & Harry, 2014; Parmentier et al., 2019), pocit vnitřní kontroly (Duffy, 2010) či optimismus (Wilkins et al., 2014). Prediktorem kariérové adaptability může být také proaktivní osobnost, ale její pozitivní vliv byl prokázán skrze sebeúčinnost v kariérovém rozhodování (srov. Hou et al., 2014). Na druhou stranu mohou být pro kariérovou adaptabilitu překážkou vysoká potřeba dodržování sociálních norem či potřeba sociální akceptace (Stoltz et al., 2013).

Další osobnostní charakteristiky jako prediktory kariérové adaptability byly identifikovány longitudinálními studiemi. Zacher (2014b) u dospělých v Austrálii zkoumal vliv osobnostních charakteristik jak na kariérovou adaptabilitu, tak na jednotlivé dimenze kariérové adaptability. Z výzkumu vyplynulo, že pozitivním prediktorem kariérové adaptability jsou pouze extraverte a otevřenost vůči zkušenosti. Navíc bylo zjištěno, že jednotlivé proměnné pětifaktorového modelu osobnosti přispívají k predikci kariérového zájmu, kontroly, zvědavosti a sebedůvěry rozdílně. Extraverte je pozitivním prediktorem zájmu a zvědavosti; svědomitost je pozitivním prediktorem sebedůvěry; otevřenost vůči zkušenosti je pozitivním prediktorem zvědavosti a sebedůvěry; neuroticismus je negativním prediktorem kontroly.

Mezi další prediktory kariérové adaptability se řadí sebehodnocení (*self-esteem*), orientace na budoucnost, orientace na vzdělávací cíle (Cai et al., 2015; Guan et al., 2017; Hui et al., 2018; Tolentino et al., 2013; Zacher, 2014a) a sebeúčinnost (Macionetti & Rossier, 2019). Prediktory kariérové adaptability, které jsou úzce spojeny s prací, jsou také profesní identita (Negru-Subtirica et al., 2015), pracovní poslání⁴ (Douglass & Duffy, 2015; Praskova et al., 2014), profesní závazky a míra identifikace s nimi (Negru-Subtirica et al., 2015).

Další skupinu prediktorů kariérové adaptability představují kontextuální faktory. Mezi ně patří zejména subjektivně vnímaná podpora ze strany rodičů (Guan et al., 2016; Han & Rojewski, 2015; Tian & Fan, 2014) či sociálního okolí jedince, které kromě rodičů zahrnuje vrstevníky a učitele (Ebenehi et al., 2016; Ghosh & Fouad, 2017; Kenny & Bledsoe, 2005; Tian & Fan, 2014). Přestože řada studií prokázala značný vliv sociálního okolí na kariérovou adaptabilitu, například studie Ghoshové

⁴ Pracovní poslání (*career calling*) je přesvědčení, že kariéra má v životě daného člověka vyšší smysl, obecně má sloužit pomoci druhým lidem či pro dobrou věc (srov. Duffy & Dik, 2013).

a Fouadové (2017) při zkoumání přechodu vysokoškolských studentů na trh práce naznačila, že rodiče mají vliv pouze na jednu dimenzi kariérové adaptability, a to kariérový zájem. Jiné studie ukazují, že vliv sociálního okolí na kariérovou adaptabilitu není přímý, ale je zprostředkován jinými proměnnými, například sebeúčinností v kariérovém rozhodování (Wang & Fu, 2015). Kariérová adaptabilita může být dále ovlivněna zkušenostmi, které jedinec získává při svém vzdělávání nebo profesní přípravě, případně působením prostředí, v němž toto vzdělávání probíhá (Tian & Fan, 2014). Některé výzkumy naznačují, že kariérová adaptabilita by mohla být ovlivněna i sociálním prostředím v zaměstnání. Zjištěnými prediktory kariérové adaptability v dospělosti jsou totiž vnímaná podpora ze strany organizace (Ocampo et al., 2018), motivace ze strany nadřízených (Schuesslbauer et al., 2018) či supervizní a poradenská podpora při výkonu zaměstnání (Mirković et al., 2020). K zajímavým závěrům dospěl také výzkum Zachera (2016) u zaměstnanců ve Spojených státech amerických, pracujících v různých profesích. Jeho výzkum ukázal, že kariérovou adaptabilitu mohou ovlivňovat charakteristiky každodenně vykonávané práce či osobnostní charakteristiky projevující se při jejím výkonu. Řadí se mezi ně např. každodenní pracovní požadavky, pracovní autonomie či svědomitost.

1.6.3 Vliv kariérové adaptability na další proměnné

Kariérová adaptabilita i její dimenze jsou v realizovaných studiích spojovány s řadou dopadů – od vlivu na duševní pohodu přes účinky v individuální a organizační oblasti až po pracovní úspěšnost. Výzkumy ukázaly, že s růstem kariérové adaptability vzrůstá celková životní spokojenost (Ginevra et al., 2018; Maggiori et al., 2013; Santilli et al., 2014), vnímaná kvalita života (Soresi et al., 2012), hodnocení smyslu života (Buyukgoze-Kavas et al., 2015), stejně tak jako kariérový optimismus (McLennan et al., 2017), kariérová spokojenost (Chan & Mai, 2015; Rudolph et al., 2017) a spokojenost s (každodenně) vykonávanou prací (Han & Rojewski, 2015; McKenna et al., 2016; Zacher & Griffin, 2015). Přestože řada průřezových studií prokázala vztah mezi kariérovou adaptabilitou a životní spokojeností, longitudinální výzkum u švýcarských adolescentů vliv kariérové adaptability na životní spokojenost nepotvrdil (Marcionetti & Rossier, 2019). Rozdílné závěry poukazují na možné dopady kontextu, ve kterém je kariérová adaptabilita zkoumána. Například ve Švýcarsku si – podobně jako v České republice – více než polovina žáků volí konkrétní profesi ve věku 15 až 16 let a jejich volba je významně limitována dostupnými možnostmi, což může následně ovlivňovat subjektivní hodnocení životní spokojenosti.

V souvislosti s pracovním uplatněním je rozvinutá kariérová adaptabilita předpokladem pro nalezení a získání vhodného zaměstnání a pro dlouhodobý pracovní úspěch (Saks, 2014). Kariérová adaptabilita se pozitivně promítá jak do sebeúčinnosti

v kariérovém rozhodování (Douglass & Duffy, 2015), tak do sebeúčinnosti spojené s hledáním zaměstnání (Tolentino et al., 2019), vede k aktivnímu přístupu k hledání zaměstnání (Lim et al., 2019) a podporuje zapojení jedince do profesních sítí (Taber & Blankemeyer, 2015). Zdroje kariérové adaptability se mohou pozitivně promítnout také do pracovní úspěšnosti, neboť jsou asociovány s kariérovými aspiracemi a kariérovou rozhodností (Ginevra et al., 2016; Gunkel et al., 2010; Urbanaviciute et al., 2014), řízením pracovních změn (Germeijs & Verschueren, 2007; Neuenschwander & Garrett, 2008), podnikatelskými záměry (Neto et al., 2019; Tolentino et al., 2014), ale také se získaným zaměstnaneckým statutem (Guan et al., 2013), kvalitou vykonávaného zaměstnání (Koen et al., 2012) a kariérovými vyhlídkami (Yang et al., 2019). Vyšší hodnoty v jednotlivých dimenzích kariérové adaptability navíc redukcují pracovní stres (Maggiori et al., 2013).

Ačkoliv kariérová adaptabilita většinou vede k pozitivním dopadům na kariérový rozvoj jedince, některé výzkumy odhalily, že její vliv není silný, a dokonce existují empirické důkazy o negativních konsekvencích kariérové adaptability. Příkladem je výzkum u čínských zaměstnanců v oblasti řízení lidských zdrojů, který naznačil, že vysoká kariérová adaptabilita může vést k subjektivnímu pocitu překvalifikovanosti pro pracovní místo nebo pozici, kterou jedinec vykonává (Yang et al., 2015). Rozdílná zjištění o dopadech kariérové adaptability jsou pravděpodobně dána kontextuálními faktory, kterým jsme se však v analýzách dříve realizovaných studií nevěnovali.

Shrnutí

Konstruktivistický přístup (Young & Collin, 2004), který je základem i Savickasovy teorie, vysvětluje kariérový rozvoj – spíše než dozráváním vnitřních struktur – konstruováním profesního sebepojetí a procesem adaptace ve smyslu kontinuálního sladování profesního sebepojetí s prostředím (Savickas, 1997, 2002, 2005). Důraz na tuto podobu adaptace (kariérovou adaptaci) lze považovat za novou perspektivu při vysvětlování dynamiky kariérového rozvoje v průběhu životní dráhy jedince (srov. Savickas et al., 2009).

Ať již chápeme kariérovou adaptabilitu jako soubor psychosociálních zdrojů, jejichž využíváním jsme schopni dosáhnout souladu profesního sebepojetí s prostředím, nebo budeme při jejím vymezování zdůrazňovat autoregulační charakteristiky (Rossier, 2015; Savickas et al., 2009), v každém případě hraje kariérová adaptabilita klíčovou roli při zvládnání nepředvídatelných a měnících se úloh, životních rolí a s nimi spojených nároků (Maggiori et al., 2017). Významná je i při zvládnání tradičních kariérových přechodů (např. ze školy na trh práce), stejně tak jako

dalších typů tranzicí a transferů ve vzdělávání, zaměstnání či mezi nimi navzájem, a to v průběhu celého života jedince (Koen et al., 2012).

To je také důvod, proč kariérová adaptabilita budí pozornost výzkumníků i kariérových poradců. Ohlédneme-li se za uvedenými výsledky, je zajímavé, že v některých studiích se kariérová adaptabilita ocitá v roli prediktoru, jinde mediátoru nebo zaujímá pozici moderátoru. Rossier (2015) se snaží tyto rozdíly vysvětlit odlišnostmi v operacionalizaci kariérové adaptability. Zájem výzkumníků se v současnosti posouvá od identifikace prediktorů a dopadů kariérové adaptability k otázkám, jak při řízení kariéry využít úspěšných adaptačních reakcí, jako je např. plánování budoucích cílů (Guan et al., 2017), zkoumání nejrůznějších kariérových možností (Guan et al., 2015), plánování očekávaných příležitostí a výzev (Hirschi et al., 2015) nebo udržení si vysoké míry samostatnosti při kariérovém rozhodování (Zhou et al., 2016). Zájem kariérových poradců o kariérovou adaptabilitu vychází z předpokladu, že jde o dynamický psychosociální konstrukt založený na procesech učení (Koen et al., 2012; Savickas, 2005), tedy že lze skrze rozvoj kariérové adaptability pomáhat klientovi „dívat se dopředu a rozhlížet se kolem sebe, rozvíjet sebe sama a v pravý čas si vybrat vhodné a životaschopné příležitosti, aby se stal tím, kým chce být“ (Savickas, 1997, s. 257).



Kapitola 2

Metodologie výzkumu kariérové adaptability

PETR HLAĐO, LUCIA KVASKOVÁ, STANISLAV JEŽEK,
LENKA HLOUŠKOVÁ, BOHUMÍRA LAZAROVÁ
A LIBOR JUHAŇÁK

Kariérová adaptabilita je dlouhodobě předmětem výzkumu v zahraničí, ale v českém prostředí dosud zkoumána nebyla. Zvažovali jsme tedy, kde a jak v tématu začít. Rozhodli jsme se postupovat tzv. „od začátku“, a proto jsme se zaměřili na mladé dospělé, kteří začínají řídit svou kariéru nebo se řízení své kariéry začínají učit. S ohledem na český vzdělávací systém bylo zřejmé, že naši skupinu mladých dospělých najdeme mezi budoucími absolventy středního vzdělávání a z hlediska struktury vzdělávacího systému nás naše cíle zavedly do segmentu odborného vzdělávání. V České republice je totiž systém odborného vzdělávání na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání celkem pestrý, a navíc jím dlouhodobě prochází přibližně 70 % populace (Průcha, 2019). Z pohledu vývojové psychologie naše zamýšlená skupina respondentů – budoucí absolventi středního odborného vzdělávání – reprezentuje svébytné vývojové období, které je vymezováno jako mladá dospělost či jako tzv. vynořující se dospělost (Lacinová et al., 2016). V této oblasti jsme mohli navázat na dosavadní stav poznání českého základního psychologického výzkumu o vynořující se dospělosti. Z pohledu pedagogického výzkumu jsme ale bohužel neměli na co navazovat, poněvadž žáci a absolventi středního odborného vzdělávání zůstávají mimo zorné pole pedagogického výzkumu (Průcha, 2019). Snad nejbližší téma spojené s kariérovou adaptabilitou žáků a následně absolventů odborného vzdělávání, které je v České republice dlouhodobě empiricky monitorováno, je téma uplatnitelnosti absolventů odborného vzdělávání na trhu práce (srov. Chamoutová et al., 2020; Průcha, 2019).

2.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak se proměňuje kariérová adaptabilita u žáků a následně absolventů odborného vzdělávání na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání a které faktory úroveň kariérové adaptability v průběhu času

ovlivňují. Tento hlavní cíl jsme si rozdělili do sedmi dílčích cílů, které sledujeme v jednotlivých kapitolách:

- Zhodnotit proměny kariérové adaptability včetně dimenzí kariérové adaptability (tj. kariérového zájmu, kontroly, zvědavosti a sebevědomí) po dobu dvou let od ukončení studia v programech středního odborného vzdělávání.
- Prozkoumat vztah vybraných sociodemografických proměnných (např. věk, pohlaví, vzdělání rodičů, zaměstnanecký status rodičů) ke kariérové adaptabilitě.
- Prozkoumat vztah vybraných vztahových proměnných (vnímaná podpora ze strany rodičů, učitelů a vrstevníků) ke kariérové adaptabilitě.
- Prozkoumat vztah školních proměnných (např. typ absolvované střední školy, spokojenost s volbou oboru vzdělání, subjektivně vnímaná školní úspěšnost, vzdělanostní aspirace) a pracovních proměnných (získaná placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru, využití kariérového poradenství) ke kariérové adaptabilitě.
- Prozkoumat vztah vybraných psychologických proměnných (např. sebehodnocení, sebeúčinnost v kariérovém rozhodování, profesní identita) ke kariérové adaptabilitě.
- Identifikovat rozdíly v kariérové adaptabilitě u absolventů pokračujících v počátečním vzdělávání, pracujících a nezaměstnaných.
- Popsat skupinu zaměstnaných a nezaměstnaných absolventů z hlediska kariérové adaptability, sociodemografických charakteristik, sociální opory⁵, atributů předchozího vzdělávání a osobnostních charakteristik.

2.2 Organizace výzkumu a respondenti

Charakteristiky kariérové adaptability jsme sledovali longitudinálně u respondentů ze dvou krajů České republiky, konkrétně z Jihomoravského kraje (NUTS CZ064) a Moravskoslezského kraje (NUTS CZ080). Proběhly celkem tři vlny sběru dat prostřednictvím dotazníku, a to vždy s odstupem přibližně 10 měsíců. Abychom získali na začátku výzkumu co největší počet respondentů, požádali jsme o spolupráci ředitele všech středních odborných škol a středních odborných učilišť (ISCED 353, 354)

⁵ Sociální oporou (*social support*) označujeme podporu a pomoc, které se jedinci dostávají od osob ze sociálního okolí bez jejich další konkretizace. V odborné literatuře se lze setkat s ekvivalentním pojmem *sociální podpora* (a Psychologický slovník jej vedle pojmu sociální opora také uvádí; srov. Hartl & Hartlová, 2015). U tohoto pojmu se však domníváme, že by mohl být čtenáři naší knihy mylně zaměněn se systémem státní sociální podpory, a proto jsme se v naší knize přiklonili k používání pojmu sociální opora. V případě, že hovoříme o konkrétních zdrojích sociální opory (např. o rodičích, učitelích, vrstevnících) či jejich formách (např. emocionální, instrumentální), však používáme pojem *podpora*.

zřizovaných příslušným krajem. Do výzkumu se rozhodlo zapojit celkem 44 středních škol, konkrétně 21 škol z Jihomoravského kraje a 23 škol z Moravskoslezského kraje.

V první vlně sběru dat, která proběhla v měsících březnu až dubnu 2018, byl dotazník administrován skupinově na půdě zapojených středních škol. Respondenty byli žáci denního studia řady oborů vzdělání ukončených maturitou nebo výučním listem, kteří ve školním roce 2017/2018 navštěvovali poslední ročník svého studia. Šlo tedy o žáky obvykle ve věku 18–19 let přibližně 2–3 měsíce před ukončením středního odborného vzdělávání, tedy v době, kdy již předběžně věděli, zda chtějí pokračovat v počátečním vzdělávání, vstoupit na trh práce, nebo volit jinou alternativu životní dráhy. Žáci v průběhu vyučování – za přítomnosti proškoleného učitele, který jim v případě potřeby poskytoval nezbytnou asistenci – vyplnili tištěnou nebo on-line verzi dotazníku.⁶ V této vlně sběru dat jsme obdrželi 55,1 % dotazníků v elektronické podobě a 44,9 % v tištěné podobě. Žáci byli před vyplňováním dotazníků informováni o záměru výzkumu, o jeho průběhu, o svých právech, o ochraně osobních údajů, o anonymním způsobu práce s daty (dále jen informovaný souhlas) a také o tom, že budou v následujících 20 měsících požádáni o vyplnění dalších dvou dotazníků. Žáci se mohli rozhodnout výzkumu neúčastnit, a to bez jakýchkoliv negativních následků ve škole.

Dotazník v první vlně sběru dat (T1) vyplnilo alespoň zčásti 3 126 žáků. Ukázalo se, že žáci měli pro vyplňování dotazníků různou motivaci a někteří z nich nevyplňovali dotazníky zodpovědně. V dotaznících se objevovaly například opakující se odpovědi, opakující se vzorce odpovědí aj. Pro filtrování takovýchto podezřelých případů byly před analýzami dat pro každou část dotazníku (škálu) vypočítány autokorelace, tedy maximální korelace řady odpovědí jednotlivého respondenta s toutéž řadou posunutou o jednu až tři odpovědi (byla použita funkce *acf* v programu *R*). Hraniční hodnotu autokorelace jsme volili pro každou škálu zvlášť, protože různě dlouhé a různě položkově homogenní škály poskytují různé příležitosti k repetitivním, avšak validním odpovědím. Hraniční hodnota se pohybovala od 0,8 do 1,0, přičemž jsme vyřazovali případy se stejnou nebo vyšší hodnotou maximální autokorelace.

Výchozí vzorek pro náš výzkum je tvořen 3 028 respondenty ve věku 18–26 let ($M = 19,0$ roků; $SD = 1,09$), a co se týče pohlaví respondentů, je přibližně vyvážený (46,5 % žen; 53,5 % mužů). Z dalších informací o respondentech můžeme uvést, že:

6 Zdali budou žáci vyplňovat dotazník v tištěné nebo v on-line formě, bylo na rozhodnutí ředitele, které obvykle vycházelo z organizačních a technických možností dané školy.

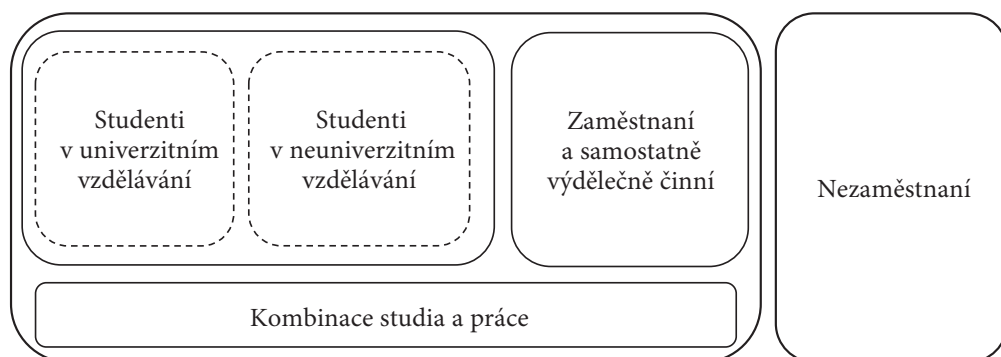
- 58,4 % respondentů studovalo obory ukončené maturitní zkouškou, 36,8 % obory ukončené výučním listem a zbývajících 4,8 % ukončovalo oběma způsoby, tj. maturitní zkouškou i výučním listem;⁷
- 55,1 % žilo v úplné rodině, 16,1 % žilo pouze s matkou, 4,1 % pouze s otcem a 24,7 % v rodinách s jinou strukturou;
- 13,6 % matek a 13,8 % otců respondentů dosáhlo terciárního vzdělání;
- 76,7 % matek bylo zaměstnaných, 7,7 % podnikalo, 1,7 % bylo nezaměstnaných a 13,9 % mělo jiný status (např. na mateřské dovolené, v domácnosti, invalidní důchod apod.);
- 64,1 % otců bylo zaměstnaných, 19,8 % podnikalo, 1,1 % bylo nezaměstnaných a 15,0 % mělo jiný status.

Veškerá data získaná od žáků byla anonymizována. Každému žákovi bylo od první vlny sběru dat přiřazeno číslo, pod nímž byla data analyzována a které sloužilo k identifikaci respondenta v dalších vlnách sběru dat.

Druhá vlna sběru dat (T2) proběhla v únoru až březnu 2019, přibližně 10 měsíců od prvního měření, a oslovili jsme všechny respondenty z první vlny sběru dat. Abychom eliminovali riziko nízké návratnosti dotazníků od osob, které nevlastní počítač či mobilní telefon s připojením k internetu, dotazník byl respondentům zaslán jak na e-mailovou, tak na poštovní adresu, které uvedli v informovaném souhlasu. Respondenti se sami mohli rozhodnout, zdali dotazník vyplní ve formě papír–tužka (všichni respondenti obdrželi vytištěný dotazník s odpovědní obálkou se zaplaceným poštovním), nebo v on-line verzi na počítači či mobilním telefonu. Ve finále se nám sešlo 55,2 % elektronických verzí a 44,8 % tištěných dotazníků.

Dotazník ve druhé vlně sběru dat vyplnilo 512 respondentů. Po odfiltrování podezřelých případů podobně jako v první vlně (viz výše) činil výsledný vzorek 502 žáků (59,8 % žen a 40,2 % mužů). Celková návratnost tak byla 16,4 %. V době vyplnění dotazníku, tedy po očekávaném ukončení odborného vzdělávání úspěšně ukončilo své studium 60,7 % respondentů maturitní zkouškou, 24,8 % výučním listem, 5,3 % maturitní zkouškou i výučním listem současně a 9,2 % respondentů studium ještě neukončilo. Kromě toho víme, že v té době 27,7 % respondentů studovalo vysokou školu, 22,0 % bylo v jiném typu neuniverzitního vzdělávání, 30,0 % bylo zaměstnaných nebo samostatně výdělečně činných, 2,4 % pracovalo pouze na částečný úvazek, 5,7 % kombinovalo studium a práci a 6,5 % bylo nezaměstnaných a zbývajících 5,7 % uvedlo jinou možnost (obrázek 2.1).

7 Možnost dvojího ukončení středního odborného vzdělávání je experimentálně ověřována na vybraných oborech vzdělávání.

Obrázek 2.1 Rozdělení výběrového souboru do podskupin

Třetí vlna sběru dat (T3) probíhala od prosince 2019 do ledna 2020, tj. asi 20 měsíců od prvního sběru, a distribuce dotazníků probíhala stejnou formou jako ve druhé vlně sběru dat (viz popis výše). Dotazník ve třetí vlně vyplnilo 328 respondentů, od nichž jsme obdrželi 72,4 % elektronických verzí dotazníku a 27,6 % tištěných dotazníků. Po odfiltrování podezřelých případů podobně jako v první vlně (viz výše) činil výsledný vzorek 322 žáků (61,6 % žen a 38,4 % mužů). Návratnost byla 10,5 %. Podobně jako ve druhé vlně sběru dat jsme i ve třetí vlně zjišťovali, jaká byla aktuální situace respondentů z hlediska studia či zaměstnání. Můžeme proto uvést, že 32,9 % respondentů studovalo vysokou školu, 15,3 % bylo v jiném typu neuniverzitního vzdělávání, 35,8 % bylo zaměstnaných nebo samostatně výdělečně činných, 2,6 % pracovalo pouze na částečný úvazek, 8,3 % kombinovalo studium a práci a 1,9 % bylo nezaměstnaných. Zbývajících 3,2 % uvedlo jinou možnost.

Zapojení respondentů do výzkumu bylo ve všech fázích dobrovolné a bezplatné. V jakékoliv fázi mohli bez udání důvodů odstoupit z účasti na výzkumu, což je v longitudinálním výzkumu velké riziko. Protože jsme chtěli nějak podpořit motivaci respondentů participovat ve výzkumu, zařadili jsme jako součást každé fáze sběru dat losování o drobné ceny (mikiny, lístky do kina apod.), ale ani zpětně nedokážeme posoudit míru vlivu této motivace na účast ve výzkumu.

2.3 Nástroje sběru dat

V každé vlně sběru dat byl respondentům administrován dotazník složený ze sady dílčích škál a položek. Struktura dotazníku v jednotlivých vlnách je uvedena v tabulce 2.1.

Tabulka 2.1 Složení dotazníku v jednotlivých vlnách sběru dat

Nástroj	Vlna 1 (T1)	Vlna 2 (T2)	Vlna 3 (T3)
Kariérová adaptabilita (CAAS-Czech)	×	×	×
Podpora rodičů (PCBC-CZ)	×	× ^a	
Podpora učitelů (TSS)	×		
Vrstevnická podpora*	×	×	
Sebehodnocení (RSES)	×	×	
Sebeúčinnost v kariérovém rozhodování (CDMSE-SF)	×	×	
Profesní identita (VIS)	×		×
Spokojenost se životem (SWLS)		×	×
Pracovní hodnoty (FTWV)		×	
Položky dotazníku			
Položky zaměřené na sociodemografické charakteristiky*			
<i>Vzdělání otce</i>	×		
<i>Vzdělání matky</i>	×		
<i>Zaměstnanecký status otce</i>	×		
<i>Zaměstnanecký status matky</i>	×		
<i>Dosažené vzdělání otce</i>	×		
<i>Dosažené vzdělání matky</i>	×		
<i>Bydlení</i>	×	×	
<i>Partnerský život</i>		×	
<i>Zdroje příjmů</i>		×	

Nástroj	Vlna 1 (T1)	Vlna 2 (T2)	Vlna 3 (T3)
Položky zaměřené za vzdělávací a profesní oblast*			
<i>Obor studia</i>	×		
<i>Způsob ukončení studia</i>	×	×	
<i>Spokojenost s oborem</i>	×		
<i>Práce/studium v oboru</i>	×	×	×
<i>Vzdělanostní aspirace</i>	×	×	
<i>Subjektivní hodnocení studijních výsledků</i>	×		
<i>Spokojenost se studijními výsledky</i>	×		
<i>Opakování ročníku</i>	×		
<i>Změna školy nebo oboru v průběhu SŠ studia</i>	×		
<i>Využívání služeb kariérového poradenství</i>	×	×	
<i>Oblasti potenciálního využití služeb kariérového poradce</i>		×	×
<i>Získaná pracovní zkušenost v průběhu studia</i>	×		
<i>Aktuální kariérová situace</i>		×	×
<i>Hodnocení náročnosti kariérového rozhodování</i>		×	
<i>Spokojenost s dosaženými kariérovými úspěchy</i>			×
Položka na subjektivně vnímaný pocit dospělosti*		×	×

Legenda:

* Nástroj navržený autory pro účely výzkumného šetření.

^a Ve druhé vlně byla měřena jen psychosociální podpora rodičů.

T1 – před ukončením střední školy; T2 – deset měsíců po absolvování střední školy; T3 – dvacet měsíců po absolvování střední školy. CAAS-Czech – Career Adapt-Abilities Scale–Czech Form (Hlado et al., 2020); PCBC-CZ – Parent Career Behavior Checklist–Czech Form (Hlado & Ježek, 2018); TSS – Teacher Support Scale (Metheny et al., 2008); RSES – Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1979); CDMSE-SF – Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (Betz et al., 1996); VIS – Vocational Identity Scale (Jörin et al., 2003); SWLS – Satisfaction With Life Scale (Diener et al., 1985); FTWV – Full-Time Work Values (Porfeli, 2007, 2008).

Nyní detailněji popíšeme postup adaptace nebo modifikace devíti nástrojů, které jsme využili v jednotlivých vlnách sběru dat. Ty části dotazníku, které jsme vytvářeli sami pro účely tohoto výzkumu, jsou popisovány v dalších kapitolách, kde slouží k hledání odpovědí na vybrané dílčí výzkumné otázky.

2.3.1 Kariérová adaptabilita

Úroveň kariérové adaptability respondentů byla ve všech vlnách sběru dat zjišťována prostřednictvím české verze 24položkové škály *Career Adapt-Abilities Scale–Czech Form* (CAAS-Czech; Hlado et al., 2020). CAAS-Czech je stejně tak jako anglická verze (Savickas & Porfeli, 2012) složena ze čtyř subškál, které měří kariérový zájem (*concern*), kontrolu (*control*), zvědavost (*curiosity*) a sebedůvěru (*confidence*) jakožto soubor základních psychologických zdrojů pro kariérový rozvoj jedince. Každá subškála je tvořena šesti položkami, které slouží k subjektivnímu zhodnocení míry rozvinutosti vlastních schopností respondentem na Likertově škále v rozsahu od 5 (*nejsilněji*) po 1 (*nepříliš silně*). Anglická verze škály *Career Adapt-Abilities Scale–International Form 2.0* (Savickas & Porfeli, 2012) byla nejprve přeložena profesionálním překladatelem do českého jazyka a adaptována na kontext i specifika českého vzdělávacího systému a možnosti voleb další vzdělávací a profesní dráhy v České republice. Zpětný překlad z českého do anglického jazyka byl proveden bilingvním překladatelem.

V prvním kroku byla provedena faktorová analýza (CFA) nástroje CAAS-Czech, jenž by měl podle teorie konstruování kariéry měřit čtyři úzce související dimenze, které lze také považovat za fasety konstruktů kariérové adaptability. Pro odhad parametrů v rámci faktorových analýz byl použit estimátor WLSMV, který je vhodný pro ordinální data (Li, 2016). Počáteční model byl tedy specifikován jako čtyřfaktorový model s korelovanými faktory, z nichž každý byl měřen šesti položkami. Dále jsme odhadovali hierarchický model se čtyřmi faktory tvořícími faktor druhého řádu. Počáteční model přijatelně odpovídá datům ($\chi^2(246) = 3564$; $p < 0,001$; CFI = 0,932; RMSEA = 0,069; SRMR = 0,044). Korelace mezi čtyřmi faktory se pohybovala v rozmezí od 0,58 do 0,73. Hierarchický model také přijatelně odpovídá datům ($\chi^2(248) = 3584$; $p < 0,001$; CFI = 0,932; RMSEA = 0,069; SRMR = 0,045). Zátěže čtyř faktorů zájem, kontrola, zvědavost a sebedůvěra na faktor druhého řádu se pohybovaly od 0,76 do 0,87. Přestože se oba modely téměř shodují, vzhledem k velkému vzorku v první vlně sběru dat se hierarchický model shodoval s daty mírně hůře ($\chi^2(2) = 26,1$; $p < 0,001$; Satorra & Bantler, 2001). Z výsledků faktorové analýzy plyne, že faktorová struktura české verze škály CAAS-Czech je srovnatelná s jinými jazykovými verzemi a v českém prostředí lze tuto škálu použít jak pro měření celkového skóru, tak pro měření jednotlivých dimenzí. V souladu s jinými studiemi

(např. Di Maggio et al., 2015) jsme dále zjistili, že česká verze CAAS-Czech je invariantní s ohledem na pohlaví (tabulka 2.2) a způsob administrace (on-line vs. papír a tužka), což je aspekt, který v mezinárodních studiích nebyl zatím u této škály zohledněn (tabulka 2.3). V první vlně sběru dat byla reliabilita celkového skóre kariérové adaptability $\alpha = 0,93$ (McDonaldovo $\omega = 0,85$) a reliabilita čtyř subškál byla následující: zájem $\alpha = 0,84$ (McDonaldovo $\omega = 0,63$), kontrola $\alpha = 0,80$ (McDonaldovo $\omega = 0,78$), zvědavost $\alpha = 0,82$ (McDonaldovo $\omega = 0,80$), sebedůvěra $\alpha = 0,88$ (McDonaldovo $\omega = 0,90$).

Naše výsledky tedy podporují závěr, že česká forma a anglická forma CAAS ověřovaná v řadě dalších zemí jsou si podobné svými psychometrickými vlastnostmi, stejně tak jako v konstruktové validitě. Česká verze škály CAAS-Czech je uvedena v Příloze a další podrobnosti k ní jsou součástí studie *Career adaptability and social support of vocational students leaving upper secondary school* (Hlaďo et al., 2020).

Tabulka 2.2 Invariance s ohledem na pohlaví (shoda modelů s daty)

	<i>df</i>	χ^2	$\Delta\chi^2$	Δdf	$p(\Delta\chi^2)$	CFI	RMSEA
Konfigurální	492	2752,7				0,933	0,069
Slabá	512	2814,4	35,1	20	0,020	0,936	0,066
Silná	580	3087,5	267,7	68	< 0,001	0,932	0,064
Striktní	604	3314,9	66,8	24	< 0,001	0,936	0,061

Tabulka 2.3 Invariance s ohledem na způsob administrace nástroje (shoda modelů s daty)

	<i>df</i>	χ^2	$\Delta\chi^2$	Δdf	$p(\Delta\chi^2)$	CFI	RMSEA
Konfigurální	492	2761,2				0,935	0,069
Slabá	512	2805,2	27,3	20	0,127	0,937	0,066
Silná	580	2986,1	174,9	68	< 0,001	0,937	0,063
Striktní	604	312,3	39,5	24	0,024	0,942	0,059

2.3.2 Podpora rodičů

Podpora rodičů byla zjišťována nástrojem *Parent Career Behavior Checklist–Czech Form* (PCBC-CZ; Hlaďo & Ježek, 2018), jenž byl navržen Kellerovou a Whistonovou (2008). Nástroj PCBC-CZ je složen z 15 položek měřících dvě dimenze kariérové rodičovské podpory dětí – rodičovskou psychosociální podporu (např. „můj rodič mě povzbuzuje, abych činil/a vlastní rozhodnutí“) a rodičovskou instrumentální podporu (např. „můj rodič mi ukázal, kde mohu nalézt informace o školách a profesích“). Škála psychosociální podpory v české verzi nástroje z pohledu dospívajících zjišťuje, zdali rodiče své potomky při volbě vzdělávací a profesní dráhy povzbuzují, poskytují jim emocionální podporu, deklarují o ně a jejich vnitřní svět zájem, zdali stojí za jejich vzdělávacími a profesními cíli apod. Škála instrumentální podpory zjišťuje skutečně poskytnutou pomoc ze strany rodičů. Jde např. o obeznámení potomka s dostupnými informačními kanály, zprostředkování konkrétních kariérových informací, aktivní účast na informačních akcích, ale i motivaci a povzbuzování dítěte k aktivnímu získávání informací potřebných k rozhodování o vzdělávací a profesní dráze či angažovanost rodičů v oblasti plnění školních povinností (Hlaďo & Ježek, 2018).

Respondenti se na pětibodové Likertově škále od 5 (*velmi často*) po 1 (*nikdy*) vyjadřují k výroky vztahujícím se k chování rodiče, který se v oblasti jejich rozhodování o profesní nebo vzdělávací cestě nejvíce angažuje (např. matka, otec či jiná osoba v rodině). Nástroj má vysokou vnitřní konzistenci. Cronbachovo α v našem výzkumu bylo v první vlně sběru dat pro psychosociální podporu 0,93 (McDonaldovo $\omega = 0,93$) a pro instrumentální podporu 0,87 (McDonaldovo $\omega = 0,76$).

2.3.3 Podpora učitelů

Pro zjišťování učitelské podpory byl do dotazníku v první vlně sběru dat zařazen 21položkový nástroj *Teacher Support Scale* (TSS; Metheny et al., 2008), v němž se respondenti vyjadřovali k jednotlivým výroky na pětistupňové Likertově škále v rozsahu od 1 (*zcela nesouhlasím*) do 5 (*zcela souhlasím*). Položky se nevztahují ke konkrétnímu učiteli či učitelům, ale k učitelskému sboru obecně.

Originální anglická verze nástroje je složena ze čtyř subškál: investice (*invested*; např. „většina učitelů na mé střední škole se zajímá o moji budoucnost“), pozitivní akceptace (*positive regard*; např. „většina učitelů na mé střední škole by o mě ostatním lidem řekla pozitivní věci“), očekávání (*expectation*; např. „většina učitelů ode mě očekává, že budu ve škole usilovně pracovat“) a dostupnost (*accessible*; např. „většina učitelů je mi nápomocna, když mám otázky týkající se školních záležitostí“). Anglická verze nástroje byla nejprve přeložena do českého jazyka profesionálním překladatelem, zpětně do angličtiny pak bilingvním překladatelem.

U české verze ale konfirmační faktorovou analýzou (CFA) nebyly potvrzeny výše uvedené čtyři faktory. Z analýzy vzešel bifaktorový model s jedním centrálním faktorem a položkami z originálního faktoru pozitivní vnímání, které tvoří tzv. facetu. Položky pozitivního vnímání odrážejí specifickou formu nepřímé podpory učitelů, která se projevuje v přesvědčení žáka, že na něj učitelé pozitivně nahlízejí, což v Tardyho modelu sociální opory představuje emocionální podporu (Metheny et al., 2008). Bifaktorový model dobře odpovídá datům ($\chi^2(172) = 3035$; $p < 0,001$; CFI = 0,955; RMSEA = 0,079; SRMR = 0,041). Různí autoři, kteří škálu ve svých výzkumech využili, uvádějí vnitřní konzistenci v rozmezí 0,91 až 0,97 (Perry et al., 2010). V našem případě sice má celková škála TSS vysokou vnitřní konzistenci (McDonaldovo $\omega = 0,90$), ale faceta nikoliv (McDonaldovo $\omega = 0,26$). Z tohoto důvodu pracujeme s učitelskou podporou vyjádřenou pomocí celkového skóre TSS ze všech 21 položek nástroje.

2.3.4 Vrstevnická podpora

Vrstevnická podpora byla zjišťována jednodimenzionální škálou složenou ze 7 položek. Škála byla vytvořena autory výzkumného šetření přeformulováním položek měřících psychosociální podporu rodičů v české verzi nástroje PCBC-CZ (Hlado & Ježek, 2018), aby svým obsahem reflektovaly podporu ze strany blízkých vrstevníků (např. „kamarádi mě podporují v tom, abych se nebál/a rozhodovat sám/sama za sebe“, „kamarádi mě podpořili, když jsem se jim svěřil/a, o jaké vzdělávání nebo práci se po střední škole zajímám“). Respondenti v ní odpovídali na pětibodové stupnici od 5 (*velmi často*) po 1 (*nikdy*). Jednodimenzionální model bez reziduálních kovariancí dobře odpovídá datům ($\chi^2(14) = 612$; $p < 0,001$; CFI = 0,984; RMSEA = 0,124; SRMR = 0,032). Nástroj má také vysokou vnitřní konzistenci (McDonaldovo ω v první vlně sběru dat bylo 0,92).

2.3.5 Sebehodnocení (self-esteem)

Sebehodnocení bylo měřeno v první a druhé vlně sběru dat pomocí české verze *Rosenbergovy škály sebehodnocení* (RSES; Rosenberg, 1979). Rosenbergova škála je často využívaným nástrojem s dobrou reliabilitou a validitou (např. Grey-Little et al., 1997; Osecká & Blatný, 1997). Nástroj se skládá z 10 položek, na které respondenti odpovídali na 4bodové Likertově škále s možnými odpověďmi od 1 (*souhlasím*) po 4 (*nesouhlasím*). Pět položek je formulováno pozitivně (např. „jsem se sebou vcelku spokojený/á“) a pět položek je formulováno negativně (např. „občas si myslím, že jsem k ničemu“). Vyšší skóre značí vyšší sebehodnocení.

Původně byla škála navržena jako jednodimenzionální. Některé studie však podporují její dvoufaktorovou strukturu složenou z tzv. pozitivního a negativního sebeobrazu (např. Sheasby et al., 2000). Jiné studie však argumentují, že tyto dvě dimenze jsou pouze artefaktem pozitivního a negativního formulování položek (Greenberger et al., 2003; Huang & Dong, 2012). Podle našich zjištění je nejvhodnějším modelem bifaktorový model s jedním globálním faktorem pro sebehodnocení a jedním specifickým faktorem pro negativně formulované položky, který nekoreluje s globálním faktorem. McDonaldovo hierarchické ω bylo pro globální faktor 0,76.

2.3.6 Sebeúčinnost v kariérovém rozhodování

Pro měření sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování (*career decision-making self-efficacy*), tj. míry přesvědčení jedince, že může úspěšně dokončit úkoly nezbytné pro kariérové rozhodování, byla použita krátká verze škály *Career Decision-Making Self-Efficacy Scale* (CDMSE-SF; Betz et al., 1996). Využita byla česká verze nástroje, která byla přeložena do češtiny a ověřena v rámci výzkumného projektu „Cesty do dospělosti“ (Kvitkovičová & Máchová, 2016). CDMSE-SF obsahuje 25 výroků, na které respondenti odpovídají na pětibodové sebehodnotící škále od hodnoty 1 (*vůbec si nevěřím*) až po hodnotu 5 (*věřím si*).

Nástroj měří pět subškál, přičemž každá subškála je složena z pěti položek: sebe-posouzení (*self-appraisal*; schopnost určit vlastní silné stránky a slabé stránky či nedostatky), shromažďování informací o povoláních včetně vzdělávacích příležitostí, které k nim vedou, a možností jejich uplatnění na trhu práce (*occupational information*; schopnost poznávat kariérové možnosti a důkladněji je prozkoumat), výběr cíle (*goal selection*; stanovování cílů a schopnost přizpůsobení cílů v případě vlastního úspěchu či selhání), plánování (*planning*; schopnost identifikovat budoucí potřeby a možné bariéry při jejich naplňování) a řešení kariérových problémů (*problem solving*; sebedůvěra v nalézání řešení v případě nečekaných překážek či problémů a v jejich překonávání).

Někteří autoři však pětifaktorovou strukturu nepotvrdili (Creed et al., 2002) a přiklání se k jednodimenzionalitě CDMSE-SF. Ani naše data příliš nepodporují pětifaktorový model. Model odpovídá datům uspokojivě (TLI = 0,889; RMSEA = 0,093; SRMR = 0,049), zvláště když se zohlední výrazná lokální závislost mezi dvojicemi velmi podobných, a navíc sousedících položek 9–10 a 19–20 (TLI = 0,932; RMSEA = 0,073; SRMR = 0,040). Ovšem korelace pěti faktorů jsou velmi vysoké – od 0,75 do 0,89 –, a tak je smysluplnější o nich uvažovat spíše jako o fasetách. Pokud bychom v souladu s tím uvažovali o CDMSE-SF jako o jednofaktorovém dotazníku, kde jsou specifika faset modelována jako specifické faktory v bifaktorovém modelu, 82 % rozptylu součtového skóru by připadalo na obecný faktor sebeúčinnosti (hierarchická omega) a 14 % rozptylu by připadalo na specifické faktory. Odtud plyne, že celkové McDonaldovo ω je vysokých 0,96 (Cronbachovo α = 0,95), což odpovídá reliabilitě zjištěné v jiných zahraničních studiích (srov. Betz et al., 1996).

2.3.7 Profesní identita

Profesní identita byla zjišťována českou verzí škály *Vocational Identity Scale* (VIS; Jörin et al., 2003). Respondenti se vyjadřovali k sedmi výrokům, jejichž cílem bylo zhodnotit schopnost učinit kariérové rozhodnutí založené na znalosti vlastních schopností, dovedností, nadání a osobnostních charakteristik (příklady: „pokud bych se měl/a rozhodnout pro nějaké povolání právě teď, obávám se, že bych si mohl/a vybrat špatně“, „nejsem si jistý/á, co by mě trvale bavilo dělat“ apod.). Své odpovědi mohli respondenti ohodnotit na 3bodové Likertově škále od možnosti 1 (*ano, odpovídá*) přes 2 (*zčásti odpovídá*) až k možnosti 3 (*ne, neodpovídá*). Obsahová a kriteriální validita nástroje byla potvrzena ve studii Hirschiho a Lägeho (2007), kteří uvádí pozitivní korelaci s kariérovou rozhodností, kariérovým plánováním a kariérovou exploračí. Nástroj byl přeložen a jeho reliabilita byla ověřována na vzorku českých mladých dospělých v rámci longitudinálního projektu „Cesty do dospělosti“ (Kvitkovičová et al., 2017). Cronbachovo α v našem výzkumu bylo 0,82 (McDonaldovo ω = 0,77).

2.3.8 Životní spokojenost

K měření životní spokojenosti byla použita česká adaptace (Blatný et al., 2004) škály *Satisfaction With Life Scale* (SWLS; Diener et al., 1985). SWLS je pětipoložkový jednofaktorový nástroj umožňující posouzení spokojenosti jedince s vlastním životem jako celkem. Respondenti se k jednotlivým výroky vyjadřují na 7bodové Likertově škále od 1 (*vůbec to pro mě neplatí*) až po 7 (*zcela to pro mě platí*). Celkový skóre se může pohybovat v rozmezí 5–35 bodů, přičemž nižší hodnoty značí nižší životní spokojenost. Uvedený nástroj je hojně využíván v mezinárodním výzkumu (např. Butkovic et al., 2020; Marcionetti & Rossier, 2019; Proctor et al., 2009) u různých skupin respondentů ke zhodnocení životní spokojenosti, která je považována za komponentu subjektivní osobní pohody (*well-being*). Nástroj má dobré psychometrické vlastnosti, reliabilita vyjádřená koeficientem Cronbachovo α se v různých studiích pohybovala od 0,79 do 0,89 (Pavot & Diener, 1993, 2008). Reliabilita vyjádřená koeficientem Cronbachovo α byla v našem výzkumu 0,88 ($\omega = 0,86$).

2.3.9 Pracovní hodnoty

V dotazníku administrovaném ve druhé vlně sběru dat se respondenti vyjadřovali k tomu, jak moc je pro ně důležitých devět pracovních hodnot při hledání stálé práce. Svoji odpověď mohli zaznačit na 4bodové Likertově škále od 1 (*zcela nedůležité*) po 4 (*zcela důležité*). Soubor těchto hodnot – položek, které tvoří dotazník *Full-Time Work Values* (FTWV; Porfeli, 2007) – zjišťuje tři faktory (Porfeli, 2007, 2008): ekonomické zajištění (*economic security*; např. jistota příjmu a zaměstnání), interpersonální zaměření (*interpersonal*; např. stimulující sociální interakce, altruismus, vztahy se spolupracovníky) a pracovní mistrovství (*mastery*; např. zodpovědnost, pracovní autonomie, profesní rozvoj). Položky „mít možnost se v práci samostatně rozhodovat“, „mít vysokou pracovní odpovědnost“, „mít možnost v práci plně využívat svých schopností a dovedností“, „mít možnost se v práci učit spoustě nových věcí“ podle Porfeliho a Mortimerové (2010) měří rovněž tzv. intrinsické pracovní hodnoty (*intrinsic work values*). Intrinsické pracovní hodnoty ukazují, do jaké míry považuje jedinec za důležité nemateriální aspekty práce umožňující sebeuplatnění. Nástroj má pro faktory ekonomického zajištění, interpersonálního zaměření a pracovního mistrovství akceptovatelnou reliabilitu Cronbachovo α pohybující se v rozmezí 0,64 až 0,79 (Porfeli, 2008) a 0,78 pro intrinsické pracovní hodnoty (Porfeli & Mortimer, 2010).

V našem výzkumu byla faktorová struktura shodná s výše uvedenou faktorovou strukturou uváděnou Porfelim (2007, 2008). Nicméně položka 3 („mít vysokou šanci na úspěch a profesní postup“) je problematická, neboť koreluje nejenom s faktorem

ekonomického zajištění, ale i s faktorem pracovního mistrovství. To může být způsobeno ve významovém rozdílu českého překladu („mít vysokou šanci na úspěch a profesní postup“) oproti anglickému originálu („good chances of getting ahead“). V českém jazyce tato položka vypovídá nejenom o kariérním postupu, ale i o celkovém úspěchu v pracovní oblasti života, což je v českém prostředí u někoho spojováno s ekonomickým zajištěním a u někoho s provázaností osobního a profesního růstu (seberealizací). Tím si tedy vysvětlujeme silnější propojení se subškálou pracovního mistrovství. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli tuto položku vyjmout. Po vyjmutí položky 3 vykazoval model konfirmační faktorové analýzy přiměřenou shodu s daty ($\chi^2(17) = 47,96$; $p < 0,001$; CFI = 0,986; RMSEA = 0,060; SRMR = 0,051). Cronbachovo α bylo v našem výzkumu 0,65 pro škálu ekonomického zajištění, 0,68 pro škálu interpersonálního zaměření a 0,81 pro škálu pracovního mistrovství.

2.3.10 Další proměnné

V jednotlivých vlnách sběru dat jsme zjišťovali řadu údajů, které nám sloužily k vytvoření sociodemografických charakteristik respondentů. Sledovali jsme *socio-demografické proměnné* (např. struktura rodiny, vzdělání rodičů, zaměstnanecký status rodičů, informace o bydlení, partnerském životě, příjmech aj.), *školní proměnné* (např. informace o typu studované střední školy, o ukončení vzdělávání na střední škole, o spokojenosti s volbou oboru, o vzdělanostních aspiracích, o ochotě studovat nebo pracovat v oboru studovaném na střední škole, o akademické úspěšnosti zahrnující subjektivní hodnocení prospěchu, stejně tak i fakta o opakování ročníku nebo změně oboru v průběhu středoškolského studia apod.) a *pracovní proměnné* (např. získaná placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru, využívání služeb kariérového poradenství aj.). Ke všem těmto proměnným jsme formulovali jednu a více dotazníkových položek tak, abychom získali jen základní údaje, které jsme z etických důvodů nemohli získat jiným způsobem. Limitem pro nás totiž byl rozsah dotazníku.

Shrnutí

V této kapitole jsme představili výzkumné cíle, metodologický postup a výzkumné nástroje, které byly navrženy jako výsledek syntézy poznatků z dosud realizovaných zahraničních výzkumů kariérové adaptability. Vymezením kariérové adaptability, které jsme převzali od zakladatele teorie konstruování kariéry Savickase (1997, 2002, 2005), volbou kvantitativní metodologie i výběrem jednotlivých nástrojů sběru dat a způsobu jejich vyhodnocení jsme náš výzkum integrovali do širšího mezinárodního proudu zkoumání kariérové adaptability. V následujících kapitolách představujeme výsledky našeho tříletého longitudinálního výzkumu, kterými se snažíme přispět k dalšímu poznání kariérové adaptability u mladých dospělých, konkrétně u skupiny žáků a následně absolventů středního odborného vzdělávání.



Kapitola 3

Kariérová adaptabilita a její vztah k vybraným charakteristikám respondentů

LENKA HLOUŠKOVÁ, PETR HLAĎO, BOHUMÍRA LAZAROVÁ
A LIBOR JUHAŇÁK

Prvním krokem při poznávání kariérové adaptability je popis jejích základních charakteristik, k čemuž slouží tato kapitola. Nejdříve představíme naše hlavní zjištění z dotazníku *Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS-Czech), na který (Příloha) odpovídali mladí dospělí ve třech vlnách sběru dat, a to před ukončením středního odborného vzdělávání, 10 měsíců poté a 20 měsíců od prvního sběru dat (dále jen zkráceně *po ukončení školy*). Při vyhodnocení dotazníku se zaměřujeme na to, jak respondenti u sebe hodnotili jednotlivé schopnosti, čtyři dimenze kariérové adaptability a kariérovou adaptabilitu jako celek. Poté budeme sledovat vztah kariérové adaptability k vybraným proměnným. Ze sociodemografických proměnných jsme vybrali pohlaví a ze školních proměnných způsob ukončení vyššího sekundárního vzdělávání. V další části této kapitoly budeme věnovat pozornost jednomu prediktoru kariérové adaptability – využití služeb kariérového poradenství, a na konci kapitoly představíme pět modelů, v nichž se v různých variantách kombinují další signifikantní prediktory kariérové adaptability.

3.1 Kariérová adaptabilita a její dimenze

Mladí dospělí před ukončením středního odborného vzdělávání i po jeho absolvování se domnívají, že mají rozvinuté zdroje kariérové adaptability (tabulka 3.1). Těsně před ukončením střední školy i po odchodu ze školy u sebe nejvýše hodnotí dimenzi kariérové kontroly a sebedůvěry. Jako méně rozvinuté vnímají dimenze kariérového zájmu a kariérové zvědavosti. Podobné hodnoty průměrů v jednotlivých dimenzích byly naměřeny při ověřování škály CAAS v Itálii na vzorku adolescentů v průměrném věku 17 let (Soresi et al., 2012), mezi francouzsky mluvícími zaměstnanými, nezaměstnanými i dospělými studenty ve věku od 20 do 79 let ve Švýcarsku (Rossier et al., 2012) a do jisté míry i mezi třemi

skupinami žáků a studentů⁸ v holandsky mluvící části Belgie (Dries et al., 2012). Je zajímavé, že ve srovnání s uvedenými zeměmi jsou u našich respondentů mnohem nižší průměry v dimenzích kariérového zájmu a kariérové zvědavosti (Savickas & Porfeli, 2012). Z toho lze usuzovat, že čeští mladí dospělí spoléhají při řízení své kariéry na pocit zodpovědnosti a pocit sebedůvěry.

Tabulka 3.1 Průměrné hodnoty kariérové adaptability před ukončením střední školy a po jejím absolvování

Proměnná	M (SD)		
	Před ukončením střední školy	10 měsíců po absolvování školy	20 měsíců po absolvování školy
Zájem	3,55 (0,75)	3,56 (0,74)	3,63 (0,74)
Kontrola	3,92 (0,67)	3,97 (0,66)	3,96 (0,63)
Zvědavost	3,52 (0,72)	3,58 (0,68)	3,59 (0,66)
Sebedůvěra	3,88 (0,71)	3,99 (0,66)	3,91 (0,68)
Kariérová adaptabilita	3,72 (0,58)	3,77 (0,55)	3,77 (0,55)

Pozn.: M – aritmetický průměr, SD – směrodatná odchylka. Respondenti v dotazníku CAAS-Czech odpovídali na škále od 1 (*nepříliš silně rozvinutá schopnost*) po 5 (*nejméně rozvinutá schopnost*). Průměrné hodnoty se mohly pohybovat v rozmezí 1–5, přičemž vyšší hodnota značí rozvinutější schopnost.

Zaměříme-li se detailněji na průměry a směrodatné odchylky u jednotlivých položek dotazníku (tabulka 3.2), ukazuje se, že naši respondenti při každém měření u sebe nejvíce oceňovali projevy dospělosti ve smyslu přebírání zodpovědnosti za svůj život (položky 3–5 z dimenze kontroly) a z dimenze sebedůvěry položky, které označujeme jako tendenci k dalšímu rozvoji (položky 2–4). Přitom je zajímavé, že v položkách, které jsme pracovním nazvali jako tendenci k dalšímu rozvoji v dimenzi sebedůvěry, se naši respondenti hodnotili lépe než v kterékoliv položce z dimenze zvědavosti. To vyvolává otázku, jak mladí dospělí uvažují o celoživotním učení jako základním mechanismu svého rozvoje (položky 2–4 z dimenze sebedůvěry), když položky z dimenze zvědavosti hodnotí relativně nízko. K úvaze nabízíme tuto interpretaci: celoživotní učení mladí dospělí deklarují jako obecný mechanismus svého rozvoje (v ideálním případě za výsledek dosavadního vzdělávání), ale „neaplikují“ ho na kariérové možnosti a příležitosti. Rozdílné hodnoty průměrů mezi

⁸ Jednalo se o žáky posledních ročníků středních škol odborného i všeobecného zaměření (průměrný věk 17,6 let), studenty vysokých škol obchodního zaměření (průměrný věk 20,5 let) a studenty psychologie v bakalářském nebo navazujícím magisterském studijním programu (průměrný věk 20,6).

položkami v dimenzích zvědavosti a sebedůvěry se dají vysvětlit i tím, že budoucí absolventi odborného vzdělávání nemají dostatek příležitostí rozvíjet kariérovou zvědavost nebo uvažují o svém kariérovém rozvoji jako naplánovaném, nikoli jako o předmětu permanentního vlastního řízení. V této souvislosti zaujmou položky 1 a 5 z dimenze zájmu. Zatímco u ostatních položek týkajících se budoucnosti se v každém měření průměr nepatrně zvýšil, nebo zůstala hodnota téměř stejná, v případě přemýšlení o budoucnosti (položka 1) a plánování, jak dosahovat svých cílů (položka 5), se průměry v jednotlivých měřeních snižují. Jako kdyby si naši respondenti teprve po ukončení střední školy začali uvědomovat, že mají kariéru ve svých rukou, ale přitom její řízení není jejich silnou stránkou.

Tabulka 3.2 Průměry a směrodatné odchylky pro položky dotazníku Career Adapt-Abilities Scale (CAAS-Czech) – sebehodnocení v jednotlivých vlnách sběru dat

Dimenze	#	Schopnost	Před ukončením střední školy		10 měsíců po absolvování školy		20 měsíců po absolvování školy	
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zájem	1	Přemýšlet o tom, jaká bude moje budoucnost	3,65	1,05	3,56	1,08	3,62	1,05
	2	Uvědomovat si, že má dnešní rozhodnutí tvoří moji budoucnost	3,72	1,03	3,79	1,04	3,99	0,92
	3	Připravovat se na budoucnost	3,41	1,02	3,46	0,99	3,52	0,97
	4	Uvědomovat si studijní a profesní volby, které mě čekají	3,48	1,01	3,45	0,98	3,55	1,02
	5	Plánovat, jak dosáhnout svých cílů	3,58	1,08	3,52	1,04	3,49	1,02
	6	Zajímat se o svou vzdělávací a profesní cestu	3,48	1,04	3,58	0,97	3,59	1,07



Dimenze	#	Schopnost	Před ukončením střední školy		10 měsíců po absolvování školy		20 měsíců po absolvování školy	
			M	SD	M	SD	M	SD
Kontrola	1	Udržovat si optimismus	3,48	1,21	3,59	1,25	3,47	1,25
	2	Rozhodovat se samostatně	3,84	0,97	3,91	1,00	3,97	0,91
	3	Přijímat zodpovědnost za své činy	4,15	0,91	4,26	0,84	4,31	0,77
	4	Stát si za svými názory a přesvědčením	4,06	0,95	4,05	0,95	4,05	0,91
	5	Spoléhat se na sebe	4,10	0,94	4,09	0,91	4,15	0,89
	6	Dělat to, co je pro mě správné	3,86	1,00	3,89	0,97	3,80	0,98
Zvídavost	1	Prozkoumávat své okolí	3,43	1,04	3,52	1,04	3,49	0,98
	2	Vyhledávat příležitosti k osobnímu růstu	3,44	1,03	3,45	1,06	3,42	1,02
	3	Zjišťovat dostupné možnosti před uskutečněním volby	3,45	1,00	3,58	1,02	3,66	0,98
	4	Všimát si, jakými způsoby je možné věci dělat	3,64	0,95	3,76	0,91	3,72	0,90
	5	Zabývat se důkladně svými vnitřními otázkami	3,38	1,13	3,35	1,09	3,46	1,03
	6	Být otevřený/á novým příležitostem	3,78	1,02	3,81	0,93	3,80	0,96
Sebedůvěra	1	Plnit úkoly efektivně	3,62	0,99	3,88	0,93	3,77	0,91
	2	Dávat si záležet, abych dělal/a věci dobře	4,00	0,91	4,28	0,74	4,14	0,84
	3	Učit se novým dovednostem	4,00	0,91	4,13	0,86	4,02	0,89
	4	Rozvíjet vlastní schopnosti	4,00	0,90	4,07	0,87	3,97	0,90
	5	Překonávat překážky	3,82	0,98	3,78	0,99	3,74	0,90
	6	Řešit problémy	3,82	1,01	3,81	0,97	3,84	0,96

Pozn.: M – aritmetický průměr, SD – směrodatná odchylka. Průměrné hodnoty se mohly pohybovat v rozmezí 1 (*nepříliš silně rozvinutá schopnost*) až 5 (*nejméně rozvinutá schopnost*), přičemž vyšší hodnota značí rozvinutější schopnost.

3.2 Pohlaví a kariérová adaptabilita

Pohlaví se ve vztahu ke kariérové adaptabilitě zkoumalo v několika zahraničních studiích, ale empirické poznatky nejsou jednotné. Abychom zvýšili srovnatelnost jednotlivých závěrů, prezentujeme výsledky jen těch studií, v nichž byl využit mezinárodně ověřený dotazník *Career Adapt-Abilities Scale* (Savickas & Porfeli, 2012) nebo jeho národní verze.

Velká část výzkumů vztah mezi pohlavím a kariérovou adaptabilitou neprokázala. K nim patří například výzkum u čínských vysokoškolských studentů (Guan et al., 2016), amerických absolventů vysoké školy při přechodu ze školy na trh práce (Ghosh & Fouad, 2017), zaměstnaných a nezaměstnaných dospělých žijících ve Švýcarsku (Maggiori et al., 2013) a další studie (Jiang, 2017; McKenna et al., 2016) včetně metaanalýzy publikovaných studií (Rudolph et al., 2017).

Poznatky z mnoha jiných zahraničních výzkumů ale naznačují, že pohlaví může být významným prediktorem kariérové adaptability, přičemž ženy dosahují vyšší úrovně celkové kariérové adaptability včetně jejích dimenzí. Toto zjištění bylo potvrzeno např. na vzorku zaměstnanců tří nejvýznamnějších finančních call center v Africe (Coetzee & Harry, 2015). Ve výzkumu Zachera (2014b) však dosahovaly zaměstnané australské ženy vyšší úrovně kariérové adaptability pouze u dimenze sebedůvěry. Výzkum u portugalských žáků 9. až 12. ročníků ukázal odlišnosti mezi muži a ženami pouze u dvou dimenzí kariérové adaptability, přičemž u žen se projevovala vyšší úroveň u kariérového zájmu a sebedůvěry (Duarte et al., 2012), což je shodný poznatek, k němuž dospěl výzkum u italských adolescentů navštěvujících střední školu (Genevra et al., 2016). U rumunských žáků 8. až 12. ročníků bylo shodně zjištěno, že dívky dosahují vyšší úrovně kariérového zájmu. Druhou dimenzí, u níž dívky byly oproti chlapcům ve výhodě, však nebyla kariérová sebedůvěra, ale zvědavost (Negru-Subtirica et al., 2015). Na druhou stranu jsou zde i výzkumy, které dospěly k opačným závěrům. Například ve výzkumu realizovaném na vzorku univerzitních studentů v čínské Šanghaji (Hou et al., 2012) dosahovali vyšších hodnot v celkové kariérové adaptabilitě, stejně tak jako v dimenzích kariérové kontroly, zvědavosti a sebedůvěry muži.

Rozdíly mezi jednotlivými výzkumnými závěry se dají vysvětlovat sociokulturálními odlišnostmi mezi výzkumnými vzorky, případně věkem, jehož vliv ale nebyl ve všech případech prokázán (např. Barbarović & Šverko, 2016; Maggiori et al., 2013). Obecně se však vyšší míra kariérové adaptability vysvětluje nutností zvládat náročné úkoly, situace nebo překážky v kariérovém rozvoji, které se obvykle koncentrují např. v období nezaměstnanosti nebo v období přechodu ze školy na trh práce (Johnston, 2018). Z toho by se dalo usuzovat, že tam, kde nebyly zjištěny rozdíly v kariérové adaptabilitě mezi muži a ženami, jsou v tranzitivních obdobích podmínky pro kariérový rozvoj mužů a žen genderově vyvážené.

Pestrost, až protichůdnost závěrů uvedených šetření nás vedly k otázce, jestli se mladí muži a ženy procházející středním odborným vzděláváním liší v celkové kariérové adaptabilitě nebo v jednotlivých dimenzích. Jak je patrné z tabulky 3.3, statisticky významné rozdíly jsme zjistili před ukončením vyššího sekundárního vzdělávání, kdy muži vykazovali statisticky významně vyšší celkovou kariérovou adaptabilitu a dimenze kontroly, zvědavosti a sebedůvěry. V celkové kariérové adaptabilitě a v dimenzi zvědavosti rozdíly ve prospěch mužů přetrvávají i 10 měsíců po odchodu ze střední školy, ale po 20 měsících už rozdíly mizí. To nás inspirovalo k další práci s daty, abychom zjistili, jestli i v našem případě je pohlaví prediktorem kariérové adaptability.

Tabulka 3.3 Srovnání kariérové adaptability a jejích dimenzí u mužů a žen v jednotlivých vlnách sběru dat pomocí t-testu

Proměnná	Před ukončením střední školy			10 měsíců po absolvování školy			20 měsíců po absolvování školy		
	Muži	Ženy	<i>p</i>	Muži	Ženy	<i>p</i>	Muži	Ženy	<i>p</i>
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
Zájem	3,56 (0,75)	3,55 (0,75)	0,684	3,59 (0,80)	3,54 (0,69)	0,453	3,63 (0,70)	3,62 (0,77)	0,957
Kontrola	3,95 (0,65)	3,87 (0,69)	0,001	4,04 (0,61)	3,92 (0,67)	0,052	3,99 (0,59)	3,94 (0,66)	0,415
Zvědavost	3,60 (0,69)	3,43 (0,74)	< 0,001	3,67 (0,68)	3,52 (0,67)	0,014	3,65 (0,67)	3,56 (0,66)	0,233
Sebedůvěra	3,91 (0,70)	3,84 (0,71)	0,010	4,06 (0,69)	3,95 (0,64)	0,061	3,97 (0,67)	3,88 (0,69)	0,223
Kariérová adaptabilita	3,75 (0,57)	3,67 (0,58)	< 0,001	3,83 (0,54)	3,73 (0,55)	0,041	3,81 (0,53)	3,75 (0,56)	0,370

Pozn.: *M* – aritmetický průměr, *SD* – směrodatná odchylka.

3.3 Vzdělání a kariérová adaptabilita

Mezi významné prediktory kariérové adaptability se řadí mj. úroveň dosaženého vzdělání (Zacher, 2014b). Kariérová adaptabilita a její dimenze mohou také zvyšovat šance na dosažení vyššího vzdělání, neboť bylo prokázáno, že je pozitivně spojena s akademickou spokojeností (Duffy et al., 2015) a s akademickou úspěšností (Negru-Subtirica & Pop, 2016). Přestože ani jeden z uvedených aspektů vzdělávání jsme v našem výzkumu nesledovali, můžeme identifikovat případné rozdíly v kariérové adaptabilitě u respondentů, kteří prošli různými proudy odborného vzdělávání. Zajímá nás tedy, jestli se v celkové kariérové adaptabilitě a v jednotlivých dimenzích liší ti, kteří měli ukončit své studium maturitní zkouškou, výučním listem nebo oběma způsoby dohromady.

Dříve než se zaměříme na rozdíly v kariérové adaptabilitě podle způsobu ukončení odborného vzdělávání, považujeme za důležité připomenout, že vzdělávací systémy jednotlivých zemí se na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání liší proporcemi mezi odborným vzděláváním a všeobecným vzděláváním, což může mít vliv i na kariérovou adaptabilitu. Kariérová adaptabilita žáků středního odborného vzdělávání a středního všeobecného vzdělávání se může lišit podle toho, zdali je pro vzdělávací systém dané země na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání typické spíše odborně zaměřené vzdělávání, nebo všeobecné vzdělávání (srov. Hirschi, 2009; Negru-Subtirica et al., 2015). Z výzkumů vyplývá, že vyšší úrovně kariérové adaptability dosahují žáci ve středním odborném vzdělávání tam, kde vzdělávací systémy kladou velký důraz na odborné vzdělávání a profesní přípravu (Hirschi, 2009). Naopak tam, kde jsou vzdělávací systémy zaměřeny primárně na všeobecné vzdělávání, dosahují vyšší úrovně kariérové adaptability žáci na gymnáziích či v jiných typech všeobecně vzdělávacích škol (Negru-Subtirica et al., 2015). Nicméně některé studie souvislost kariérové adaptability s typem studované střední školy neprokázaly (Ginevra et al., 2016).

Česká republika se svou tradicí i aktuálními ukazateli (např. podíl populace procházející odborným vzděláváním, struktura odborného školství) řadí mezi země, kde odborné vzdělávání jednoznačně dominuje. V rámci odborného vzdělávání mohou žáci studovat v oborech ukončených maturitní zkouškou, výučním listem a od roku 2012 (MŠMT, 2017) běží ve vybraných oborech vzdělávání pokusné ověřování možnosti získat v průběhu čtyř let studia výuční list (konkrétně po 3. ročníku studia) i maturitní zkoušku (po 4. ročníku studia). Rozdíl mezi uvedenými způsoby ukončení je v přístupu k vyššímu stupni vzdělání. Absolventi středního odborného vzdělávání ukončeného maturitní zkouškou mohou postoupit do terciárního vzdělávání (vyšší odborné školy, vysoké školy a univerzity), zatímco absolventi středního odborného vzdělávání, kteří získají výuční list, pokračovat v terciárním vzdělávání

nemohou. Jejich vzdělávání je zacíleno na získání odborné kvalifikace a přímý vstup na trh práce. Pokud ale mají zájem pokračovat ve studiu a získat úplné střední odborné vzdělání, mohou kdykoli po absolvování pokračovat v tzv. nástavbovém studiu a ukončit studium maturitní zkouškou.

Nyní se tedy zaměříme na to, jestli se žáci studující obory ukončené maturitní zkouškou, výučním listem, nebo oběma způsoby liší v kariérové adaptabilitě a jejich dimenzích. Z údajů v tabulce 3.4 je zřejmé, že respondenti se mezi sebou neliší ani v celkové kariérové adaptabilitě, ani v jednotlivých dimenzích. Z předcházejících výsledků (Hlaďo et al., 2019), kdy jsme sledovali rozdíly po položkách, se ukázalo, že žáci maturitních oborů více spojují svoji budoucnost s tím, co by chtěli dělat (položky 1, 2 a 6 z dimenze zájmu), zatímco žáci oborů ukončených výučním listem si více věří, že budou zvládat překážky a umět řešit problémy (položky 2, 5 a 6 z dimenze sebedůvěry).

Tabulka 3.4 Srovnání kariérové adaptability a jednotlivých dimenzí u žáků s různým typem ukončení vyššího sekundárního vzdělávání pomocí testu ANOVA

Proměnná	Maturitní zkouška	Výuční list	Maturitní zkouška i výuční list	<i>p</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	
Zájem	3,57 (0,71)	3,53 (0,81)	3,57 (0,69)	0,221
Kontrola	3,90 (0,65)	3,94 (0,70)	3,96 (0,62)	0,273
Zvědavost	3,54 (0,69)	3,49 (0,76)	3,58 (0,72)	0,068
Sebedůvěra	3,84 (0,67)	3,92 (0,76)	3,96 (0,70)	0,108
Kariérová adaptabilita	3,71 (0,54)	3,72 (0,64)	3,77 (0,55)	0,810

Pozn.: *M* – aritmetický průměr, *SD* – směrodatná odchylka.

Vzhledem k rozdílům v přístupu k vyššímu stupni vzdělání mezi našimi respondenty a dřívějším empirickým zjištěním, že kariérová adaptabilita a její dimenze mohou zvyšovat šance na dosažení vyššího stupně vzdělání (srov. Duffy et al., 2015; Negru-Subtirica & Pop, 2016), nás zajímalo, jestli ti, kteří hned po ukončení studia na střední škole nastoupili ke studiu na vysoké škole, se liší v kariérové adaptabilitě a jejich dimenzích od ostatních respondentů (ti, co vysokou školu nezačali studovat).

Z našeho vzorku začalo studovat na vysokých školách hned po maturitě 28,2 % respondentů a v tabulce 3.5 dokladujeme, že budoucí vysokoškoláci mají před ukončením středoškolského studia statisticky významně nižší úroveň dimenze kontroly

než ti, kteří po 10 měsících uvedli, že na vysoké škole nestudovali. To by naznačovalo, že ti, kteří chtějí pokračovat ve studiu na vysoké škole, si myslí, že nemají tak vysokou kontrolu nad svým kariérovým rozvojem a v určitém smyslu nezacílenost jejich kariérového rozvoje se může projevat jako váhavost či nerozhodnost. Po 10 měsících od absolvování střední školy se rozdíly mezi vysokoškoláky a ostatními prohlubují. Vysokoškoláci mají nižší celkovou kariérovou adaptabilitu i nižší úroveň kariérové kontroly, zvědavosti i sebedůvěry, což může být způsobeno konfrontací s novým prostředím a nároky, které jsou na ně kladeny. Naše výsledky tedy naznačují, že začátek studia na vysoké škole je pro absolventy středního odborného vzdělávání obdobím kariérového moratoria, nebo bylo rozhodnutí o studiu na vysoké škole projevem situační nerozhodnosti (Vendel, 2008). Pokud bychom totiž vycházeli z předpokladu, že kariérová adaptabilita se zvyšuje/rozvíjí, pokud jedinec čelí novým nárokům, změnám či problémům, pak je zřejmé, že přechod mezi střední školou a vysokou školou není u našich respondentů-vysokoškoláků příležitostí k rozvoji kariérové adaptability.

Tabulka 3.5 Srovnání kariérové adaptability a jednotlivých dimenzí u vysokoškoláků a ostatních respondentů pomocí t-testu

Proměnná	Před ukončením střední školy			10 měsíců po absolvování školy		
	Budoucí VŠ	Ostatní	<i>p</i>	VŠ	Ostatní	<i>p</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>		<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	
Zájem	3,65 (0,67)	3,56 (0,72)	0,226	3,60 (0,68)	3,54 (0,76)	0,396
Kontrola	3,74 (0,62)	3,94 (0,64)	0,002	3,82 (0,61)	4,02 (0,66)	0,002
Zvědavost	3,45 (0,67)	3,51 (0,71)	0,371	3,47 (0,62)	3,62 (0,69)	0,018
Sebedůvěra	3,91 (0,61)	3,90 (0,70)	0,921	3,86 (0,57)	4,03 (0,69)	0,006
Kariérová adaptabilita	3,69 (0,48)	3,72 (0,56)	0,443	3,69 (0,47)	3,80 (0,57)	0,025

Pozn.: *M* – aritmetický průměr, *SD* – směrodatná odchylka.

3.4 Využívání služeb kariérového poradenství a kariérová adaptabilita

Další proměnnou, kterou považujeme za důležitou ve vztahu ke kariérové adaptabilitě a zejména možnostem jejího rozvoje, je využívání služeb kariérového poradenství. Se službami kariérového poradenství se naši respondenti mohli setkat na základní i střední škole v rámci kurikula, stejně tak jako v podobě služeb školního poradenského pracoviště na své škole, nebo u příležitosti návštěv školských poradenských zařízení nebo konkrétní pobočky Úřadu práce ČR. Vedle toho mohli v průběhu svého vzdělávání využít služby komerčního charakteru ať už v rámci hledání zaměstnání (např. personální agentury, soukromí kariéroví poradci) nebo při řešení svých problémů či otázek dalšího rozvoje (např. v rámci psychologického poradenství). Vzhledem k pestrosti, až nepřehlednosti služeb kariérového poradenství jsme vytvořili položku do dotazníku před ukončením středního odborného vzdělávání v tomto znění: „Radil/a jste se s nějakým odborníkem, co byste chtěl/a dělat po ukončení střední školy? Odborníkem je myšlen např. výchovný poradce, školní psycholog, pracovník úřadu práce či v personální agentuře, poradce na vysoké škole apod.“ Respondenti jako odpověď na tuto otázku vybírali jednu ze čtyř možností (ano, opakovaně; ano, jednorázově; ne, ale plánuji; ne, a neplánuji).

Jak dokládá tabulka 3.6, většina (85,6 %) našich respondentů uvedla, že před ukončením svého studia služeb kariérového poradenství nevyužila. Naopak nějakou službu kariérového poradenství kdykoli před ukončením studia využilo 14,4 % žáků, přičemž u 9,9 % z nich šlo o jednorázové a u 4,4 % o opakované využití služeb. To odpovídá výsledkům šetření mezi žáky různých typů středních škol ve čtyřech krajích České republiky, v němž Šťastnová a Drahoňovská (2012) uvádí, že 17 % žáků využilo rad odborníků při volbě další vzdělávací a profesní dráhy. V zahraničí je v této souvislosti např. dokladováno, že v mnoha případech žáci ani nezvažují využití služeb kariérového poradenství, i když se při svém kariérovém rozhodování potýkají s problémy (Di Fabio & Bernaud, 2008).

Tabulka 3.6 Využívání služeb kariérového poradenství před ukončením střední školy

Odpověď (n = 3016)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Využití / nevyužití (%)
Ano, opakovaně	133	4,4	14,4
Ano, jednorázově	300	9,9	
Ne, ale plánuji	591	19,6	85,6
Ne, a neplánuji	1992	66,0	

Zajímavé však je, že mezi našimi respondenty, kteří před ukončením střední školy využili služeb kariérového poradenství, bylo statisticky více těch, kteří chtěli v budoucnu studovat nebo pracovat v oboru studovaném na střední škole, a také těch, kteří hodnotili své výsledky na střední škole jako výborné a velmi dobré (žáci s dobrými a dostatečnými výsledky naopak služeb kariérového poradenství podle našich zjištění nevyužívají).

Zahraniční studie ale naznačují, že kariérové poradenství vyhledávají kariérově nerozhodní jedinci, stejně tak jako ti, kteří ke kariérovému poradenství zaujímají pozitivní postoje (Balin & Hirschi, 2010). To by mohlo znamenat, že by k využívání kariérového poradenství mohlo přispět nejen informování žáků o benefitech kariérového poradenství, ale především systematické formování pozitivního postoje k těmto službám. Je však potřeba vzít v úvahu, že z našeho výzkumu nemáme data o tom, zda žáci vyhledali služby z vlastní iniciativy, nebo na přání rodičů či mohlo jít o vyšetření např. v pedagogicko-psychologické poradně s širším záběrem. V každém případě poradenské služby s pouhým přesahem do řízení kariéry, stejně tak jako vstup do poradenství iniciovaný někým/něčím jiným pravděpodobně budou mít jen marginální vliv na kariérovou adaptabilitu. Bez potřebných dat musíme na tuto hypotézu rezignovat, ale zajímalo nás, jestli se liší v kariérové adaptabilitě a jednotlivých dimenzích ti, kteří opakovaně využili služeb, a ti, kteří nevyužili služeb kariérového poradenství.

Žáci, kteří opakovaně využili služeb kariérového poradenství, měli před ukončením středoškolského studia vyšší celkovou kariérovou adaptabilitu ($M = 3,92$) než žáci, kteří kariérového poradenství nevyužili, a to bez ohledu na to, zdali plánovali ($M = 3,75$; $p < 0,05$) či neplánovali ($M = 3,69$; $p < 0,001$) služeb kariérového poradenství v budoucnu využít. Obdobné rozdíly jsou mezi nimi i v dimenzích zájmu, zvědavosti a sebedůvěry. To by znamenalo, že služby kariérového poradenství, které naši respondenti opakovaně využili, jsou dobře nastaveny na podporu rozvoje kariérové adaptability a mají potenciál podporovat klienty v dovednostech řízení kariéry, ale současně i to, že jednorázová intervence má pravděpodobně na rozvoj kariérové adaptability zanedbatelný vliv.

Tento závěr nás podnítl k úvahám, jestli určitá úroveň kariérové adaptability může být příčinou využívání služeb kariérového poradenství. Hypotéza, v níž je kariérová adaptabilita prediktorem využívání služeb kariérového poradenství, vycházela z předpokladu, že sebeposouzení úrovně jednotlivých dimenzí kariérové adaptability je pro jedince stimulem (uvědomovanou potřebou) k využití služeb kariérového poradenství. Tento směr vztahu mezi kariérovou adaptabilitou a využitím služeb kariérového poradenství se nám nepotvrdil (tabulka 3.7).

Tabulka 3.7 Logistická regrese s využitím služeb kariérového poradenství jako závisle proměnnou a kariérovou adaptabilitou (resp. jejími jednotlivými dimenzemi) jako nezávisle proměnnou

Prediktory	Závisle proměnná: Využití služeb kariérového poradenství (T1)					
	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>p</i>
Kariérová adaptabilita (T1)	0,30	0,36	0,401			
Zájem (T1)				0,56	0,34	0,102
Kontrola (T1)				-0,23	0,39	0,559
Zvídavost (T1)				0,04	0,36	0,920
Sebedůvěra (T1)				-0,08	0,39	0,846
Cox & Snell's <i>R</i> ²	0,001			0,007		
AIC	229,126			232,083		
Prediktory	Závisle proměnná: Využití služeb kariérového poradenství (T2)					
	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>p</i>
Kariérová adaptabilita (T2)	-0,31	0,35	0,384			
Zájem (T2)				0,12	0,34	0,725
Kontrola (T2)				-0,59	0,39	0,126
Zvídavost (T2)				0,43	0,41	0,295
Sebedůvěra (T2)				-0,28	0,40	0,484
Cox & Snell's <i>R</i> ²	0,002			0,009		
AIC	211,112			213,306		

Pozn.: T1 – před ukončením střední školy; T2 – deset měsíců po absolvování střední školy.

3.5 Prediktory kariérové adaptability

Závěr, že kariérová adaptabilita není prediktorem využívání služeb kariérového poradenství, orientoval naše uvažování opačným směrem a také odstartoval úvahy o dalších prediktorech. Chtěli jsme zjistit, které další proměnné ze sociodemografických, školních a pracovních proměnných predikují kariérovou adaptabilitu a její dimenze. Do našich úvah o prediktorech jsme vybrali deset proměnných a zajímalo nás, jak jsou celková kariérová adaptabilita, kariérový zájem, kontrola, zvídavost a sebedůvěra predikovány: pohlavím, strukturou rodiny (položka „S kým v současné době žijete?“), nejvyšším dosaženým vzděláním otce a matky (*sociodemografické proměnné*); způsobem ukončení studia, subjektivním hodnocením školní

úspěšnosti, opakováním ročníku, změnou oboru vzdělání v průběhu studia (*školní proměnné*); placenou pracovní zkušeností ve studovaném oboru a využíváním služeb kariérového poradenství (*pracovní proměnné*).

K analýze byla použita mnohonásobná lineární regrese (MLR) s metodou *step-wise*, která je považována za metodu k nalezení tzv. „nejlepšího“ modelu (Mareš et al., 2019). Podle výsledků regresní analýzy se na determinaci kariérové adaptability a jednotlivých dimenzí podílejí různé determinanty. Ze všech zvažovaných výše uvedených proměnných bylo pouze pět proměnných signifikantních a ty v různém zastoupení můžeme považovat za prediktory kariérové adaptability (model 1), kariérového zájmu (model 2), kontroly (model 3), zvědavosti (model 4) a sebedůvěry (model 5).

V prvním modelu (tabulka 3.8) jsou zahrnuty tři prediktory *celkové kariérové adaptability* ($F(3, 3016) = 25,97; p < 0,001$) – placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru, využití kariérového poradenství a pohlaví. Uvedené prediktory vysvětlují 2,5 % celkového rozptylu kariérové variability ($R^2 = 0,025$; *adjust. R*² = 0,024). Na základě prvního modelu lze usuzovat, že jedinci, kteří získali v oboru, jež studují na střední škole, placenou pracovní zkušenost, jednorázově nebo opakovaně využili služeb kariérového poradenství a jsou muži, budou pravděpodobně dosahovat vyšší úrovně celkové kariérové adaptability.

Tabulka 3.8 Regresní analýza pro prediktory celkové kariérové adaptability

Model 1: Závisle proměnná – kariérová adaptabilita	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	<i>t</i>	<i>p</i>	95% interval spolehlivosti pro <i>B</i>	
	<i>B</i>	Standardní chyba	β			Dolní hranice	Horní hranice
(Konstanta)	3,622	0,016		219,632	0,000	3,589	3,654
Placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru	0,162	0,023	0,127	6,971	0,000	0,116	0,207
Využití služeb kariérového poradenství	0,096	0,030	0,058	3,227	0,001	0,038	0,154
Pohlaví	0,064	0,021	0,055	3,025	0,003	0,022	0,105

Kódování: Placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru: získaná zkušenost = 1, bez zkušenosti = 0; využití služeb kariérového poradenství: jednorázové nebo vícenásobné využití = 1, nevyužito = 0; pohlaví: muž = 1, žena = 0.

Druhý model (tabulka 3.9) zahrnuje čtyři prediktory dimenze kariérového zájmu ($F(4, 3007) = 20,813; p < 0,001$). Jsou jimi placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru, využití kariérového poradenství, nejvyšší dosažené vzdělání otce a způsob ukončení studia. Čtyři prediktory vysvětlují 2,6 % celkového rozptylu zájmu ($R^2 = 0,026$; *adjust. R*² = 0,025). Na základě tohoto modelu lze předpokládat, že jedinci, kteří získali placenou pracovní zkušenost v oboru, jednorázově nebo opakovaně využili služeb kariérového poradenství, jejich otec dosáhl terciárního vzdělání a absolvovali studijní obor ukončený maturitní zkouškou, budou mít vyšší úroveň kariérového zájmu.

Tabulka 3.9 Regresní analýza pro prediktory kariérového zájmu

Model 2: Závisle proměnná – zájem	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	<i>t</i>	<i>p</i>	95% interval spolehlivosti pro <i>B</i>	
	<i>B</i>	Standardní chyba	β			Dolní hranice	Horní hranice
(Konstanta)	3,413	0,026		131,982	0,000	3,362	3,464
Placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru	0,197	0,030	0,120	6,549	0,000	0,138	0,256
Využití služeb kariérového poradenství	0,195	0,038	0,091	5,069	0,000	0,120	0,270
Vzdělání otce	0,092	0,039	0,042	2,324	0,020	0,014	0,169
Způsob ukončení studia	0,065	0,028	0,042	2,287	0,022	0,009	0,121

Kódování: Placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru: získaná zkušenost = 1, bez zkušenosti = 0; využití služeb kariérového poradenství: jednorázové nebo vícenásobné využití = 1, nevyužito = 0; vzdělání otce: terciární = 1, nižší než terciární = 0; způsob ukončení studia: maturitní zkouška = 1, výuční list = 0.

Třetí model (tabulka 3.10) zahrnuje dva prediktory dimenze kariérové *kontroly* ($F(2, 2998) = 14,76; p < 0,001$), konkrétně placenou pracovní zkušenost ve studovaném oboru a pohlaví. Prediktory však vysvětlují pouze 1 % celkového rozptylu kontroly ($R^2 = 0,010$; *adjust. R*² = 0,009). Na základě tohoto modelu lze konstatovat, že muži, kteří získali placenou pracovní zkušenost ve studovaném oboru, budou mít i vyšší úroveň kariérové kontroly.

Tabulka 3.10 Regresní analýza pro prediktory kariérové kontroly

Model 3: Závisle proměnná – kontrola	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	<i>t</i>	<i>p</i>	95% interval spolehlivosti pro <i>B</i>	
	<i>B</i>	Standardní chyba	β			Dolní hranice	Horní hranice
(Konstanta)	3,845	0,019		205,605	0,000	3,808	3,881
Placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru	0,110	0,027	0,075	4,069	0,000	0,057	0,163
Pohlaví	0,073	0,025	0,055	2,979	0,003	0,025	0,122

Kódování: Pohlaví: muž = 1, žena = 0; placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru: získaná zkušenost = 1, bez zkušenosti = 0.

Ve čtvrtém modelu (tabulka 3.11) je zahrnuto pět prediktorů dimenze kariérové *zvídavosti* ($F(5, 3005) = 22,23; p < 001$), kterými jsou placená pracovní zkušenost v oboru, pohlaví, certifikát, využití služeb kariérového poradenství a nejvyšší dosažené vzdělání otce. Prediktory vysvětlují 3,6 % celkového rozptylu zvídavosti ($R^2 = 0,036$; *adjust. R*² = 0,034). Na základě tohoto modelu lze usuzovat, že jedinci, kteří získali placenou pracovní zkušenost ve studovaném oboru, absolvovali vzdělávání ukončené maturitní zkouškou, jejich otec dosáhl terciární úrovně vzdělání, jednorázově nebo opakovaně využili služeb kariérového poradenství a jsou mužského pohlaví, budou vykazovat vyšší kariérovou zvídavost.

Tabulka 3.11 Regresní analýza pro prediktory kariérové zvidavosti

Model 4: Závisle proměnná – zvidavost	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	<i>t</i>	<i>p</i>	95% interval spolehlivosti pro <i>B</i>	
	<i>B</i>	Standardní chyba	β			Dolní hranice	Horní hranice
(Konstanta)	3,298	0,029		114,130	0,000	3,242	3,355
Placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru	0,181	0,029	0,114	6,211	0,000	0,124	0,238
Pohlaví	0,155	0,026	0,107	5,856	0,000	0,103	0,207
Způsob ukončení studia	0,090	0,028	0,060	3,280	0,001	0,036	0,144
Využití služeb kariérového poradenství	0,118	0,037	0,057	3,188	0,001	0,045	0,191
Vzdělání otce	0,108	0,038	0,051	2,825	0,005	0,033	0,182

Kódování: Placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru: získaná zkušenost = 1, bez zkušenosti = 0; pohlaví: muž = 1, žena = 0; způsob ukončení studia: maturitní zkouška = 1, výuční list = 0; využití služeb kariérového poradenství: jednorázové nebo vícenásobné využití = 1, nevyužito = 0; vzdělání otce: terciární = 1, nižší než terciární = 0.

Pátý model (tabulka 3.12) zahrnuje pouze jeden prediktor dimenze kariérové *sebedůvěry* ($F(1, 3010) = 46,74; p < 0,001$), a to placenou pracovní zkušenost ve studovaném oboru. Tento prediktor vysvětluje 1,5 % celkového rozptylu *sebedůvěry* ($R^2 = 0,015$; *adjust. R*² = 0,015). Z posledního modelu lze predikovat, že jedinci, kteří získali placenou pracovní zkušenost v oboru studovaném na střední škole, budou mít i vyšší úroveň kariérové *sebedůvěry*.

Tabulka 3.12 Regresní analýza pro prediktory kariérové sebedůvěry

Model 5: Závisle proměnná – sebedůvěra	Nestandardizované koeficienty		Standardizované koeficienty	<i>t</i>	<i>p</i>	95% interval spolehlivosti pro <i>B</i>	
	<i>B</i>	Standardní chyba	β			Dolní hranice	Horní hranice
(Konstanta)	3,821	0,015		250,879	0,000	3,792	3,851
Placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru	0,193	0,028	0,124	6,836	0,000	0,138	0,248

Kódování: Placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru: získaná zkušenost = 1, bez zkušenosti = 0.

Přehlédneme-li jednotlivé modely, můžeme konstatovat, že kariérovou adaptabilitu žáků středních škol před ukončením jejich odborného vzdělávání lze predikovat pěti z deseti charakteristik, a to pohlavím, nejvyšším dosaženým vzděláním otce, způsobem ukončení studia, placenou pracovní zkušeností ve studovaném oboru a využitím služeb kariérového poradenství. Proměnné, které nemají na úroveň kariérové adaptability žáků před ukončením jejich středního odborného vzdělávání vliv, jsou struktura rodiny, nejvyšší dosažené vzdělání matky, subjektivní hodnocení školní úspěšnosti, opakování ročníku a změna oboru vzdělání v průběhu studia. Je třeba zdůraznit, že velikost účinku měřená Cohenovým f^2 (Cohen, 1988) byla ve všech pěti modelech velmi nízká, což naznačuje poměrně malou věcnou významnost prediktorů. Přestože věcná významnost vlivů pohlaví, nejvyššího dosaženého vzdělání otce, způsobu ukončení studia, placené pracovní zkušenosti ve studovaném oboru a využití služeb kariérového poradenství je nízká, pokusíme se o těchto vlivech uvažovat v kontextu dřívějších empirických poznatků a důsledků pro pedagogickou a poradenskou praxi.

Nejvýznamnějším prediktorem celkové kariérové adaptability, ale také dimenzí zájmu, kontroly, zvědavosti a sebedůvěry u žáků před ukončením středního odborného vzdělávání je získaná placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru.⁹ Tento poznatek zčásti odpovídá dřívějšímu zjištění u univerzitních studentů, kteří vykazovali vyšší úroveň kariérové zvědavosti v případech, že v průběhu svého studia na vysoké škole získali pracovní zkušenost (Monteiro & Almeida, 2015). Celkově

⁹ Placenou pracovní zkušeností jsme měli na mysli další pracovní zkušenost, kterou žáci získávají nad rámec odborných praxí (povinná součást odborného vzdělávání), i když na některých školách mohou být praxe placené.

vzato, placená pracovní zkušenost získaná v průběhu studia přispívá k poznávání reálných podmínek trhu práce a aktivně orientuje jedince ke světu dospělých, který je úzce spojován s prací, což u něj vede k uvažování o své profesní dráze a motivuje jej k plánování profesní budoucnosti a poznávání světa práce (Creed & Patton, 2003; Creed et al., 2007; Phillips et al., 2002). Navíc pracovní zkušenost může sloužit jako forma kariérové explorace, při níž jedinec přebírá různé pracovní role v různých pracovních prostředích, což mu pomáhá při rozhodování o tom, co bych chtěl či nechtěl v budoucnosti dělat (Stringer & Kerpelman, 2010). Získané pracovní zkušenosti dále mohou vyvolávat pocit kontroly nad vlastní kariérou, a tím přispívá k zodpovědnosti a svědomitosti při kariérovém rozhodování, případně k vyšší kariérové rozhodnosti (Earl & Bright, 2003). Při vykonávání reálných pracovních úkolů musí jedinec řešit řadu problémů a získává pozitivní zkušenosti z překonávání překážek a vypořádávání se s náročnými pracovními situacemi, což může zvyšovat kariérovou sebedůvěru. Placená pracovní zkušenost získaná již v průběhu středního odborného vzdělávání může být v tomto ohledu předpokladem úspěšného přechodu ze školy na trh práce (viz kapitola 9 – *Absolventi středního odborného vzdělávání na trhu práce – liší se zaměstnaní a nezaměstnaní?*). Přesto je nezbytné brát v úvahu, že pozitivní benefit ze získané pracovní zkušenosti závisí na mnoha dalších aspektech, například zdali byla pracovní zkušenost získána ve shodném oboru či profesi, pro jejichž výkon je žák na střední škole připravován, na pravidelnosti a délce pracovní zkušenosti, schopnosti jedince reflektovat své zkušenosti a učit se z nich (Billett & Ovens, 2007; Monteiro & Almeida, 2015).

Uvedená zjištění nás vedou k závěru, že by při úpravách rámcových vzdělávacích programů odborného vzdělávání či školního kurikula měla být zohledněna možnost implementovat do kariérového vzdělávání i placenou pracovní zkušenost nad rámec odborných praxí, při níž si žáci osvojují potřebné profesní kompetence. Žáci v odborném vzdělávání v České republice totiž nemají vždy možnost dostat se při výkonu povinných praxí do situací, které by simulovaly reálný výkon zaměstnání v přirozených podmínkách. Další možnou cestou k rozvoji kariérové adaptability v odborném vzdělávání se jeví duální vzdělávání. Přejít k duálnímu vzdělávání by zabezpečil nejenom potřebný rozsah pracovních zkušeností, ale i různorodost pracovních situací a zkušenost výkonu placené práce (Stringer & Kerpelman, 2010). Kromě možného rozvoje kariérové adaptability lze v duálním vzdělávání vidět i další pozitivní celospolečenské dopady např. v podobě snižování míry nezaměstnanosti absolventů středního odborného vzdělávání.

Z našich analýz dále vyplynulo, že jednorázové nebo opakované využití služeb kariérového poradenství je u žáků před ukončením jejich vzdělávání na střední škole významným prediktorem nejen celkové kariérové adaptability, ale také dimenzí kariérového zájmu a zvědavosti, tj. dimenzí, které naši respondenti u sebe hodnotí spíše

jako slabinu. Zdá se, že využití služeb kariérového poradenství mělo u žáků pravděpodobně pozitivní dopad na jejich schopnost uvažovat o budoucnosti, připravovat se na ni a prozkoumávat potenciální kariérové příležitosti. Příznivý dopad kariérového poradenství na rozvoj kariérové adaptability potvrzují rovněž jiné zahraniční studie (Johnston, 2018), a to i v případě, že jde pouze o krátkodobé poradenské intervence (Stauffer et al., 2014). Na druhou stranu některé studie souvislost mezi využitím kariérového poradenství a úrovní kariérové adaptability neprokázaly (Beková, 2015), což vysvětlujeme charakterem a obsahem služeb, které žáci využili. Ve vztahu k rozvoji kariérové adaptability se kromě obsahového zaměření služeb kariérového poradenství jeví problematická i četnost využívání těchto služeb. Otázkou zůstává, jak podpořit využívání služeb kariérového poradenství jako jedné z cest, která přispívá k rozvoji kariérové adaptability u většiny žáků středních odborných škol.

Jak bylo uvedeno dříve, řada dřívějších výzkumů neprokázala vliv pohlaví na kariérovou adaptabilitu (Ghosh & Fouad, 2017; Guan et al., 2016; Maggiori et al., 2013; McKenna et al., 2016 aj.), a pokud byl rozdíl v kariérové adaptabilitě na základě pohlaví prokázán, pak vyšší kariérovou adaptabilitu vykazovaly ženy (např. Coetzee & Harry, 2015; Duarte et al., 2012; Ginevra et al., 2016; Negru-Subtirica et al., 2015). Proto je překvapivé, že v našem výzkumu je mužské pohlaví pozitivním prediktorem celkové kariérové adaptability i kariérové kontroly a zvědavosti. Vyšší kariérová adaptabilita mužů je obvyklá v oblastech, kde rodiče a společnost kladou na muže ve srovnání se ženami vyšší vzdělávací a profesní nároky a očekává se od nich větší orientace na profesní kariéru (Gati & Saka, 2001), zatímco na ženu se nahlíží jako na „ochránkyni domácího krbu“, která se přirozeně dostává do konfliktu role (pečující matka a manželka vs. pracující žena). Vysvětlení, proč je mužské pohlaví pozitivním prediktorem úrovně kariérové adaptability, nabízí také genderové teorie, podle nichž muži více tendují k přesvědčení, že mají „život ve svých rukou“ (Small & McClean, 2002), což jim dává možnost plánovat vlastní budoucnost a samostatně o ní rozhodovat, aniž by výrazněji podléhali tlaku okolí (Beal, 1994; Bem, 1993). Další vysvětlení, proč je mužské pohlaví prediktorem kariérové adaptability, lze hledat i ve vnímání sociální opory. Hlaďo a Ježek (2018) zjistili, že chlapci – žáci středního odborného vzdělávání – získávají od svých rodičů více instrumentální podpory než dívky (např. v podobě motivace a povzbuzování k aktivnímu získávání informací potřebných pro kariérové rozhodování), což u nich může vést k většímu rozvoji některých dimenzí kariérové adaptability. Přestože se výzkumná zjištění o pohlaví jako prediktoru kariérové adaptability rozcházejí, domníváme se, že v programech kariérového vzdělávání by mělo být pohlaví bráno v úvahu (srov. Rojewski et al., 1995).

Další oblastí, na kterou je dlouhodobě zaměřena výzkumná pozornost, je vliv rodičů na kariérový rozvoj jedince. Předchozí výzkumy ukázaly, že matky se

v procesu kariérového rozhodování svých dětí angažují více než otcové (Paloš & Drobot, 2010), stejně tak, že matky s vyšším dosaženým vzděláním poskytují svým potomkům při kariérovém rozhodování vyšší psychosociální a instrumentální podporu (Hlado & Ježek, 2018). Proto nás překvapilo, že terciární vzdělání otce je u žáků před ukončením jejich středního odborného vzdělávání prediktorem dimenzí kariérového zájmu a kontroly. Mít otce s vyšším vzděláním tedy může představovat výhodu dítěte v rozvinutější schopnosti plánovat svoji profesní budoucnost a řídit vlastní přípravu k jejímu naplnění (Savickas & Porfeli, 2012).

Shrnutí

Naše zjištění dokládají, že kariérová adaptabilita u mladých dospělých, kteří prošli středním odborným vzděláním v České republice, má svá specifika. Naši respondenti se nejlépe hodnotili v dimenzích kariérové kontroly a sebedůvěry, ale v jistém smyslu jsou jejich slabou stránkou dimenze kariérového zájmu a zvědavosti. Dále je zajímavé, že před ukončením středního odborného vzdělávání mají muži vyšší celkovou kariérovou adaptabilitu i vyšší úroveň kariérové kontroly, zvědavosti a sebedůvěry než ženy. Po odchodu ze střední školy se rozdíl mezi muži a ženami vyrovnávají. Ještě po 10 měsících mají muži vyšší celkovou kariérovou adaptabilitu i statisticky významně vyšší úroveň v dimenzi zvědavosti než ženy, ale po 20 měsících od první vlny sběru dat se už žádné statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami nepotvrdily. Za pozitivní zjištění považujeme, že není rozdíl v kariérové adaptabilitě (ani jejích dimenzích) mezi žáky jednotlivých skupin odborného vzdělávání rozlišovaných podle způsobu ukončení studia (maturita, výuční list, obě verze ukončení). To by mohlo naznačovat, že úroveň kariérové adaptability nehraje významnou roli v postupu do terciárního vzdělávání, ale je otázkou, jakou roli bude mít v přechodu ze školy na trh práce (této problematice se věnujeme v kapitole 9 – *Absolventi středního odborného vzdělávání na trhu práce – liší se zaměstnaní a nezaměstnaní?*). Překvapivým zjištěním ale je, že ti, kteří začali studovat na vysokých školách hned po maturitě, mají na rozdíl od ostatních nižší úroveň celkové kariérové adaptability a také úroveň v dimenzi kariérové kontroly. Po 10 měsících od ukončení studia na střední škole mají vysokoškoláci opět statisticky významně nižší úroveň celkové kariérové adaptability i nižší úroveň v dimenzi kontroly, ale navíc mají nižší úroveň i v dimenzích zvědavosti a sebedůvěry. Z toho by vyplývalo, že přechod ze střední na vysokou školu není zásadní tranzicí, která by dokázala podnítit rozvoj kariérové adaptability, a v prvních ročnících vysokých škol se tak koncentrují ti, kteří svou kariérovou adaptabilitu ještě „potřebují“ rozvíjet. V našem výzkumu se rovněž ukázalo, že významnou roli v rozvoji kariérové adaptability hraje i opakované využívání služeb kariérového poradenství.

Dále jsme se zaměřili na prediktory kariérové adaptability v období těsně před ukončením studia a ukázalo se, že signifikantními prediktory jsou pohlaví, placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru, využití služeb kariérového poradenství a do jisté míry i způsob ukončení středoškolského vzdělávání a nejvyšší dosažené vzdělání otce, což může být užitečné brát v úvahu při plánování poradenských nebo vzdělávacích intervencí, stejně tak jako při revizích kurikula odborného vzdělávání.



Kapitola 4

Kariérová adaptabilita perspektivou času

PETR HLAĐO, STANISLAV JEŽEK, BOHUMÍRA LAZAROVÁ
A LENKA HLOUŠKOVÁ

Přestože kariérová adaptabilita byla a je hojně zkoumaným konstruktem, pouze nepatrná část výzkumů byla zaměřena na identifikaci změn kariérové adaptability v průběhu času (např. Hirschi, 2009; Negru-Subtirica et al., 2015; Zacher, 2014b, 2015). V tomto ohledu tedy chceme dosavadní poznatky rozšířit a zajímá nás, zdali u žáků odborného vzdělávání dochází po odchodu ze střední školy ke změnám v úrovni celkové kariérové adaptability, dimenzích kariérového zájmu, kontroly, zvědavosti a sebedůvěry, a zdali se dimenze kariérové adaptability proměňují společně nebo jsou mezi nimi rozdíly. Kromě toho chceme zjistit, jestli se případné proměny kariérové adaptability liší u respondentů s různými sociodemografickými, školními a profesními charakteristikami (srov. Johnston et al., 2016). Všechna tato zjištění sumarizujeme v této kapitole.

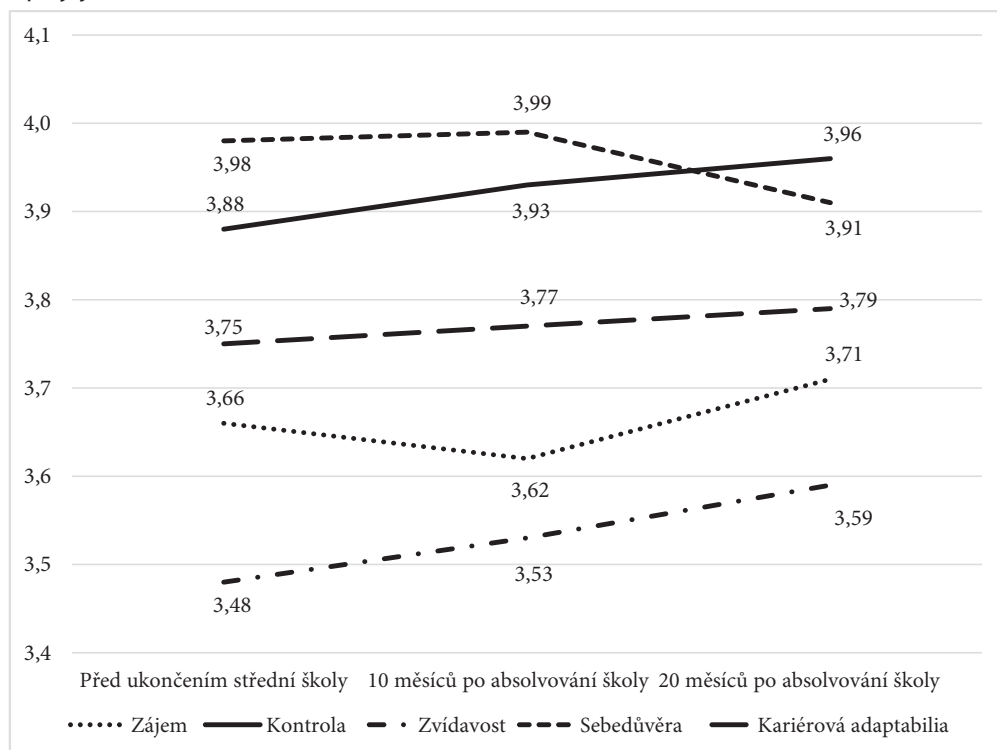
Proměny kariérové adaptability v čase mohou být spojovány s věkem, ale ukazuje se, že věk není v tomto smyslu rozhodující (Rossier et al., 2012). Naopak v souvislosti s rozvojem kariérové adaptability se má za to, že proměny kariérové adaptability ovlivňují některé zkušenosti a situace, do nichž se jedinec v průběhu života dostává, protože mohou vést k aktivaci zdrojů kariérové adaptability, a tím k jejímu růstu (Johnston, 2018). To se podle Johnstonové (2018) týká například lidí, kteří prochází či v nedávné době prošli kariérovou změnou, případně řešili situaci se ztrátou zaměstnání a nezaměstnaností. Například Hirschi (2009) u švýcarských žáků v období přechodu ze základní školy na všeobecně zaměřenou střední školu zjistil, že v rozmezí 10 měsíců vykazovali v úrovni kariérové adaptability značnou stabilitu. U žáků, kteří si na konci základní školy zvolili odborné vzdělávání, však byl zjištěn signifikantní růst kariérové adaptability. Tyto závěry naznačují, že rozvoj kariérové adaptability u žáků směřujících do odborného vzdělávání mohl být podpořen nutností řešit otázky spojené s volbou povolání. Jiné poznatky přinesl výzkum u rumunských žáků 8. až 12. ročníků (Negru-Subtirica et al., 2015), který zkoumal vývoj dimenzí kariérové adaptability u adolescentů v průběhu jednoho školního roku. Respondenti měli počáteční kariérovou adaptabilitu ve všech

dimenzích vysoce rozvinutou, přičemž u kariérového zájmu, kontroly a sebedůvěry došlo v průběhu školního roku k významnému poklesu a pouze kariérová zvědavost zůstala v čase stabilní. Dále bylo zjištěno, že čím byla počáteční úroveň kariérové sebedůvěry a zvědavosti vyšší, tím výraznější byl její pokles v čase, zatímco vyšší počáteční úroveň kariérového zájmu a kontroly byla spojena s nižším poklesem. Uvedený výzkum prokázal značné interindividuální rozdíly v kariérové adaptabilitě a v podobě, jak se jednotlivé dimenze kariérové adaptability mění v čase. Jak se mění kariérová adaptabilita v čase u našich respondentů?

4.1 Poznatky z výzkumu

Z průměrů uvedených v obrázku 4.1 je patrné, že celková kariérová adaptabilita a její dimenze se u respondentů po odchodu ze školy příliš nemění. Přesto si lze všimnout, že kariérová adaptabilita u našich respondentů mírně rostla (z $M = 3,75$ na konci studia na $M = 3,77$ po 10 měsících na $M = 3,79$ po 20 měsících od měření v první vlně sběru dat). Obdobný trend bylo možné pozorovat u kariérové kontroly a zvědavosti. Kariérová sebedůvěra po 10 měsících od ukončení střední školy vzrostla pouze nepatrně (z $M = 3,98$ na $M = 3,99$), ale po 20 měsících od prvního měření poklesla (na $M = 3,91$). Dimenze kariérového zájmu vykazovala po 10 měsících od ukončení střední školy mírný pokles (z $M = 3,66$ na $M = 3,61$), ale po 20 měsících došlo k jejímu růstu (na $M = 3,71$). Stabilitu v čase dále naznačují korelace, které se pohybovaly v rozmezí od 0,41 do 0,59.

Obrázek 4.1 Průměrné hodnoty kariérové adaptability před ukončením střední školy a po jejím absolvování



Pozn.: Průměrné hodnoty kariérové adaptability a dimenzí kariérové adaptability respondentů, kteří vyplnili dotazník CAAS-Czech ve všech třech vlnách sběru dat ($n = 175$).

4.1.1 Modelování vývoje kariérové adaptability

Pro modelování vývoje kariérové adaptability v čase jsme použili model růstových křivek (GCM), který s ohledem na to, že proběhla ukončením střední školy a po jejím absolvování pouze tři měření, modeluje individuální vývoj jako přímku. Model růstových křivek je vlastně víceúrovňový lineární model, kde představují jednotlivá měření první úroveň a jednotliví respondenti druhou úroveň. Jednoduchý lineární model růstových křivek lze v rámci víceúrovňového lineárního modelu formálně zapsat následovně:

$$Y_{ij} = \pi_{0i} + \pi_{1i}T_{ij} + \varepsilon_{ij}$$

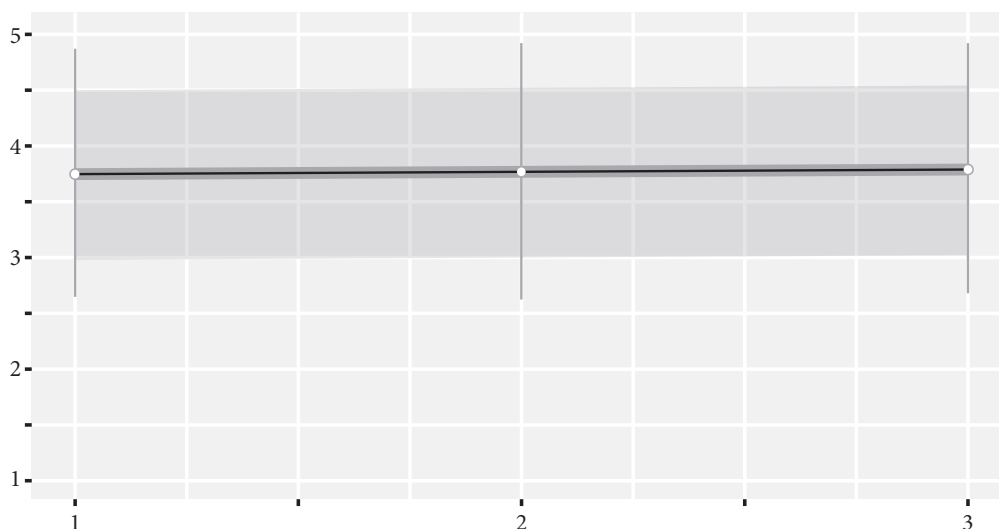
$$\pi_{0i} = \gamma_{00} + \xi_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \gamma_{10} + \xi_{1i}$$

kde Y_{ij} je hodnota modelované proměnné v čase T_j jednotlivce i . Individuální parametry lineárního růstu π_{0i} (průsečík) a π_{1i} (směrnice, tempo růstu) jsou v modelu reprezentovány tak, že mají normální rozložení s průměry γ_{00} a γ_{10} a rozptyly σ_{02} a σ_{12} . V souladu se zvyklostmi regresního modelu předpokládáme také normální rozložení chyb odhadu ϵ_{ij} . V tabulce parametrů modelů pro celkovou kariérovou adaptabilitu i pro jednotlivé dimenze kariérové adaptability (tabulka 4.1) uvádíme nepodmíněný průměrný průsečík (γ_{00}) a průměrnou směrnici (γ_{10}) jako parametry průměrné vývojové trajektorie v našem vzorku. Uvádíme také odhadnutou variabilitu průsečíků a směrnic prostřednictvím jejich rozptylů a jejich korelaci. Vedle informačních kritérií uvádíme v tabulce také rozptyl závisle proměnné vysvětlený nepodmíněným modelem.

Nepodmíněný model růstu je pro celkovou kariérovou adaptabilitu i pro jednotlivé dimenze velmi podobný. Průměrný roční přírůstek se pohybuje v řádu setin na škále od 1 do 5 a není statisticky významně odlišný od nulového růstu. Mezi jednotlivci však jsou nezanedbatelné rozdíly v tempu růstu. Například u celkové kariérové adaptability je rozptyl směrnic 0,02, jejich směrodatná odchylka je tedy 0,14 a při předpokladu normálního rozdělení směrnic se pak roční přírůstky pohybují mezi -0,25 a 0,30. Obrázek 4.2 zobrazuje tuto variabilitu růstových křivek středně šedým pruhem kolem průměrné růstové trajektorie (tmavě šedý pruh je 95% interval spolehlivosti pro průměrnou růstovou trajektorii). U dimenzí kariérové adaptability, vyjma kariérového zájmu, je variabilita růstu mezi respondenty ještě vyšší. I když je tedy průměrný růst nulový, stojí za to aspirovat na vysvětlení, kvůli čemu některým lidem kariérová adaptabilita roste a jiným klesá.

Obrázek 4.2 Model růstových křivek kariérové adaptability – grafické znázornění



Pozn.: Osa x: 1 – před ukončením střední školy; 2 – 10 měsíců po absolvování střední školy; 3 – 20 měsíců po ukončení střední školy. Svislé přímkky – rozložení pozorovaných skóre (průměr \pm 2SD). Černá vodorovná přímkka – průměrná růstová křivka; středně šedý vodorovný pruh – rozpětí hodnot implikovaných modelem (\pm 2SD); tmavě šedý vodorovný pruh – 95 % interval spolehlivosti pro průměrnou růstovou přímkku.

O to se pokouší růstové modely s dalšími prediktory (v tabulce 4.1 označené M1). Zjišťovali jsme, zdali se růstové křivky kariérové adaptability a dimenze kariérového zájmu, kontroly, zvědavosti a sebedůvěry liší na základě pohlaví respondentů, způsobu ukončení středoškolského vzdělávání (maturitní zkouška a výuční list) a zaměstnaneckého statusu, který měli respondenti 20 měsíců po ukončení školy (studující, pracující a nezaměstnaní). Z analýz vyplynulo, že rozvoj (resp. stabilita) kariérové adaptability i dimenzí kariérové adaptability s pohlavím, se způsobem ukončení středoškolského vzdělávání a se získaným zaměstnaneckým statusem¹⁰ nesouvisí. Jak je patrné z tabulky 4.1, téměř všechny koeficienty jsou malé a statisticky nevýznamné. I podle reziduálních rozptylů a informačních kritérií je zřejmé, že tyto prediktory nám nijak nepomáhají vysvětlit variabilitu růstu kariérové adaptability.

¹⁰ Srovnávány byly růstové křivky kariérové adaptability a dimenzí kariérové adaptability mezi (1) studujícími (vysoká škola, vyšší odborná škola, nástavbové studium, pomaturitní studium) \times ostatními (pracující, nepracující či s jiným statusem), (2) pracujícími (zaměstnaní, samostatně výdělečně činní, kombinující studium a práci) \times nezaměstnanými, (3) pracujícími či studujícími ve stejném či podobném oboru \times ostatními (pracující či studující v odlišném oboru a nepracující/nestudující).

Tabulka 4.1 Nepodmíněné modely růstových křivek

	Kariérová adaptabilita		Zájem		Kontrola		Zvidavost		Sebedůvěra	
	M0	M1	M0	M1	M0	M1	M0	M1	M0	M1
Průměrný průsečík	3,74 *	3,58 *	3,62 *	3,35 *	3,86 *	3,65 *	3,45 *	3,45 *	4,05 *	3,90 *
Průměrný roční růst	0,02	0,05	0,03	0,10	0,04	0,08	0,05	0,04	-0,04	-0,04
Pohlaví (ženské)	-	0,10	-	0,03	-	-0,19	-	-0,21	-	-0,04
Průměrný roční růst *	-	0,00	-	-0,03	-	0,04	-	0,02	-	-0,02
Pohlaví (ženské)	-	0,28	-	0,21	-	0,47 *	-	0,21	-	0,21
Průměrný roční růst *	-	0,07	-	-0,05	-	-0,14	-	-0,07	-	-0,02
Zaměstnání po ukončení SŠ (studium vs. ostatní)	-	-0,01	-	0,09	-	0,05	-	-0,05	-	-0,17
Zaměstnání po ukončení SŠ (zaměstnaní vs. nezaměstnaní)	-	0,11	-	0,25	-	0,09	-	0,00	-	0,05



	Kariérová adaptabilita		Zájem		Kontrola		Zvidavost		Sebedůvěra	
	M0	M1	M0	M1	M0	M1	M0	M1	M0	M1
Zaměstnání po ukončení SŠ (nástavba vs. VŠ)	-	0,14	-	0,07	-	0,35 *	-	0,14	-	0,01
Průměrný roční růst *										
Zaměstnání po ukončení SŠ (studium vs. ostatní)	-	0,03	-	-0,01	-	-0,01	-	0,06	-	0,09 *
Průměrný roční růst *										
Zaměstnání po ukončení SŠ (zaměstnaní vs. nezaměstnaní)	-	0,06	-	-0,03	-	0,06	-	0,13	-	0,09
Průměrný roční růst *										
Zaměstnání po ukončení SŠ (nástavba vs. VŠ)	-	0,00	-	0,00	-	-0,08	-	0,00	-	0,07



	Kariérová adaptabilita		Zájem		Kontrola		Zvidavost		Sebedůvěra	
	M0	M1	M0	M1	M0	M1	M0	M1	M0	M1
Reziduální rozptyl	0,116 *	0,116 *	0,243 *	0,243 *	0,178 *	0,178 *	0,233 *	0,233 *	0,151 *	0,151 *
Rozptyl průsečíků	0,279 *	0,273 *	0,265 *	0,276 *	0,370 *	0,340 *	0,523 *	0,532 *	0,462 *	0,444 *
Rozptyl ročních růstů	0,019 *	0,021 *	0,008 *	0,011 *	0,025 *	0,024 *	0,040 *	0,042 *	0,055 *	0,054 *
Korelace průsečíků a ročních růstů	-0,57	0,60	-0,27	0,32	-0,60 *	-0,61 *	-0,76 *	-0,79 *	-0,67 *	-0,68 *
R ²	0,64		0,52		0,59		0,55		0,66	
LogLikelihood	-347,9	-338,7	-483,5	-481,0	-438,4	-426,5	-492,0	-482,8	-439,5	-428,3
AIC	707,8	709,3	979,1	994,0	888,8	885,0	995,9	997,7	891,0	888,6
BIC	733,2	777,0	1004,4	1061,7	914,2	952,6	1021,3	1065,3	916,4	956,3
Počet parametrů	6	16	6	16	6	16	6	16	6	16

Pozn.: M0 je nepodmíněný model růstu, M1 je model s prediktory jak průsečíku, tak tempa růstu. R² je rozptyl závislé proměnné vysvětlený nepodmíněným modelem růstu.

* $p < 0,05$

4.2 Zhodnocení získaných poznatků

Z našich poznatků docházíme k závěru, že k rozvoji kariérové adaptability pravděpodobně dochází v průběhu studia na střední škole a možná, že začíná ještě dříve – v průběhu základní školy, specificky pak během přechodu ze základní na střední školu. Na druhou stranu má jistý podíl na rozvoji kariérové adaptability i kariérová zralost (Barbarović & Šverko, 2016). Ale i přesto je jak z pohledu teorie konstruování kariéry, tak empirického pohledu (Cheung & Jin, 2016; Janeiro et al., 2014; Koen et al., 2012) zřejmé, že by měly být využívány možnosti, jak kariérovou adaptabilitu rozvíjet. V souladu s teorií konstruování kariéry (Savickas, 2005) by mělo být cílem rozvíjet u žáků kariérové plánování (dimenze zájmu), kariérové rozhodování (dimenze kontroly), kariérovou exploraci (dimenze zvědavosti) a schopnost řešit problémy (dimenze sebedůvěry). Systematickým vzděláváním a poradenskými i pedagogickými intervencemi lze totiž zajistit, že u všech budoucích absolventů středních škol bude s ohledem na jejich individuální dispozice kariérová adaptabilita maximálně rozvinuta, a budou tak schopni řídit své kariérové změny, činit adekvátní kariérová rozhodnutí, nalézt si a získat vhodné zaměstnání a zažívat kariérový úspěch (Hirschi, 2010; Hirschi et al., 2011). Systematické působení na žáky v rámci formálního vzdělávání může mít i jiný efekt, v podobě prevence případného poklesu jejich kariérové adaptability (srov. Koen et al., 2012). Domníváme se, že vzdělávací aktivity a další intervence zacílené na podporu rozvoje kariérové adaptability by měly vycházet z kariérových teorií, tj. aby byly komplexní, holistické a dlouhodobé (Savickas et al., 2009). Jako vhodné se jeví jejich zařazení do kurikula základních i středních škol v podobě ucelených skupinových programů kariérového vzdělávání (srov. Janeiro et al., 2014). Jsou-li však prediktorem kariérové adaptability také osobnostní faktory (viz kapitola 1 – *Kariérová adaptabilita v kontextu teorie konstruování kariéry*), pak by nemělo zůstat jen u vzdělávání v tradičním slova smyslu, ale významnou roli zde sehrává osobnostně-sociální výchova, resp. osobnostní rozvoj žáků.

Shrnutí

Jak bylo uvedeno, přinesli jsme důležitý poznatek o tom, že kariérová adaptabilita je u mladých dospělých v době přibližně dvou let od ukončení středního odborného vzdělávání poměrně stabilní a pravděpodobně působí jen málo faktorů, jež by tuto stabilitu narušovaly. To platí ale pouze v případě, že sledujeme kariérovou adaptabilitu u kohorty žáků-absolventů jako celku. U našich respondentů se tedy nepotvrdilo, že by situace, s níž se po ukončení střední školy museli vypořádat, vedla

k aktivaci zdrojů kariérové adaptability a k růstu jejich kompetence zvládat současné i budoucí kariérové změny a přechody a přizpůsobovat se jim (srov. Hirschi, 2009; Johnston, 2018). Naše data nasvědčují tomu, že v proměnách kariérové adaptability existují značné interindividuální rozdíly. Znamená to, že některým jedincům kariérová adaptabilita nebo její dimenze po ukončení střední školy v čase rostou, jiným naopak mohou výrazně klesat. Z tohoto důvodu je při plánování skupinových aktivit a intervencí nezbytné zvažovat individuální osobnostní charakteristiky a kontextuální vlivy, které mohou přispívat k rozvoji kariérové adaptability a k udržení její úrovně, případně jsou schopny zapříčinit její pokles (srov. Johnston, 2018). Z tohoto důvodu v následujících kapitolách zaměříme pozornost na vztah vybraných psychologických aspektů osobnosti a působení sociálního prostředí s kariérovou adaptabilitou.



Kapitola 5

Vliv sociální opory na kariérovou adaptabilitu

PETR HLAĎO, LUCIA KVASKOVÁ,
STANISLAV JEŽEK A PETR MACEK

Řada teoretických přístupů, jež se snažily objasnit kariérový rozvoj jedince, vnímala člověka jako autonomní bytost, která své zájmy, hodnoty a cíle projevuje a rozhodnutí činí v tzv. vztahovém vakuu. Významné teorie kariérového rozvoje 20. století byly z velké části individualistické a stavěly na předpokladu, že si jedinci vytvářejí své profesní plány izolovaně od svého prostředí a nezávisle na něm činí i svá rozhodnutí. Výjimečně některé teorie připouštěly nepatrný vliv sociálního okolí (srov. Holland, 1997; Super, 1990). Proti těmto přístupům se postupně vymezila jiná teoretická hnutí, která prosazovala myšlenku, že v procesu kariérového rozvoje jsou každá zkušenost a rozhodnutí ve své podstatě vztahovými (Flum, 2001; Gergen, 2009; Richardson, 2012). Tyto myšlenky nejsou v psychologii nové. Například Blustein (Blustein et al., 1991, 1995) byl inspirován teorií vztahové vazby Bowlbyho (1969, 1973, 1980) a podal empirický důkaz o tom, že kvalitní vztahy s blízkými osobami ovlivňují kariérovou exploraci, postup v kariérovém rozhodování a adaptaci na kariérové výzvy. O několik let později Blustein (2011) navrhl tzv. vztahovou teorii práce (*relational theory of working*), která zastřešuje všechny starší i novější teorie pojednávající o spojitosti mezi sociálními vztahy a prací. Práce je v jeho pojetí vztahovým jednáním a každé rozhodnutí, zkušenost a interakce se světem práce jsou formovány či ovlivněny vztahy. Blustein se ve své práci mj. odvolává na práci autora teorie konstruování kariéry Savickase (Savickas, 2005; Savickas et al., 2009), který podle něj přinesl přesvědčivé argumenty, že rozhodnutí, tranzice a zkušenosti spojené s prací nejsou pouhým projevem individuálního počínání, ale pramení z interakcí s řadou vnějších vlivů.

Savickas (2002) zdůraznil, jak se blízké osoby a zejména rodiče podílejí na rozvíjení jednotlivých kompetencí, které tvoří konstrukt kariérové adaptability. V první řadě vyzdvihuje (Savickas, 2002) dostatečně blízký a bezpečný vztah v raném věku dítěte, v němž budou naplňovány jeho potřeby. Dítě se tak nebude muset zaměřovat jen na zvládnání daného okamžiku, ale bude schopné se s důvěrou a optimismem zajímat o budoucnost. Dovolí si denní snění o své budoucnosti, jehož součástí

budou také představy o vytoužené profesi. Aby dítě dokázalo přeměnit své fantazie na reálně stanovené cíle, musí cítit, že má kontrolu nad tím, co se v jeho životě odehrává (Savickas, 2002). Již v raném věku dítě testuje svoji nezávislost a snaží se prosadit své požadavky. Díky vhodným reakcím blízkých osob si může rozvinout potřebnou autonomii, proaktivitu a rozhodovací styl. V případě negativních prožitků však může uvěřit tomu, že kontrolu nad ním má osud, štěstí, náhoda nebo vlivní lidé v jeho okolí. S pocitem kontroly nad věcmi, které se nám v životě dějí, je spojena i zvědavost. Ta nás pohání, abychom zkoumali, kdo jsme a co od života chceme. V jaké míře a podobě budeme poznávat sami sebe a objevovat svět kolem nás, opět závisí na našem okolí, které nás k tomu může povzbuzovat, nebo nás může odrazovat a nabízet již hotové návody na to, jací bychom měli být a kým bychom se měli stát. Nedostatek (sebe)poznávání nebo přebírání názorů druhých lidí tak může vést kromě jiného i ke kariérové nerozhodnosti či nereálným profesním cílům. Vedle schopnosti poznávat, plánovat a rozhodovat se je důležitá důvěra v to, že svoje plány a rozhodnutí dokážeme uskutečnit. Tato důvěra pramení z každodenních zkušeností vlastní účinnosti a produktivity v sociálním prostředí. Savickas (2002) tedy uvádí, že na počátku adolescence má mladý člověk rozvinuté schopnosti kariérové adaptability do té míry, kterou mu umožnilo prostředí, v němž žije.

V souvislosti s narůstajícím zájmem o propojení vztahového a pracovního života se začala řada výzkumů zaměřovat na vliv sociální opory na kariérový rozvoj. V pojetí těchto výzkumů je sociální opora jakákoliv psychologická nebo fyzická pomoc, kterou jedinec získává prostřednictvím sociálních vazeb (Wang & Fu, 2015). V procesu kariérového rozvoje je sociální opora spojená především s povzbuzením a pomocí při kariérových rozhodnutích. Některé výzkumy (např. Creed et al., 2009; Garcia et al., 2015; Kenny & Bledsoe, 2005; Wentzel et al., 2017) prokázaly platnost Blusteinova (2011) předpokladu, že vztahy usnadňují, nebo ztěžují kariérovou exploraci a rozhodování každého člověka. V různých etapách kariérového rozvoje sehrávají klíčovou úlohu zejména rodiče, vrstevníci a učitelé, na které zaměříme naši pozornost.

5.1 Rodičovská podpora

V oblasti kariérového rozvoje je nejpodrobněji prozkoumanou podpora poskytovaná rodiči, která je obvykle rozlišována na psychosociální a instrumentální (srov. Hlaďo & Ježek, 2018). Psychosociální podpora znamená, že rodiče své potomky při kariérovém rozhodování povzbuzují, poskytují jim emoční podporu, vyjadřují o ně a jejich vnitřní svět zájem, stojí za jejich kariérovými cíli apod. U instrumentální podpory jde o konkrétní aktivity rodičů, v jejichž rámci dochází např. k seznamování potomků s dostupnými informačními kanály, zprostředkování konkrétních kariérových informací, aktivní účasti na informačních akcích, ale i motivaci a povzbuzování dítěte k samostatnému získávání informací potřebných pro racionální kariérové rozhodování. Do instrumentální podpory lze zařadit také angažovanost rodičů v oblasti plnění školních povinností dětí.

Empirické studie opakovaně potvrzují, že kognitivní, afektivní a behaviorální faktory rodičovství jsou důležitými předpoklady kariérového rozvoje adolescentů (Bryant et al., 2006). Kariérový rozvoj adolescentů je pozitivně ovlivňován např. otevřenou komunikací v rodině, aktivním zapojením rodičů v životě dětí, rozvíjením jejich zodpovědnosti, samostatnosti a poskytováním specifických kariérových rad a pomoci (Young et al., 1991). Rodiče slouží jako první pracovní vzory, jejichž prostřednictvím děti poznávají svět práce a které formují jejich postoje k práci a jednotlivým povoláním (Savickas, 2002; Small & McClean, 2002). Flouriová a Buchananová (2002) u britských adolescentů zjistily, že jedinci, jejichž rodiče pro ně představují pozitivní vzory, vykazují vyšší úroveň kariérové zralosti. V období počátku kariérového rozvoje se rodiče u svých dětí podílejí také na formování profesních zájmů (Turner et al., 2004) a profesních aspirací (Cheng & Yuen, 2011), pomáhají jim při stanovování si kariérových cílů (Dietrich & Salmela-Aro, 2013), motivují je, aby těchto cílů dosahovaly, a pomáhají jim, když musí čelit náročným vzdělávacím a profesním rozhodnutím (Garcia et al., 2012; Ginevra et al., 2015). Rodičovská podpora navíc dokáže snížit stres, který děti zažívají při náročných situacích spojených s profesní cestou (Ong et al., 2006; Restubog et al., 2010). Rodiče svým dětem poskytují emocionální a instrumentální zdroje, které jsou obzvláště důležité při kariérovém sebepoznávání (Kanten et al., 2016) a při poznávání vzdělávacího systému a světa práce (Creed et al., 2009; Neuenschwander, 2008; Noack et al., 2010). Kvalitní vztahy s rodiči a vnímaná rodičovská podpora jsou dále důležitými předpoklady sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování (Garcia et al., 2015), profesní identity (Tracey et al., 2006) a profesního sebepojetí (Savickas, 2005). Zejména emocionální podpora ze strany rodičů významně přispívá k sebevědomí mladých lidí, že se dokáží vypořádat s nástrahami kariérového rozhodování (Garcia et al., 2015; Guan et al., 2016).

Z dosavadních výzkumů víme, že rodičovská psychosociální a instrumentální podpora poskytuje významné zdroje napomáhající jedinci k naplňování kariérových vývojových úkolů v podobě volby vzdělávací a profesní dráhy, stanovování si a naplňování kariérových cílů, a tím ke kariérovému rozvoji. Absence rodičovské podpory naopak vede k neschopnosti jedince rozvíjet a sledovat specifické vzdělávací a profesní cíle (Kerka, 2000), případně ke kariérové nerozhodnosti (Chope, 2005). Podle četných zahraničních studií jsou rodiče považováni dětmi za hlavní partnery při kariérových změnách (Mortimer et al., 2002).

Pozitivní vztah byl mnohými studii prokázán rovněž mezi rodičovskou podporou a kariérovou adaptabilitou jejich potomků. Vliv rodičů na kariérovou adaptabilitu není překvapivý. Jak bylo uvedeno, rodiče mají nezastupitelnou roli při kariérovém plánování, kariérové exploraci a kariérovém rozhodování svých dětí, stejně tak v případě jejich schopnosti čelit kariérovým úkolům a výzvám, přičemž všechny uvedené oblasti tvoří základ kariérového zájmu, kontroly, zvědavosti a sebevědomí, tj. jednotlivých dimenzí kariérové adaptability (Creed et al., 2009; Guan et al., 2015, 2016; Han & Rojewski, 2015; Hirschi, 2009; Tian & Fan, 2014).

5.2 Podpora učitelů

Příprava na povolání se uskutečňuje především ve školním prostředí. Zdá se proto logické, že podporu a povzbuzování vztahující se ke kariérovému rozvoji mohou nabídnout i učitelé (Di Fabio & Kenny, 2015; Ruzek et al., 2016). Pokud jde však o podporu učitelů, ta je ve srovnání s podporou rodičů a vrstevníků poměrně málo prozkoumaná. Některé výzkumy poukázaly na propojení učitelské emocionální podpory a výkonové motivace, akademické angažovanosti a akademických výkonů žáků (Cooper, 2014; Klem & Connell, 2004; Perry et al., 2010; Quin, 2017; Ruzek et al., 2016), které se významně zrcadlí v další profesní dráze člověka (Vuolo et al., 2014). Jen málo zahraničních výzkumů se však věnovalo tomu, jakou úlohu má učitelská podpora ve vztahu ke kariérovému rozvoji žáků (Metheny et al., 2008), což může být způsobeno tím, že výzkumy realizované v 80. a 90. letech minulého století hodnotily roli učitelů při kariérovém rozhodování žáků jako marginální (White, 2007). Paaová a McWhirterová (2000) zjistily, že v porovnání s rodiči a vrstevníky považují adolescenti vliv učitelů na své kariérové rozhodování za méně významný. K jiným závěrům však ve své přehledové studii dochází Methenyová et al. (2008), podle nichž má učitelská podpora v kariérovém rozvoji žáků nezastupitelné místo. Později realizované studie prokázaly, že učitelská podpora má příznivý vliv např. na kariérovou přípravu, kariérové plánování a sebeúčinnost v kariérovém rozhodování (Di Fabio & Kenny, 2015; Garcia et al., 2015; Kenny & Bledsoe, 2005; Perry et

al., 2010). Ukázalo se tak, že učitelská podpora může mít na kariérový rozvoj adolescentů významný dopad, v některých případech dokonce větší než tzv. tradiční zdroje sociální opory – rodiče a vrstevníci (Kenny & Bledsoe, 2005). Přesto vztah učitelské podpory s kariérovou adaptabilitou nebyl dosud dostatečně prozkoumán a role učitelské podpory při rozvoji kariérové adaptability není zcela jasná.

5.3 Vrstevnická podpora

V souvislosti se zráním jedince se proměňují i jeho sociální vztahy, které se přesouvají od rodičů směrem k vrstevníkům (Markiewicz et al., 2006). Významnou roli v tomto období zastávají především spolužáci, kterými jsou adolescenti obklopeni při svých každodenních aktivitách ve škole a kteří mají značný vliv na to, jak se ve školním prostředí chovají, jak se staví ke svým školním povinnostem či jaké postoje ke škole zaujímají (Ahmed et al., 2010; King & Ganotice, 2014; Wentzel et al., 2017). Je tedy přirozené, že vrstevníci ovlivňují školní motivaci a akademický výkon adolescentů (Steinberg et al., 1992).

Vrstevníci hrají významnou roli při poskytování neformálních informací využitelných při kariérovém rozhodování (Taylor, 1992). Jejich pozitivní vliv je spatřován rovněž při stabilizaci emocí svých spolužáků a kamarádů v době nejistoty, která je spojena s kariérovým rozhodováním (Hlado, 2013). Adolescenti, kteří vnímají pozitivní podporu ze strany vrstevníků, jsou při kariérovém rozhodování sebevědomější (Patel et al., 2008) a celkově vrstevnická podpora usnadňuje jejich kariérové změny (Wentzel et al., 2017).

Výzkumy týkající se vrstevnické podpory a kariérové adaptability přinášejí pročitelná zjištění. Kennyová a Bledsoeová (2005) u žáků 9. ročníků ukázaly, že vrstevnická podpora je pozitivně spojená s kariérovým plánováním a očekáváním kariérových výsledků, které představují dvě významné součásti kariérové adaptability. Vztah mezi podporou ze strany vrstevníků a kariérovým plánováním potvrdili také Creed et al. (2009) u vysokoškolských studentů. Uvedení autoři dále zjistili, že vrstevnická podpora pozitivně koreluje s kariérovou explorací, sebepoznáváním a rozhodováním. Výzkum Tianové a Fanové (2014) prokázal pozitivní vztah mezi vrstevnickou podporou a kariérovou adaptabilitou a jejími dimenzemi (kariérovým zájmem, kontrolou, zvědavostí a sebedůvěrou). Yousefiová et al. (2011) však na vzorku vysokoškolských studentů vztah mezi kariérovou adaptabilitou¹¹ a podporou vrstevníků neprokázali.

11 Kariérová adaptabilita byla v tomto výzkumu operacionalizována jako kariérové plánování, kariérové poznávání a sebepoznávání, kariérové rozhodování a sebeřízení (srov. Creed et al., 2009).

5.4 Celková sociální opora

Řada výzkumů nezkoumala podporu poskytovanou rodiči, učiteli a vrstevníky separátně, ale zkoumala sociální oporu jako celek. Tento přístup byl dán dostupností různých škál vnímané sociální opory (např. *The Social Support Scale for Children and Adolescents*, Harter, 1985; *The Multidimensional Scale of Perceived Social Support*, Zimet et al., 1988), které současně měří podporu z různých sociálních zdrojů (rodiče, rodina, učitelé, přátelé, významní druzí aj.).

Kennyová a Bledsoeová (2005) zkoumaly emocionální rodičovskou, vrstevnickou a učitelskou podporu ve vztahu ke kariérové adaptabilitě amerických žáků 9. ročníků.¹² Tyto autorky zjistily, že když měřily podporu od daných osob společně, pozitivně ovlivňovala všechny čtyři dimenze kariérové adaptability. Žáci, kteří ze svého sociálního okolí získali více podpory, rovněž dosahovali vyšší úrovně celkové kariérové adaptability. Hirschi (2009) ve své longitudinální studii zjistil, že švýcarští žáci 8. ročníků, kteří častěji zmiňovali emocionální, informační a hmotnou podporu od rodičů či dalších příbuzných, od učitelů a přátel, vykazovali vyšší kariérovou adaptabilitu. Obdobné výsledky přináší studie Huiové et al. (2018), kteří zjistili, že podpora poskytovaná rodiči, vrstevníky a významnými druhými je pozitivně spojena s kariérovou adaptabilitou vysokoškoláků. V jiném výzkumu byl potvrzen společný vliv instrumentální školní podpory a rodičovské podpory na kariérovou adaptabilitu mladých dospělých (Han & Rojewski, 2015).

Přestože v uvedených výzkumech bylo zjištěno, že rodiče, vrstevníci, učitelé a další osoby ze sociálního okolí napomáhají k rozvoji kariérové adaptability jedince, z výzkumných závěrů plyne, že jednotlivé zdroje sociální opory mohou mít na kariérovou adaptabilitu a jednotlivé dimenze kariérové adaptability různý vliv a role jednotlivých aktérů poskytujících sociální oporu zůstává skryta.

5.5 Zkoumání vlivu sociální opory na kariérovou adaptabilitu

5.5.1 Východiska zkoumání

Ačkoliv byla empiricky prokázána souvislost mezi sociální oporou a různými vzdělávacími a kariérovými proměnnými, jakož i se samotnou kariérovou adaptabilitou (Guan et al., 2016; Han & Rojewski, 2015; Hui et al., 2018), výše zmiňované výzkumy

¹² Poněvadž byl výzkum realizován před vznikem škály *Career Adapt-Abilities Scale* (Savickas & Porfeli, 2012), kariérová adaptabilita byla v tomto výzkumu operacionalizována jako identifikace se školou, percepce překážek ve vzdělávání, očekávání kariérových výsledků a kariérové plánování (Kenny & Bledsoe, 2005).

se zaměřily především na vysokoškolské studenty či žáky na základních školách. Co však chybí, jsou poznatky o sociální opoře žáků ve středním odborném vzdělávání při přechodu ze školního do pracovního prostředí. Přitom některé studie upozorňují na to, že právě tito žáci vnímají sociální oporu jako nedostatečnou (Chu et al., 2015).

Předchozí výzkumy se navíc zaměřily na zachycení celkové sociální opory, to znamená, že nerozlišovaly, z jakého zdroje podpora přichází a jakou roli mohou jednotliví lidé v sociálním okolí daného člověka v souvislosti s jeho kariérovou adaptabilitou sehrávat (Ebenehi et al., 2016; Ghosh & Fouad, 2017; Wang & Fu, 2015). Jiní výzkumníci se naopak zaměřili na zkoumání podpory poskytované výlučně rodiči, vrstevníky, nebo významnými druhými (Tian & Fan, 2014; Yousefi et al., 2011). Neprozkoumaná zůstává především jedinečná role učitelů.

Kromě uvedených nedostatků předešlé výzkumy studovaly kariérovou adaptabilitu jako celek a nevěnovaly se jejím dimenzím (kariérovému zájmu, kontrole, zvědavosti a sebedůvěře) ve spojení s podporou z jednotlivých sociálních zdrojů (např. Guan et al., 2013, 2016; Han & Rojewski, 2015; Hui et al., 2018).

Dílním cílem našeho výzkumu proto bylo u žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť zjistit vztah mezi sociální oporou získávanou od rodičů, vrstevníků a učitelů, jejich kariérovou adaptabilitou a jednotlivými dimenzemi kariérové adaptability.

5.5.2 Vliv sociální opory na dimenze kariérové adaptability

V prvním kroku jsme se u žáků těsně před ukončením jejich středoškolského studia zaměřili na zkoumání vztahu mezi vnímanou podporou poskytovanou rodiči, vrstevníky a učiteli a jednotlivými dimenzemi kariérové adaptability (kariérovým zájmem, kontrolou, zvědavostí a sebedůvěrou). Z tabulky 5.1 je zjevné, že rodičovská psychosociální podpora, rodičovská instrumentální podpora, učitelská podpora a podpora ze strany vrstevníků pozitivně korelují se všemi dimenzemi kariérové adaptability. Jinými slovy to znamená, že mezi jednotlivými sociálními zdroji a kariérovou adaptabilitou vyjádřenou jejími dimenzemi existuje významný vztah.

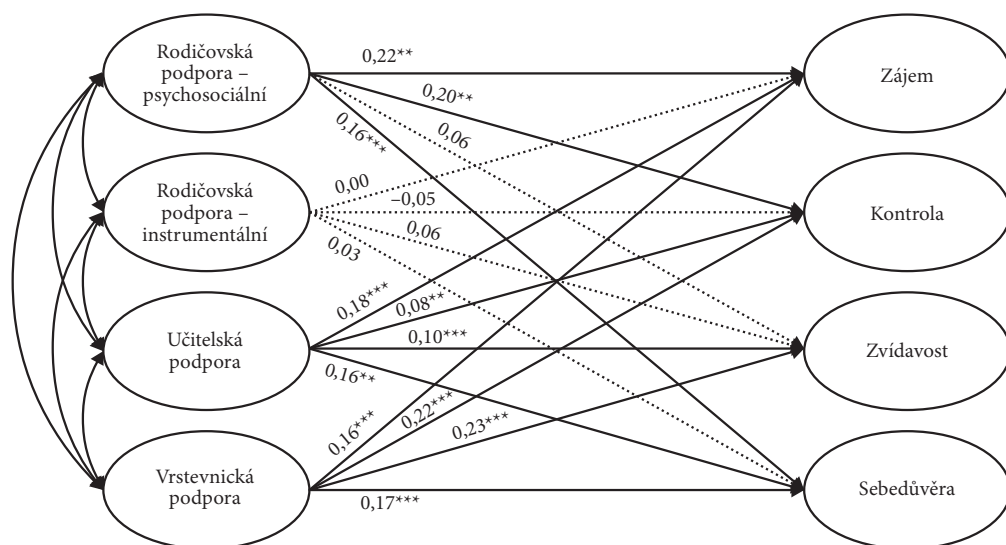
Tabulka 5.1 Korelační tabulka dimenzí kariérové adaptability a zdrojů sociální opory

Proměnná	1	2	3	4	5	6	7
1. Zájem	–						
2. Kontrola	0,58	–					
3. Zvídavost	0,70	0,68	–				
4. Sebedůvěra	0,63	0,73	0,73	–			
5. Rodičovská podpora – psychosociální	0,30	0,26	0,19	0,25	–		
6. Rodičovská podpora – instrumentální	0,17	0,10	0,14	0,17	0,49	–	
7. Učitelská podpora	0,25	0,16	0,18	0,21	0,18	0,18	–
8. Vrstevnická podpora	0,29	0,31	0,29	0,27	0,34	0,12	0,29

Pozn.: Všechny korelace jsou $p < 0,01$.

Poněvadž vztah zachycený v korelacích může být obousměrný, zkoumali jsme následně, jak dané zdroje sociální opory působí na jednotlivé dimenze kariérové adaptability. Z tohoto důvodu jsme vypočítali latentní regresní model. Regresní model měl dobrou shodu s daty ($\chi^2(2033) = 5379$; $p < 0,001$; CFI = 0,96; RMSEA = 0,033; SRMR = 0,041). Jak je zřejmé z obrázku 5.1, učitelská a vrstevnická podpora jsou každá významným prediktorem všech dimenzí kariérové adaptability – kariérového zájmu, kontroly, zvídavosti a sebedůvěry. Dále jsme zjistili, že psychosociální podpora poskytovaná rodiči pozitivně predikuje kariérový zájem, kontrolu a sebedůvěru, kdežto kariérovou zvídavost nikoliv. Zajímavé zjištění se týká rodičovské instrumentální podpory, která není prediktorem žádné ze čtyř dimenzí kariérové adaptability.

Obrázek 5.1 Vliv sociální opory na dimenze kariérové adaptability



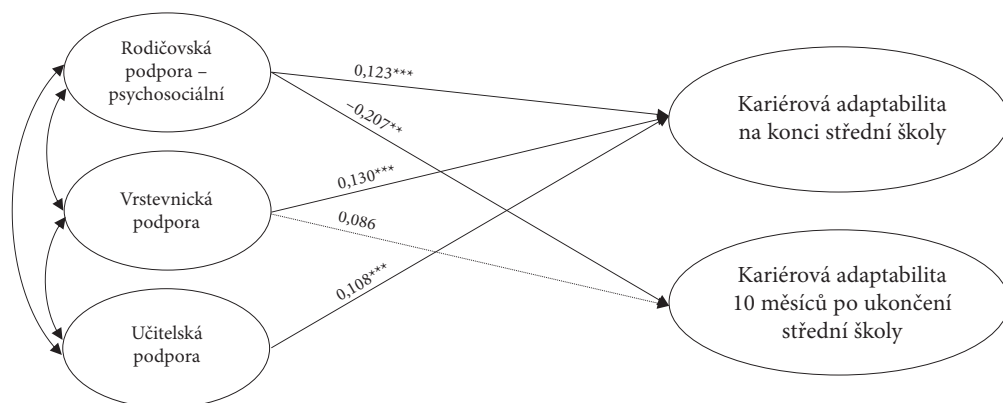
Pozn.: ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

5.5.3 Vliv sociální opory na celkovou kariérovou adaptabilitu

Pozornost jsme dále zaměřili na prozkoumání vztahů mezi jednotlivými zdroji sociální opory a celkovou kariérovou adaptabilitou (obrázek 5.2). Vzhledem k výše uvedeným zjištěním o vlivu rodičovské podpory na jednotlivé dimenze kariérové adaptability jsme se zaměřili jen na rodičovskou psychosociální podporu, přičemž rodičovskou instrumentální podporu jsme do dalších analýz nezahrnuli. Uvedené vztahy jsme navíc zkoumali ve dvou časových bodech – v době, kdy žáci končili své studium na střední škole (tj. měli před maturitní zkouškou či závěrečnou zkouškou), a o deset měsíců později, tedy v okamžiku, kdy většina z nich již pracovala nebo pokračovala ve studiu.

Zjistili jsme, že před ukončením středoškolského studia rodičovská psychosociální podpora a podpora od vrstevníků a učitelů významně predikovaly celkovou kariérovou adaptabilitu žáků. Po ukončení střední školy byl přímý vliv na celkovou kariérovou adaptabilitu zjištěn pouze u psychosociální podpory poskytované rodiči. Ten se však překvapivě proměnil z pozitivního na negativní. Vliv vrstevníkové podpory na kariérovou adaptabilitu mladých dospělých se po ukončení střední školy nepotvrdil. Vliv učitelů po ukončení střední školy již nebyl relevantní, a tudíž nebyl zjišťován.

Obrázek 5.2 Vliv sociální opory na celkovou kariérovou adaptabilitu



Pozn.: *** $p < 0,001$.

5.6 Zhodnocení získaných poznatků

Naše výsledky ukázaly, že jednotlivé osoby přispívají k rozvoji jednotlivých dimenzí kariérové adaptability odlišně. Konkrétně rodiče, učitelé a vrstevníci významně přispívají ke kariérovému zájmu a sebedůvěře. Žáci před ukončením střední školy z jejich podpory tudíž čerpají při aktivním plánování svých budoucích cílů a důvěru v to, že těchto cílů budou schopni dosáhnout (Porfeli & Savickas, 2012). Naše poznatky se shodují s předchozími studiemi, které ukázaly, že podpora od rodičů, učitelů a vrstevníků je pozitivně spojena s kariérovým plánováním a se sebeúčinností v kariérovém rozhodování (Di Fabio & Kenny, 2015; Dietrich & Salmela-Aro, 2013; Creed et al., 2009; Garcia et al., 2015; Kenny & Bledsoe, 2005; Perry et al., 2010). V dílčích částech odpovídají naše poznatky i dřívějším zjištěním u českých žáků základních škol (Hlaďo, 2010), u nichž jejich zájem o budoucnost a uvědomění si kariérových úkolů a přechodů, s nimiž se musí dříve či později vypořádat, rozvíjí především jejich rodiče. Významnými zdroji podpory žáků základních škol byli ve jmenovaném výzkumu shledáni rovněž učitelé, kteří žáky záměrně upozorňují na kariérové rozhodování a požadavky, které jsou s ním spojeny, což odpovídá našim zjištěním o vlivu učitelů na kariérový zájem žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť.

Rodiče společně s vrstevníky vykazovali pozitivní vliv na kariérovou kontrolu, a to tedy znamená, že jejich podpora se příznivě odráží ve schopnosti žáků činit před ukončením středoškolského studia rozhodnutí a přebírat zodpovědnost za vlastní kariérovou přípravu a rozvoj (Savickas, 2005). Očekávali jsme, že rodičovská podpora bude rovněž přispívat ke kariérové zvědavosti. Navzdory předešlým zjištěním,

že podpora rodičů je významná pro kariérovou exploraci (Kanten et al., 2016; Neuenschwander, 2008; Noack et al., 2010), se tato souvislost v našem výzkumu nepotvrdila. Kariérová zvědavost, tj. vyhledávání příležitostí a nových zkušeností, však byla ovlivněna vnímanou podporou ze strany vrstevníků. Ukazuje se, že jak žák dospívá, mění se i důležitost vztahových osob v jeho životě, přičemž pozornost se přesouvá z rodičů na vrstevníky (Markiewicz et al., 2006). Některé výzkumy již poukázaly na významnou úlohu vztahové vazby s vrstevníky (*attachment*) v kariérovém rozvoji mladých lidí (Felsman & Blustein, 1999; Kvitkovičová et al., 2017). Náš výzkum jasně prokázal významný vliv vrstevnické podpory na všechny čtyři dimenze kariérové adaptability, a proto se domníváme, že vliv vrstevníků na kariérový rozvoj je na konci středoškolského vzdělávání obzvláště důležitý.

Ve shodě s předešlými výzkumy (Creed et al., 2009; Guan et al., 2015, 2016; Han & Rojewski, 2015; Hirschi, 2009; Tian & Fan, 2014) jsme potvrdili důležitou roli rodičovské podpory v rozvoji kariérové adaptability středoškolských žáků a přinášíme nový poznatek, že vliv rodičů na kariérovou adaptabilitu jedince se může s jeho měnící se kariérovou situací proměňovat. Jak bylo uvedeno, spojení mezi rodičovskou podporou bylo pozitivní jen v době, kdy žáci navštěvovali střední školu. Po odchodu ze střední školy se však vztah mezi rodičovskou podporou a kariérovou adaptabilitou změnil na negativní. To může znamenat, že příliš velká psychosociální podpora, kterou rodiče poskytují svým dětem po ukončení střední školy, rozvoj jejich kariérové adaptability spíše brzdí.

Co se týče pozitivního vztahu mezi vrstevnickou podporou a kariérovou adaptabilitou, na který již poukázaly jiné výzkumy (Creed et al., 2009; Kenny & Bledsoe, 2005; Tian & Fan, 2014; Wang & Fu, 2015), ten se v našem výzkumu ukázal významný pouze u žáků před ukončením střední školy. Na první pohled by tak naše výsledky mohly vyvracet předpoklad o narůstající důležitosti vrstevníků v životě mladých lidí (Tian & Fan, 2014; Wang & Fu, 2015). Naši respondenti však byli v čase druhého sběru dat ve specifické situaci, neboť poměrně nedávno opustili střední školu, čímž došlo k narušení vybudovaných sociálních vztahů se spolužáky. Předešlé výzkumy naznačily, že v tomto čase mění člověk prostředí i zájmy a staré přátelské vazby oslabují a rozpadají se, aby daly prostor novým (Poulin & Chan, 2010). Právě oslabení přátelství z období studia na střední škole se pravděpodobně odrazilo v nevýznamném vlivu vrstevnické podpory na kariérovou adaptabilitu mladých dospělých v našem výzkumu v době po ukončení střední školy.

Dále je třeba připomenout, že v mladé dospělosti jedinci preferují partnerské vztahy před vztahy s kamarády (Umemura et al., 2015) a že mnoho výzkumníků věří, že právě partnerské vztahy sehrávají v kariérovém rozvoji mladých lidí významnou roli (Van Dulmen et al., 2014). Kvitkovičová et al. (2017) ve svém výzkumu prokázali, že jak mladí lidé postupně dospívají, partner v jejich kariérovém rozhodování

schrává důležitější roli než rodiče či kamarádi. Tento poznatek se nepřímou projevem i v našem výzkumu při zjišťování rodičovské podpory. Na začátku dotazníku zjišťujícího vnímanou rodičovskou podporu (Hlaďo & Ježek, 2018) měli žáci uvést, který z rodičů (nebo osoba v roli rodiče) se při jejich kariérovém rozhodování na konci střední školy nejvíce angažuje, a o tomto rodiči měli dále ve svých výpovědích referovat. Značná část žáků však nevolila matku či otce, nýbrž volila možnost „někdo jiný v rodině“, přičemž jako „jinou osobu“ uvedla svého partnera či partnerku. V našem výzkumu tudíž může být nevýznamný vztah mezi vrstevnickou podporou a kariérovou adaptabilitou zapříčiněn tím, že mladí lidé upřednostňují partnerské vztahy, na něž jsme však naši pozornost nezaměřovali.

Adolescenti dnes tráví ve školách poměrně hodně času, a tak není pochyb, že učitelé – nahlíženi jako zdroj sociální opory – přitahují pozornost řady výzkumníků napříč vědními obory. Stejně jako předešlé studie (Di Fabio & Kenny, 2015; Garcia et al., 2015; Perry et al., 2010) i náš výzkum potvrdil významný vliv podpory, kterou učitelé poskytují žákům před ukončením střední školy, na jejich kariérovou adaptabilitu. Ukazuje se, že vnímaná podpora učitelů, zejména v době, kdy se žáci musí vypořádat s přechodem ze střední školy do dalšího studia nebo na trh práce, může významně ovlivnit kariérovou adaptabilitu mladých lidí, a tím i jejich další kariérovou budoucnost. Vzhledem k tomu, že jsme v této kapitole pracovali pouze s daty z první vlny, předpokládaný směr působení proměnných může být opačný, či dokonce obousměrný. Nabízí se zde tedy interpretace, že žáci s vyšší kariérovou adaptabilitou jsou těmi, kteří si o podporu učitelů sami říkají a více ji vyhledávají. Tyto poznatky evokují celou řadu otázek vztahujících se ke vzdělávání učitelů. Zvýšenou pozornost mohou přitahovat kompetence učitelů a jejich připravenost poskytovat žákům účinnou a všestrannou podporu, aniž by šlo výhradně o kariérové poradenství. I širěji zaměřená podpora, zdá se, přináší žákům celou řadu benefitů, pokud jde o plánování či jejich rozhodování o další kariérové cestě. Závěrem je třeba zdůraznit, že česká verze nástroje *Teacher Support Scale* (viz kapitola 2 – *Metodologie výzkumu kariérové adaptability*), který jsme využili v našem výzkumu, měří především emoční podporu učitelů. Nejde tedy jen o vzdělávání učitelů, ale také jejich osobnostní rozvoj, aby dokázali žákům účinnou emoční podporu poskytovat.

S ohledem na znění položek je také zřejmé, že jsme měřili, jak žáci vnímají podporu učitelů „jako týmu“. Učitelská podpora může být v našem výzkumu nahlížena jako přirozená součást školního prostředí či spíše jako jedna z klíčových dimenzí klimatu třídy a školy (Cox & Williams, 2008; Ryan & Patrick, 2001). V tomto uchopení se prosazuje ekologicko-systémová teorie poukazující na význam školy jako ekosystému (Bronfenbrenner, 1979), stejně tak jako teorie sociálního nastavení (*social settings*), která na Bronfenbrennerovu teorii navazuje (Tseng & Seidman, 2007). Obě teorie akcentují vytváření podpurných vztahů mezi aktéry školního prostředí jako

součástí sociálních procesů, které ve školách probíhají „přirozeně“. Teorie sociálního nastavení v sobě obsahuje předpoklad, že pokud chceme dosáhnout vzdělávací změny v širokém slova smyslu, musí být změněny vztahy mezi lidmi ve škole, tj. i vztahy mezi učiteli a žáky. I když se učitelé mnohdy snaží poskytovat podporu cíleným jednáním, klíčovou determinantou účinnosti je tedy vztah mezi učitelem a žákem, který je nástroji určenými k měření učitelské podpory jen obtížně zachytitelný (srov. Lazarová et al., 2019).

Shrnutí

Náš výzkum poukázal na významný vztah mezi vnímanou emoční podporou od rodičů, vrstevníků a učitelů a mírou kariérové adaptability mladých lidí. Navíc se nám podařilo hlouběji prozkoumat odlišný vliv těchto osob na jednotlivé dimenze kariérové adaptability, jakož i na jejich proměny v čase. V první řadě jsme přispěli k limitovanému počtu výzkumů (Di Fabio & Kenny, 2015; Garcia et al., 2015; Perry et al., 2010), které zdůraznily významný pozitivní vliv učitelské podpory na kariérovou adaptabilitu žáků středních škol. To vede k otázce, do jaké míry jsou učitelé připraveni poskytovat svým žákům dostatečnou emoční podporu. Dále naše výsledky poskytly důkaz o měnící se důležitosti rodičů v kariérovém rozvoji mladých lidí. Zatímco v době ukončování střední školy byl vztah mezi vnímanou rodičovskou podporou a kariérovou adaptabilitou žáků pozitivní, po odchodu ze střední školy se změnil na negativní, co naznačuje, že v období přechodu do dospělosti může rodičovská podpora rozvoj kariérové adaptability dokonce brzdit. Pozadí tohoto vztahu se proto budeme věnovat v následující kapitole. V neposlední řadě náš výzkum prokázal značný vliv vrstevnické podpory na všechny čtyři dimenze kariérové adaptability. Ukázalo se, že pro kariérový rozvoj žáků na konci středoškolského vzdělávání je důležitá podpora nejenom ze strany rodičů, ale i vrstevníků. Přestože v období po odchodu ze střední školy ztratil tento vliv na významnosti, myslíme si, že důvodem je oslabení dříve vybudovaných přátelských vztahů z důvodu změny školy či prostředí. Jedním z důležitých limitů našeho výzkumu je absence měření vnímané podpory od partnera. V této souvislosti se domníváme, že s poklesem vnímané důležitosti rodičovských a kamarádských vazeb by mohl stoupat vliv partnera na kariérovou adaptabilitu. Ten však zůstal v našem výzkumu nezmapovaný.



Kapitola 6

Sebehodnocení jako prostředník mezi sociální oporou a kariérovou adaptabilitou

LUCIA KVASKOVÁ, PETR HLAĐO, PETRA DAŇSOVÁ A PETR MACEK

Sebehodnocení (*self-esteem*) jako psychologický konstrukt je předmětem zájmu velkého množství výzkumů. Na obecné úrovni sebehodnocení představuje celkový vztah k sobě či vědomí vlastní hodnoty (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1979). Sebehodnocení tedy vyjadřuje celkový pocit ze sebe sama (Macek, 2008) a ve zjednodušené podobě jej lze považovat za převážně emoční aspekt vztahu k sobě. Zatímco lidé s vyšším sebehodnocením věří ve své schopnosti a druhými se cítí být akceptováni a respektováni, ti s nižším sebehodnocením se vnímají jako nedostateční, mají tendenci se podceňovat nebo mohou mít strach se projevit (Coopersmith, 1967; Harter, 1999; Rosenberg, 1979).

Řada teoretických přístupů rozvinula myšlenku, že rozvoj sebehodnocení je významně ovlivněn sociální oporou. Patří mezi ně např. teorie citové vazby (Bowly, 1969, 1973, 1980), symbolický interakcionismus (Cooley, 1902; Mead, 1934) nebo sociometrická teorie (Leary, 2004, 2012; Leary & Baumeister, 2000). Uvedené teorie vychází z předpokladu, že skrze sociální oporu se jedinci dostává od druhých pozornosti, respektu a lásky (Gurung, 2006), což jej ujišťuje v tom, že je pro ně důležitou a cennou osobou. Jejich zájem a povzbuzení se tak přetavují do pozitivního vztahu jedince k sobě samému a přispívají k jeho psychické stabilitě. Pokud je však sociální okolí k člověku lhostejné či odmítavé, narůstá v něm pocit, že není hoden lásky, a buduje si k sobě negativní vztah (Goodwin & Hernandez Plaza, 2000; Kumar et al., 2014; Sarason et al., 1991; Taylor, 2011).

Z dřívějších výzkumů víme, že lidé, kteří v rodině získali větší podporu, mají vyšší sebehodnocení (Guan & Fuligni, 2016) a že lze sebehodnocení v adolescenci a v mladé dospělosti předpovídat na základě kvality rodinného prostředí (např. vřelosti ve vztazích v rodině) v raném dětství (Orth, 2018). Sebehodnocení však není spojeno pouze se vztahy s rodiči. S věkem vzrůstá důležitost vrstevníků a rovněž jejich vliv na sebehodnocení (Laible et al., 2004), přičemž sebehodnocení je pozitivně ovlivněno vyšší mírou a kvalitou vrstevnické podpory (Bum & Jeon, 2016; Chen et al., 2017; Li et al., 2014). V tom, jak se v sebehodnocení žáků zrcadlí podpora

ze strany učitelů, jsou však výsledky studií nejednotné. Zatímco některé výzkumy tento vztah prokázaly (Bum & Jeon, 2016; Ikiz & Cakar, 2010), v jiných se nepotvrdil (Chang et al., 2018).

Ve vztahu ke kariérové adaptabilitě je nízké sebehodnocení významnou překážkou k vybudování si strategií potřebných pro vyrovnání se s kariérovými výzvami a překážkami. Jelikož se jedinci s nízkým sebehodnocením vnímají zkrlesleně a mají tendenci podceňovat svoje schopnosti (Feldman, 2003), ve stresových situacích většinou nedokáží reagovat adaptivně (Zeigler-Hill & Wallace, 2012) a v procesu kariérového rozhodování často nejsou aktivně zapojeni (Saka et al., 2008). Na druhou stranu jedinci s vysokým sebehodnocením jsou schopni lépe plánovat svoji budoucnost, stanovovat si realistické cíle, aktivně se podílet na jejich naplňování, a sebehodnocení je tedy spojeno s jejich kariérovým rozvojem (Park et al., 2018; Savickas, 2013). Dále bylo potvrzeno, že sebehodnocení je spojeno také s některými aspekty kariérové adaptability, například s kariérovým plánováním, exploračí a rozhodováním (Creed et al., 2007; Choi et al., 2012). Na základě těchto výsledků se lze domnívat, že sebehodnocení může představovat významný prediktor kariérové adaptability (Cai et al., 2015; Öncel, 2014; Rudolph et al., 2017; Rusu et al., 2015).

Poskytovaná sociální opora podle jiných výzkumů významně přispívá k pocitu, že si člověk zaslouží lásku a péči. Jedinci, kterým se dostává dostatečné sociální opory, jsou tudíž schopni rozvinout účinnější copingové strategie pro řešení různých kariérových výzev a tranzicí (Bowlby, 1980; Feldman, 2003; Saka et al., 2008; Zeigler-Hill & Wallace, 2012). Můžeme usuzovat, že vysoké sebehodnocení odvozené ze sociální opory se může promítat také do kariérové adaptability (Blustein et al., 1995). Některé studie v této souvislosti poukázaly na mediační roli sebehodnocení ve vztahu mezi sociální oporou a některými ukazateli kariérového rozvoje (Du et al., 2016; Guan & Fuligni, 2016; Chang et al., 2018; Vignoli, 2009). Ve výzkumu Mulyadiho et al. (2016) sebehodnocení vystupovala jako mediátor vztahu mezi rodičovskou podporou a mírou pocíťovaného akademického stresu. Jejich poznatky poukazují na to, že rodiče významně přispívají k sebehodnocení svých dětí, které je následně spojeno s jejich schopností vyrovnat se se studijními požadavky. Obdobně studie Vignoliho (2009) ukázala, že adolescenti, kteří čerpají ze vztahů s rodiči podporu, snadněji činí kariérová rozhodnutí.

6.1 Zkoumání sebehodnocení a jeho vztahu ke kariérové adaptabilitě

6.1.1 Východiska zkoumání

Výzkumy zaměřené na vztah mezi sebehodnocením a sociální oporou se věnovaly převážně podpoře ze strany rodičů, přičemž podpora pramenící od jiných osob v životě mladých lidí byla zkoumána jen omezeně. Tyto výzkumy se navíc nevěnovaly vztahu mezi sebehodnocením a kariérovou adaptabilitou. Z uvedeného důvodu jsme v našem výzkumu soustředili pozornost na přímý vliv jednotlivých zdrojů sociální opory na sebehodnocení a na přímý vliv sebehodnocení na kariérovou adaptabilitu. Následně jsme prozkoumali mediační roli sebehodnocení ve vztahu mezi podporou ze strany rodičů, učitelů a vrstevníků a kariérovou adaptabilitou. Tyto vztahy jsme rovněž sledovali ve dvou časových bodech – v období, kdy žáci končili své studium na střední škole (tabulka 6.1), a o deset měsíců později, tedy v době, kdy většina z nich již pracovala nebo pokračovala ve studiu (tabulka 6.2).

6.1.2 Získané poznatky o sebehodnocení a jeho vztahu s kariérovou adaptabilitou

Sebehodnocení bylo významným prediktorem kariérové adaptability v obou časových bodech. Dále jsme zjistili, že před ukončením střední školy k vysokému sebehodnocení přispívá rodičovská podpora a vrstevnická podpora. Přímý vliv rodičovské podpory na výši sebehodnocení přetrvává i po ukončení středoškolského studia, kdežto podpora vrstevníků přestává mít na sebehodnocení vliv. Co se týče podpory od učitelů, její přímý vliv na sebehodnocení žáků nebyl v našem výzkumu prokázán.

Jak před ukončením, tak po ukončení střední školy byl potvrzen mediační vliv sebehodnocení ve vztahu mezi rodičovskou psychosociální podporou a kariérovou adaptabilitou. Sebehodnocení dále zprostředkovávalo spojení mezi vrstevnickou podporou a kariérovou adaptabilitou, avšak pouze v období před ukončením střední školy. Poznatky z našeho výzkumu naznačují, že sebehodnocení je před ukončením střední školy relativně významným mediátorem vztahu mezi rodičovskou a vrstevnickou podporou a kariérovou adaptabilitou žáků.

Tabulka 6.1 Odhady parametrů pro testovaný mediační model – žáci na konci střední školy

1. vlna sběru dat (T1)		
	<i>B (SE)</i>	β
<i>Přímý efekt</i>		
Kariérová adaptabilita		
→ Sebehodnocení (a1)	0,393 (0,025)***	0,381
→ Rodičovská podpora	0,069 (0,015)***	0,123
→ Vrstevnická podpora	0,077 (0,014)***	0,130
→ Učitelská podpora	0,078 (0,017)***	0,108
<i>Sebehodnocení</i>		
→ Rodičovská podpora (b1)	0,114 (0,017)***	0,209
→ Vrstevnická podpora (c1)	0,093 (0,015)***	0,162
→ Učitelská podpora (d1)	0,012 (0,018)	0,017
<i>Nepřímý efekt s bootstrapovým konfidenčním intervalem</i>		
Kariérová adaptabilita → Sebehodnocení → Rodičovská podpora (a1 × b1)	0,045 (0,007)*** 95% CI [0,031; 0,059]	0,080
Kariérová adaptabilita → Sebehodnocení → Vrstevnická podpora (a1 × c1)	0,037 (0,006)*** 95% CI [0,024; 0,049]	0,062
Kariérová adaptabilita → Sebehodnocení → Učitelská podpora (a1 × d1)	0,005 (0,007) 95% CI [-0,009; 0,018]	0,006
<i>R²</i>		
Kariérová adaptabilita		0,270
Sebehodnocení		0,096

Pozn. *** $p < 0,001$.

Tabulka 6.2 Odhady parametrů pro testovaný mediační model – žáci 10 měsíců po ukončení střední školy

2. vlna sběru dat (T2)		
	B (SE)	β
<i>Přímý efekt</i>		
Kariérová adaptabilita		
→ Sebehodnocení (a2)	0,458 (0,059)***	0,526
→ Rodičovská podpora	-0,132 (0,067)*	-0,207
→ Vrstevnická podpora	0,053 (0,043)	0,086
<i>Sebehodnocení</i>		
→ Rodičovská podpora (b2)	0,259 (0,066)***	0,353
→ Vrstevnická podpora (c2)	0,071 (0,052)	0,101
<i>Nepřímý efekt s bootstrapovým konfidenčním intervalem</i>		
Kariérová adaptabilita → Sebehodnocení → Rodičovská podpora (a2 × b2)	0,118 (0,037)*** 95% CI [0,046; 0,190]	0,186
Kariérová adaptabilita → Sebehodnocení → Vrstevnická podpora (a2 × c2)	0,033 (0,024) 95% CI [-0,014; 0,079]	0,053
<i>R²</i>		
Kariérová adaptabilita	0,249	
Sebehodnocení	0,163	

Pozn. * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

6.2 Zhodnocení získaných poznatků

Přestože se vliv rodičovské podpory na kariérovou adaptabilitu mladých lidí po ukončení střední školy přeměnil na negativní, zároveň to byli rodiče, kteří v tomto čase přispívali k vyššímu sebehodnocení svých potomků, jež se následně přetavilo do jejich vyšší kariérové adaptability. Tyto poznatky je možné vysvětlit vývojovým obdobím, v němž se jedinci v našem výzkumu nacházeli. Období po ukončení střední školy je spojeno s významnými změnami v životě mladého člověka, mezi něž se řadí snahy o osamostatnění se, nezávislost a autonomii (Arnett, 2014; Ryan & Deci, 2000). Rodičovskou podporu již tedy jedinci v této životní situaci nemusí

vnímat vždy příznivě, neboť v jejich očích může představovat snahu rodičů o kontrolu či zasahování do života (Soenes et al., 2007). Jestliže však mladí lidé nadále podporu od svých rodičů získávají a současně ji vnímají příznivě, může se pozitivně odrazit v jejich sebehodnocení a to následně v kariérové adaptabilitě, díky níž jsou si schopni sami poradit na kariérové cestě. Tyto poznatky představují rozšíření současných znalostí o vztahu mezi rodičovskou podporou a kariérovou adaptabilitou. Naznačují totiž, že i když v mladé dospělosti nemusí být působení rodičů na první pohled významné, stále pozitivně ovlivňuje náhled člověka na sebe sama a důvěru ve své schopnosti zvládnout kariérové úkoly a výzvy. Náš výzkum tedy potvrzuje důležitost rodičů v rozvoji sebehodnocení mladých dospělých a rozšiřuje také poznatky o roli sebehodnocení jakožto významném mediátoru mezi sociální oporou a kariérovou adaptabilitou (Guan & Fuligni, 2016).

V životě mladých lidí jsou dalšími důležitými osobami, které ovlivňují jejich sebehodnocení, vrstevníci (Bum & Jeon, 2016; Chen et al., 2017; Laible et al., 2004). Také náš výzkum prokázal pozitivní vztah mezi vrstevnickou podporou a sebehodnocením, které bylo následně reflektováno ve vyšší kariérové adaptabilitě. Zatímco se předchozí studie (např. Mulyadi et al., 2016; Vignoli, 2009) zaměřovaly pouze na mediační roli sebehodnocení mezi rodičovskou podporou a kariérovou adaptabilitou, náš výzkum tyto poznatky obohatil o roli vrstevnické podpory, u níž jsme identifikovali stejný mechanismus.

Oproti našim očekáváním učitelská podpora neovlivňovala sebehodnocení žáků a sebehodnocení nebylo mediátorem mezi učitelskou podporou a kariérovou adaptabilitou žáků, tak jako tomu bylo v případě rodičů a vrstevníků. Poznatky zjištěné u českých žáků ve středním odborném školství podporují spíše závěry studií, které vztah mezi sebehodnocením a učitelskou podporou neprokázaly (např. Chang et al., 2018).

Význam našeho výzkumu spočívá dále v tom, že jsme potvrdili vliv sebehodnocení na kariérovou adaptabilitu (Cai et al., 2015; Öncel, 2014; Rudolph et al., 2017; Van Vianen et al., 2012). Ukázalo se, že ti, kteří vykazují vyšší sebehodnocení, dokážou lépe plánovat vlastní kariérovou budoucnost, více se angažují při kariérové exploraci, nebojí se činit kariérová rozhodnutí a důvěřují si, že jsou schopni čelit různým kariérovým výzvám. Zde je však třeba upozornit na to, že v našem výzkumu jsme vycházeli z předpokladu, že za vybudováním vysokého sebehodnocení stojí sociální opora (Guan & Fuligni, 2016; Orth, 2018). Některé výzkumy však upozorňují na opačný mechanismus, v němž sebehodnocení ovlivňuje podobu získávané sociální opory. Příkladem je longitudinální výzkum Marshallové et al. (2014), v němž bylo zjištěno, že zatímco sebehodnocení predikuje míru a kvalitu sociální opory, sociální opora k rozvoji sebehodnocení nepřispívá. Rozdílné poznatky otevírají prostor pro další zkoumání vztahů mezi sebehodnocením, působením sociálních vlivů a různými kariérovými proměnnými.

Závěrem můžeme konstatovat, že náš výzkum pomohl rozkrýt, co se děje v pozadí vztahu mezi sociální oporou a kariérovou adaptabilitou. Je nezpochybnitelné, že rodiče zůstávají pro mladé dospělé důležitými osobami, i když opustí střední školu a usilují o nezávislost na primární rodině, neboť skrze sebehodnocení nadále ovlivňují jednu z jejich kariérových kompetencí – kariérovou adaptabilitu. Naše zjištění jsou tak v souladu s dřívějším poznatkem, že sociální opora je nezastupitelná pro kariérový rozvoj (např. Guan et al., 2016; Han & Rojewski, 2015; Hui et al., 2018). K tomuto můžeme dodat, že je významná nejenom v dětství a dospívání, ale i v mladé dospělosti.

Shrnutí

V této kapitole jsme se věnovali procesu odehrávajícímu se na pozadí vztahu mezi subjektivně vnímanou sociální oporou a kariérovou adaptabilitou. Náš výzkum je prvním, který zkoumal roli sebehodnocení ve vztahu mezi podporou od rodičů, vrstevníků a učitelů a kariérovou adaptabilitou. Zjistili jsme, že v období na konci střední školy sebehodnocení částečně zprostředkovávalo vztah mezi vnímanou rodičovskou podporou a kariérovou adaptabilitou a dále mezi vrstevnickou podporou a kariérovou adaptabilitou. Tyto poznatky znamenají, že podpora, kterou mladí lidé čerpají ze vztahů s rodiči a vrstevníky, přispívá k jejich vyššímu sebehodnocení, díky němuž jsou pak schopni lépe rozvinout copingové strategie pro vyrovnání se s kariérovými výzvami a překážkami. Zatímco v předešlé kapitole jsme poukázali na negativní souvislost mezi vnímanou rodičovskou podporou a kariérovou adaptabilitou v době po odchodu ze střední školy, po zařazení sebehodnocení jako mediátoru tohoto vztahu se ukázalo, že prostřednictvím sebehodnocení rodičovská podpora i v tomto období ovlivňuje kariérovou adaptabilitu pozitivně. Naše výsledky naznačují, že i když v období přechodu do dospělosti, které je spojeno se snahou o osamostatnění se, může být přímé působení rodičovské podpory na kariérovou adaptabilitu negativní, rodiče stále pozitivně ovlivňují náhled mladého člověka na sebe sama, což se pak pozitivně odráží ve vyšší kariérové adaptabilitě.



Kapitola 7

Profesní identita jako ukazatel kariérové adaptace

LUCIA KVASKOVÁ, PETR HLAĎO, PETR PALÍŠEK,
VÁCLAV ŠAŠINKA, STANISLAV JEŽEK A PETR MACEK

Podle Savickase (Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2012) je jedním z výsledků adaptace v profesní oblasti jasná představa o individuálních preferencích a jejich shoda s požadavky pracovního prostředí. Taková jasná a stabilní představa o svých kariérových preferencích, zájmech, schopnostech a cílech je definována jako profesní identita (Holland et al., 1980, 1993). Obzvláště v době nestálého trhu práce a měnících se nároků na profesní kvalifikaci může profesní identita posloužit jako užitečný vnitřní kompas při kariérovém rozhodování. Výzkumy ukázaly, že právě profesní identita je spojena s nalezením uspokojivého zaměstnání (Hirschi, 2012) i s duševní pohodou a životní spokojeností (Hirschi, 2011; Hirschi & Herrmann, 2012; Vasile & Albu, 2011). Protože v souladu s teorií konstruování kariéry (Rudolph et al., 2017; Savickas, 2005, 2013; Savickas et al., 2009; Savickas & Porfeli, 2012) považujeme profesní identitu za ukazatel kariérové adaptace, chtěli jsme v našem výzkumu ověřit longitudinální souvislost mezi kariérovou adaptabilitou a profesní identitou.

Abychom porozuměli tomu, jak kariérová adaptabilita přispívá k budování jasné a stabilní profesní identity, musíme se vrátit ke *kapitole 1 – Kariérová adaptabilita v kontextu teorie konstruování kariéry*, která vysvětluje, že na výsledky adaptace, mezi které patří právě profesní identita, působí kromě kariérové adaptability i adaptační reakce (Savickas, 2005, 2013; Savickas & Porfeli, 2012; Savickas et al., 2009). Teorie konstruování kariéry konkrétně předpokládá, že zdroje kariérové adaptability v podobě dimenzí kariérového zájmu, kontroly, zvědavosti a sebedůvěry ovlivňují osvojení a užití adaptačních reakcí, které se projevují v adaptaci (Hirschi et al., 2015; Rudolph et al., 2017). Jinými slovy adaptační reakce částečně zprostředkovávají vztah mezi kariérovou adaptabilitou a výsledky adaptace. Adaptační reakce přitom označují přesvědčení o vlastní schopnosti vypořádat se s rozličnými kariérovými úkoly a nároky a uplatnění takových strategií chování, které adaptaci na tyto úkoly a nároky umožňují. Mezi adaptační reakce tak patří sebeúčinnost (*self-efficacy*), která představuje důvěru ve vlastní schopnosti zvládnout různé kariérové požadavky, a má tedy velký podíl v tom, jak se jedinec adaptuje na kariérové výzvy

a změny (Hirschi et al., 2015; Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2012). Tento konstrukt jsme ze skupiny adaptačních reakcí vybrali k prozkoumání i proto, že sebeúčinnost je považována za faktor, který ovlivňuje formování profesních zájmů a cílů (Bozionelos et al., 2015; Lent et al., 2016), z nichž se profesní identita skládá.

Jak k tomu dochází, pomáhá vysvětlit sociálně-kognitivní kariérová teorie (*Social Cognitive Career Theory*, SCCT; Brown & Lent, 2016; Lent, 2013; Lent et al., 1994, 2000), z níž teorie konstruování kariéry termín sebeúčinnost přebrala. Sociálně-kognitivní kariérová teorie se odvíjí od myšlenek sociálně-kognitivní teorie Bandury (1997), která za klíčový prvek lidské motivace a chování považuje sebeúčinnost. Tu popisuje jako víru ve vlastní schopnosti dosáhnout určitých úrovní výkonu, tedy jako situačně specifickou formu sebedůvěry (Bandura, 1997). Osoby s nízkou sebeúčinností tak mají tendenci být přesvědčeny o bezvýznamnosti svého úsilí, a pokud nevěří, že svojí činností mohou dosáhnout zamýšlených výsledků, mají malou motivaci vytrvat, když se před nimi objeví překážka. Na druhou stranu osoby s vysokou sebeúčinností jsou schopny nalézt způsob, jak překážky překonat, a k obtížným úkolům přistupují spíše jako k výzvám (Bandura, 1997). Plyne z toho, že čím silnější je vnímaná sebeúčinnost, tím vyšší cíle si lidé kladou, a tím pevnější je jejich závazek vůči nim. Sebeúčinnost tedy ovlivňuje rozhodování jedince při výběru činností, při tom, jaké úsilí při své snaze vynaloží a jak dlouho vytrvá v situaci, i když bude čelit překážkám. V kontextu kariérového rozvoje je sebeúčinnost ústředním konstruktem, který vede k formování profesních zájmů, stanovování si profesních cílů a ovlivňuje výkonnost.

Hackett a Betzová (1981) navrhli dvě domény kariérové sebeúčinnosti, a to sebeúčinnost zaměřenou na obsah a sebeúčinnost zaměřenou na proces. Sebeúčinnost zaměřená na obsah se týká víry ve své dovednosti ve specifických oblastech, jako například v matematice, v cizích jazycích, ve vědě apod. Sebeúčinnost zaměřená na proces pojednává o tom, do jaké míry si jedinec věří, že dokáže splnit různé úkoly, které se vztahují k procesu kariérového rozhodování. Množství empirických výzkumů propojilo sebeúčinnost v kariérovém rozhodování s různými ukazateli úspěšného kariérového rozvoje (např. Chiesa et al., 2016; Jemini-Gashi et al., 2019; Jiang, 2016; Ulas & Yildirim, 2019). Podle metaanalýzy Choiové et al. (2012) však vykazuje sebeúčinnost v kariérovém rozhodování největší souvislost s profesní identitou. V tomto duchu i množství jiných studií ukázalo, že žáci a studenti středních a vysokých škol, kteří disponují vyšší mírou sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování, mají jasnější představu o svých profesních zájmech, schopnostech a cílech (Gushue, Clarke et al., 2006; Gushue, Scanlan et al., 2006; Hammond et al., 2010; Hirschi et al., 2017; Jo et al., 2016; Koumoundourou et al., 2012; Li et al., 2019). Jak teorie, tak empirické poznatky ukazují, že vyšší sebeúčinnost v kariérovém rozhodování je spojena s jasnější a stabilnější profesní identitou. V našem výzkumu jsme si

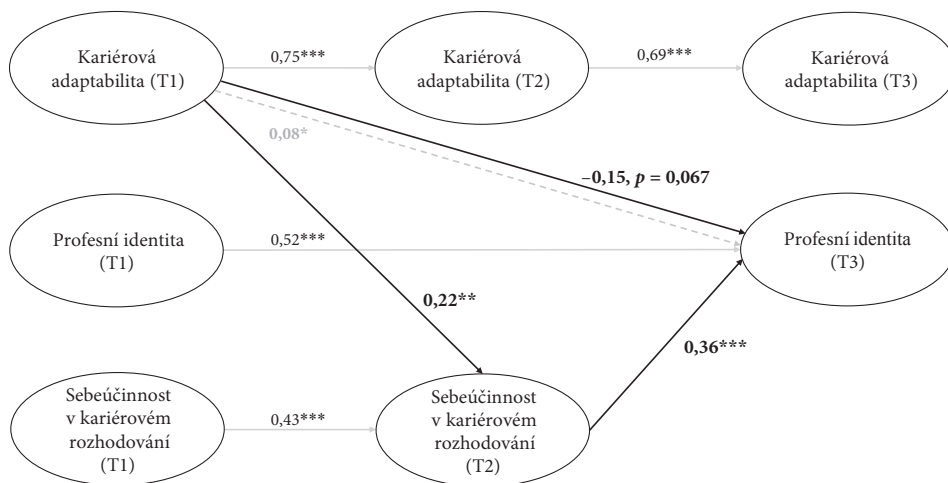
tedy stanovili za cíl longitudinálně prozkoumat mediační roli sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování ve vztahu mezi kariérovou adaptabilitou a profesní identitou.

7.1 Zkoumání vztahu mezi kariérovou adaptabilitou, sebeúčinností a profesní identitou

Výsledky našeho výzkumu prokázaly, že vztah mezi kariérovou adaptabilitou a profesní identitou je zprostředkován sebeúčinností v kariérovém rozhodování (obrázek 7.1). Konkrétně úroveň kariérové adaptability zachycená v době na konci středoškolského studia predikovala míru sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování měřenou 10 měsíců po ukončení střední školy a ta následně působila na úroveň profesní identity, kterou stejní absolventi vykazovali 20 měsíců po ukončení střední školy. Naše výsledky tak poskytují další empirickou podporu modelu adaptace (viz obrázek 1.1, s. 18; Johnston, 2018; Rudolph et al., 2017), v němž kariérová adaptabilita jakožto adaptační zdroj ovlivňuje užívání adaptačních reakcí (sebeúčinnost v kariérovém rozhodování), které následně vedou k adaptaci na kariérové změny a výzvy (profesní identita).

Pokud mladí lidé tedy dokáží čerpat z kariérové adaptability, disponují vyšším stupněm sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování, což znamená, že dokáží uplatňovat takové strategie, které usnadňují proces jejich kariérového rozhodování. Mezi takové strategie patří schopnost posoudit své schopnosti, zájmy a hodnoty a na jejich základě si stanovit profesní cíle, dále získat potřebné informace o vybraných oblastech profesního zájmu, naplánovat činnosti vedoucí k naplnění profesních cílů, ale také schopnost překonávat objevující se překážky. Využívání sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování vede tudíž k tomu, že si jedinci v zásadních momentech svého kariérového rozvoje stanovují profesní cíle v souladu s vlastními schopnostmi a zájmy a jsou při jejich plnění vytrvalí a odolní, díky čemuž si budují jasnou profesní identitu. Ta je výsledkem kariérové adaptace, která zvyšuje šance absolventů na nalezení uspokojujivého zaměstnání (Hirschi, 2012) a odráží se i v jejich duševní pohodě a v životní spokojenosti (Hirschi, 2011; Hirschi & Herrmann, 2012; Vasile & Albu, 2011).

Obrázek 7.1 Model vztahů mezi kariérovou adaptabilitou, sebeúčinností v kariérovém rozhodování a profesní identitou



Legenda: Přerušovaná čára je nepřímá cesta mezi kariérovou adaptabilitou a profesní identitou. T1 – před ukončením střední školy; T2 – deset měsíců po absolvování střední školy; T3 – dvacet měsíců po absolvování střední školy.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

7.2 Zhodnocení získaných poznatků

Naše poznatky jsou v souladu s předchozími empirickými studiemi o pozitivním vztahu mezi kariérovou adaptabilitou a sebeúčinností v kariérovém rozhodování (Duffy et al., 2015; Guan et al., 2016; Hou et al., 2019; Kim & Lee, 2018), jakož i sebeúčinností v kariérovém rozhodování a profesní identitou (Gushue, Clarke et al., 2006; Gushue, Scanlan et al., 2006; Hammond et al., 2010; Hirsch et al., 2017; Jo et al., 2016; Koumoundourou et al., 2012; Li et al., 2019). Náš výzkum rozšířil současné poznání o longitudinální kauzální model a zdůraznil mediační roli sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování ve vztahu mezi kariérovou adaptabilitou a profesní identitou. Navíc jsme v našem výzkumu použili Hollandův koncept profesní identity (Holland et al., 1980, 1993), který profesní identitu pojímá jako jasnou a stabilní představu o vlastních profesních schopnostech, zájmech a cílech. Tak jako někteří autoři (např. Hammonnd et al., 2010; Hirschi et al., 2017) se i my domníváme, že právě taková „jasnost“ profesní identity vhodně odráží stupeň jistoty ohledně profesního sebepojetí a je kariérovou metakompetencí, která zachycuje stupeň kariérové rozhodnosti a předpovídá, zda budou jedinci na své profesní cestě postupovat rozhodně a s jistotou (Marco et al., 2003).

Praktickým výstupem našich empirických poznatků by mohl být podnět k implementaci konstruktů sebeúčinnosti do kariérového poradenství tak, jak to popisuje např. Betzová (2004). Podle ní je vhodné zaměřit se na posílení sebeúčinnosti zejména v případech, kdy nedůvěra ve vlastní schopnosti limituje klienta ve využití jeho kariérových možností. V takovém případě je vhodné soustředit se na oblasti, v nichž klient považuje své schopnosti za nedostatečné, a jednotlivými intervenčními strategiemi budovat zdroje jeho sebeúčinnosti. Za nejvýznamnější zdroj sebeúčinnosti je v souladu s Bandurou (1997) považována vlastní zkušenost s úspěšným zvládnutím daného úkolu. Kariérový poradce by měl tudíž klienta postavit před přiměřeně těžký úkol, v němž má šanci na úspěch a jehož zvládnutí posílí jeho sebedůvěru, namísto toho, aby v něm vyvolal pochybnosti o vlastních schopnostech. Při plnění těchto úkolů by mu měl navíc poskytovat pozitivní zpětnou vazbu a podporovat jej v tom, jak si poradit se strachem z nezdaru. Poradce může také učit klienta prostřednictvím zástupné zkušenosti, a to tak, že mu sám nebo prostřednictvím jiné osoby nabídne účinné postupy pro zvládání obtížných situací spojených s kariérou. Intervence by tedy měly směřovat nejen k získávání a rozšiřování povědomí klienta o dostupných kariérových možnostech, ale i ke zvyšování jeho motivace a odhodlání si stanovovat kariérové cíle a vytrvat v jejich naplňování.

Shrnutí

Výstupem našeho zkoumání je longitudinální ověření vlivu kariérové adaptability na kariérovou adaptaci. Empiricky jsme testovali adaptační model vycházející z teorie konstruování kariéry, podle něhož se kariérová adaptabilita vztahuje k výsledkům adaptace prostřednictvím adaptačních reakcí. Jako proměnnou reprezentující výsledek adaptace jsme dosadili profesní identitu. Právě ta se totiž spojuje s nalezením uspokojivého zaměstnání či s duševní pohodou a životní spokojeností. Za zástupce adaptačních reakcí jsme zvolili sebeúčinnost v kariérovém rozhodování, která reprezentuje důvěru ve vlastní schopnosti zvládnout různé kariérové požadavky, a má tedy velký podíl na úspěšné adaptaci na kariérové výzvy a změny. Prokázali jsme, že vztah mezi kariérovou adaptabilitou a profesní identitou je zprostředkován sebeúčinností v kariérovém rozhodování. Kariérová adaptabilita tedy pozitivně ovlivňuje důvěru ve vlastní schopnosti poradit si s kariérovými úkoly a tato důvěra se následně promítá do jasné a stabilní profesní identity. Tyto výsledky poukázaly na důležitou roli sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování, která předchází a ovlivňuje formování profesních zájmů a cílů. V této souvislosti navrhuje zařadit koncept sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování do kariérového poradenství. Naše výsledky také potvrdily, že zdroje kariérové adaptability pomáhají absolventům středních škol v úspěšné adaptaci na jejich profesní cestě.



Kapitola 8

Vliv kariérové adaptability, sebehodnocení a pracovních hodnot na životní spokojenost

PETR HLAĐO, LIBOR JUHAŇÁK, LENKA HLOUŠKOVÁ
A BOHUMÍRA LAZAROVÁ

V této kapitole se zaměřujeme na životní spokojenost mladých dospělých v době po absolvování středního odborného vzdělávání, neboť je považována za významný indikátor příznivého psychologického a sociálního vývoje člověka (Gilman & Huebner, 2006; Kong & You, 2013). Životní spokojenost je kognitivní složkou subjektivní pohody a vypovídá o tom, jak jedinec hodnotí svůj vlastní život s ohledem na individuálně stanovená hodnotící kritéria (Diener & Diener, 1995; Pavot & Diener, 2008). Předchozí výzkumy přinesly jasné důkazy o tom, že pozitivní hodnocení vlastního života se může příznivě promítnout do celé řady oblastí. Lidé, kteří jsou se svým životem spokojenější, vykazují lepší fyzické a duševní zdraví, mají méně emočních problémů, mají lepší mezilidské vztahy a od svého sociálního okolí získávají více podpory, zatímco nízká životní spokojenost je spojována s patologickým a rizikovým chováním (Gilman & Huebner, 2006; Shaw & Gupta, 2001; Suldo & Huebner, 2006; Sun & Shek, 2013). Životní spokojenost tedy může pomáhat vytvářet bariéru negativnímu chování v podobě diskriminace, obtěžování, šikany, násilí, zneužívání návykových látek, rizikového sexuálního chování nebo problémového užívání internetu (Proctor et al., 2009).

Životní spokojenost je dále spojována s pozitivními dopady na řešení různých vývojových úkolů. Ve studii Lyubomirského et al. (2005) bylo např. zjištěno, že jedinci, kteří jsou ve svém životě spokojenější, jsou ochotni více podstupovat rizika, jsou otevřenější novým zkušenostem, kreativnější, houževnatější při hledání příležitostí a ve svém životě bývají úspěšnější. Ve školní a pracovní oblasti životní spokojenost podporuje akademickou angažovanost a úspěšnost (Lewis et al., 2011; Suldo et al., 2006), pracovní výkonnost, pracovní odhodlání a pracovní stabilitu (Erdogan et al., 2012). Na druhou stranu se ukázalo, že životní spokojenost může být spojena s absentérstvím a vyhýbáním se práci (Judge & Locke, 1993; Murphy et al., 2006). To potvrzuje, že životní spokojenost je základním aspektem fungování a chování jedince, a je proto významné studovat, které faktory mohou životní spokojenost člověka ovlivňovat. V našem výzkumu jsme se zaměřili na zkoumání, jaký význam má

pro životní spokojenost mladých dospělých kariérová adaptabilita, sebehodnocení a pracovní hodnoty.

8.1 Kariérová adaptabilita a životní spokojenost

Jak bylo uvedeno, kariérová adaptabilita je v teorii konstruování kariéry (Savickas, 2005) považována za autoregulační vlastnost nezbytnou pro úspěšnou adaptaci na neznámé, komplikované a nejasné problémy. Jedinci s rozvinutou kariérovou adaptabilitou by tedy měli být schopni plánovat svoji budoucnost, prozkoumávat a zvažovat kariérové alternativy, činit informovaná a sebejistá kariérová rozhodnutí, a to i v případě, že se na jejich vzdělávací či profesní cestě objeví nečekané překážky. Kariérová adaptabilita navíc představuje specifické adaptační schopnosti, které mohou podpořit úspěšnost při kariérových změnách, jako například při přechodu ze školy na trh práce či při přechodu z jednoho zaměstnání do druhého (Klehe et al., 2011). Kariérová adaptabilita může zvýšit šance jedince na nalezení vhodného zaměstnání (Koen et al., 2012), tím zvýšit kariérovou úspěšnost (Zacher, 2014a) a následně pracovní spokojenost (Han & Rojewski, 2015). Předchozí výzkumy ukázaly, že jedinci, kteří se dokáží úspěšně adaptovat na kariérové změny, mohou pociťovat pozitivní důsledky i mimo pracovní oblast, např. v podobě subjektivní životní pohody (Konstam et al., 2015) či životní spokojenosti (Ginevra et al., 2018; Johnston et al., 2016; Urbanaviciute et al., 2019).

Výzkumy zaměřené na pochopení vztahů mezi kariérovou adaptabilitou a životní spokojeností u adolescentů a dospělých identifikovaly přímý pozitivní vztah mezi těmito konstrukty (např. Hirschi, 2009; Maggiori et al., 2013). Metaanalýza jedenácti studií z různých zemí světa Rudolpha et al. (2017) potvrdila, že je kariérová adaptabilita pozitivně spojena nejen se životní spokojeností, ale je i jejím významným prediktorem. Některé pozdější studie však tento přímý účinek kariérové adaptability na životní spokojenost nepotvrdily (např. Marcionetti & Rossier, 2019), nebo naznačily, že by mohla kariérová adaptabilita na životní spokojenost působit nepřímou (např. Cabras & Mondo, 2018; Ginevra et al., 2018; Santilli et al., 2017). Např. výzkum u litevských studentů bakalářského studia prokázal nepřímý vztah mezi kariérovou adaptabilitou a životní spokojeností prostředkováný studijní angažovaností (Akkermans et al., 2018). Jak zjistili Ginevrová et al. (2018) u středoškoláků ve věku 14–20 let, kariérová adaptabilita posiluje subjektivní vnímání odvahy a odvaha pozitivně ovlivňuje životní spokojenost. Výzkum Buyukgoze-Kavasové et al. (2015) u vysokoškolských studentů odhalil, že vliv dvou dimenzí kariérové adaptability – kariérového zájmu a kariérové kontroly – na životní spokojenost je mediován subjektivním hodnocením vlastní schopnosti činit kariérová rozhodnutí navzdory

překážkám (*work volition*) a vnímaným smyslem života (*life meaning*). Jiné výzkumy u žáků a studentů v sekundárním a v terciárním vzdělávání ukázaly, že vztah mezi kariérovou adaptabilitou a životní spokojeností je mediován orientací na budoucnost (Bölükbaşı & Kırdök, 2019; Cabras & Mondo, 2018; Santilli et al., 2017).

Na základě uvedených empirických poznatků lze konstatovat, že úspěšná adaptace na kariérové úkoly a přechody může přispět k získání a udržení životní spokojenosti. V našem výzkumu tedy předpokládáme, že kariérová adaptabilita na konci středoškolského studia je prediktorem životní spokojenosti po jeho ukončení.

8.2 Sebehodnocení a životní spokojenost

Jak bylo uvedeno v kapitole 6 – *Sebehodnocení jako prostředník mezi sociální oporou a kariérovou adaptabilitou*, sebehodnocení představuje afektivní nebo hodnotící složku sebepojetí (Leary & Baumeister, 2000). Dříve někteří odborníci považovali sebehodnocení a životní spokojenost za identické koncepty (Hermans, 1992). Podle Dienera a Dienerové (1995) jsou sebehodnocení a životní spokojenost klíčovými ukazateli celkového hodnocení jedince, avšak směry těchto hodnocení jsou v zásadě odlišné. Sebehodnocení odráží myšlenky a pocity, které má jedinec ve vztahu ke své osobě, kdežto životní spokojenost se týká hodnocení celkové kvality vlastního života (Pavot & Diener, 2008). Zatímco některé studie dospěly k poznatku, že sebehodnocení má v průběhu dospívání dynamickou podobu (Erol & Orth, 2011), jiné studie její proměny v tomto vývojovém období neprokázaly (Moksnes & Espnes, 2013). Nicméně panuje všeobecný konsenzus, že příznivé či nepříznivé postoje k sobě samému jsou v období dospělosti již relativně stabilní (Donnellan et al., 2012).

Význam sebehodnocení tkví v tom, že pro život člověka může mít řadu příznivých důsledků. Sebehodnocení se (obdobně jako kariérová adaptabilita) promítá do fyzického a duševního zdraví jedince, vztahů s rodiči a vrstevníky, kvality sociální opory, vzdělávacích výsledků, získaného zaměstnaneckého statusu, pracovních úspěchů a pracovní spokojenosti (Kuster et al., 2013; Marshall et al., 2014; Orth & Robins, 2014). Kromě toho je sebehodnocení klíčovým konstruktem k porozumění subjektivní pohodě, neboť jedinci s vysokým sebehodnocením jsou obvykle se svým životem spokojenější nežli jedinci vykazující nízké sebehodnocení (Diener, 1984). Toto tvrzení empiricky podpořila řada studií, které navíc ukázaly, že sebehodnocení je spojeno s životní spokojeností napříč vývojovými stadii, kulturami a pohlavím (srov. Arslan, 2019; Diener & Diener, 1995; Gilman & Huebner, 2006; Moksnes & Espnes, 2013; Proctor et al., 2009). Z výzkumů dále víme, že vztah mezi sebehodnocením a životní spokojeností je silnější v individualistických kulturách než v kulturách kolektivistických (Diener & Diener, 1995). Výzkumy zaměřené na zkoumání

směru uvedeného vztahu mezi sebehodnocením a životní spokojeností zjistily, že sebehodnocení je prediktorem životní spokojenosti, ale nikoliv naopak. Na tomto základě v našem výzkumu považujeme sebehodnocení na konci středoškolského studia za prediktor životní spokojenosti mladých dospělých.

8.3 Role pracovních hodnot ve vztahu mezi kariérovou adaptabilitou, sebehodnocením a životní spokojeností

V procesu kariérového rozvoje (Brown, 2002) a při volbě povolání (Brown, 1996) zaujímají významné místo pracovní hodnoty. Pracovní hodnoty jsou zvnitřněné standardy, které překračují současné podmínky, potřeby či přání a ukazují, jakou důležitost jedinec připisuje různorodým aspektům práce (Jin & Rounds, 2012). Přestože jsou pracovní hodnoty relativně stabilní, při přechodu z adolescence do dospělosti se mohou dynamicky proměňovat (Chow et al., 2017). Pracovní hodnoty jsou na základě jejich důležitosti hierarchicky organizovány a uspořádány do systému, a tak ovlivňují způsoby myšlení, chování a aktivity spojené s prací (Porfeli, 2007). Jinými slovy jsou pracovní hodnoty spojeny s ambicemi a cíli, kterých lidé chtějí dosáhnout (Šverko et al., 2008), a ovlivňují či vedou kariérové chování (Brown, 2002; Porfeli & Vondracek, 2007).

Například Dawis a Lofquist (1984) zvažovali tři bipolární dimenze pracovních hodnot (úspěch vs. pohodlí, altruismus vs. status, bezpečnost vs. autonomie). Hagström a Gamberale (1995) analyzovali postoje k práci zachycené v několika studiích a identifikovali strukturu pracovních hodnot sestávající z významných životních cílů, pracovních podmínek, pracovních benefitů a sociálních aspektů práce. Leutyová a Hansenová (2011) prozkoumaly dostupné nástroje pro měření pracovních hodnot s cílem posoudit, které konkrétní oblasti pracovních hodnot měří. Identifikovali v nich celkem šest oblastí pracovních hodnot – pracovní prostředí, podnětnou práci, příležitosti k získání statusu a příjmu, autonomii, organizační podporu a vztahy. V nedávné době zavedli Abessolo et al. (2019) nový pojem kariérové hodnoty, které konceptualizovali jako hodnotovou orientaci vztahující se k volbě kariérové dráhy. Současně se pokusili postihnout oblasti pracovních hodnot, kariérové orientace a kariérových kotev a identifikovali osm kariérových hodnot, které integrovali do čtyř širších kategorií pracovních hodnot navržených dříve Jinovou a Roundsem (2012): intrinsické (kariérové hodnoty: specializace, nezávislost a rozmanitost), extrinsické (kariérová hodnota: příjmy), sociální (kariérové hodnoty: sociální, work-life balance) a statusové (kariérové hodnoty: vedení a mobilita). V našem výzkumu jsme konceptualizovali pracovní hodnoty jako ekonomické

zajištění (např. mzda, jistota zaměstnání), interpersonální zaměření (např. altruismus, sociální interakce) a pracovní mistrovství (např. nezávislost, využívání dovedností a schopností, zodpovědnost, seberozvoj), které byly navrženy Porfelim (2008) ke zkoumání systému pracovních hodnot žáků v průběhu středoškolského studia (více viz kapitola 2 – *Metodologie výzkumu kariérové adaptability*).

Výzkumy přinesly důkazy o tom, že pracovní hodnoty mají dopady na pracovní chování jedince a jeho pracovní výsledky. Poněvadž jsou pracovní hodnoty psychologickými kritérii, jež vedou k preferenci určitého typu práce a pracovního prostředí, mají vliv na rozhodování o volbě povolání (Judge & Bretz, 1992). Dále bylo zjištěno, že některé pracovní hodnoty jsou spojeny s vyšší pracovní výkonností (srov. Frieze et al., 2006). Dawis a Lofquist (1984) ve své teorii pracovního přizpůsobení (*work adjustment theory*) považovali pracovní hodnoty za významnou determinantu pracovní spokojenosti. Tento předpoklad byl potvrzen řadou studií, které naznačily, že pracovní hodnoty významně ovlivňují spokojenost s prací (srov. Abe-solo et al., 2019; Porfeli & Mortimer, 2010).

Kromě toho jsou pracovní hodnoty spojovány s životní spokojeností, což naznačuje, že pracovní hodnoty mohou svými důsledky přesahovat oblast pracovního života. Například Masudová a Sortheixová (2012) ve svém longitudinálním výzkumu zjistily, že pracovní hodnoty zastávané v průběhu vysokoškolského studia byly pozitivně spojeny s životní spokojeností po jeho absolvování. Pozitivní vztah mezi pracovními hodnotami a životní spokojeností byl prokázán také v unikátní 25leté longitudinální studii Chowové et al. (2017). Intrinsické pracovní hodnoty zastávané ve věku 18 let měly podle uvedených autorů významný dopad na životní spokojenost ve věku 43 let. Tato studie prokázala, že životní spokojenost v období střední dospělosti může být utvářena pracovními hodnotami zastávanými již v období pozdní adolescence.

Navzdory důležitosti pracovních hodnot pro kariérový rozvoj (Brown, 2002) nebyl vztah mezi pracovními hodnotami a kariérovou adaptabilitou dosud podroben podrobnějšímu zkoumání. Z výzkumu u univerzitních studentů v Číně (Ye, 2015) víme, že extrinsické a intrinsické pracovní hodnoty pozitivně souvisí jak s kariérovou adaptabilitou, tak čtyřmi jejími dimenzemi (kariérovým zájmem, kontrolou, zvědavostí a sebedůvěrou). Kromě toho bylo v tomto výzkumu zjištěno, že extrinsické pracovní hodnoty (např. preference vysokého příjmu a dobrých pracovních podmínek) a intrinsické pracovní hodnoty (např. důraz na kreativitu, pracovní výzvy, přátelskou atmosféru na pracovišti) jsou pozitivními prediktory kariérové adaptability. Nicméně v našem výzkumu považujeme formování a změny pracovních hodnot v průběhu života za důsledek adaptace na měnící se životní podmínky a zkušenosti (Jin & Rounds, 2012). Proto předpokládáme, že lidé, kteří se v kariérové

oblasti považují za adaptabilnější, budou se svým životem více spokojeni, poněvadž jsou schopni stanovit si a uspokojit své pracovní hodnoty. Jinými slovy se domníváme, že pracovní hodnoty mediují vztah mezi kariérovou adaptabilitou a životní spokojeností.

Co se týče poznatků o vztahu mezi sebehodnocením a pracovními hodnotami, ty rovněž chybí. Například Lönnqvist et al. (2009) ve výzkumu realizovaném se čtrnácti subkulturami v pěti zemích zjistili, že sebehodnocení pozitivně či negativně korelovalo s většinou osobních hodnot. Fetvadjiev a Heová (2019) došli k závěru, že vztah mezi osobními hodnotami a životní pohodou, která v jejich výzkumu zahrnovala sebehodnocení a životní spokojenost, je obousměrný. Přestože pracovní hodnoty a sebehodnocení jsou vzájemně propojenými složkami osobnosti, povaha a směr jejich vazeb zůstávají nejasné (Fetvadjiev & He, 2019). Vyšší sebehodnocení je spojováno především s hodnotami reprezentujícími růst, jako jsou autonomie, úspěch, stimulace apod. (Bilsky & Schwartz, 1994). Jde vlastně o intrinsické pracovní hodnoty, u nichž jsou důležité nemateriální aspekty práce umožňující sebevyjádření, které jsou v konceptu Porfeliho (2007, 2008) reprezentovány subškálou pracovního mistrovství. O intrinsických pracovních hodnotách dále víme, že jsou pozitivně spojeny s životní spokojeností (Chow et al., 2017). Proto v našem výzkumu předpokládáme, že vztah mezi sebehodnocením a životní spokojeností bude mediován skrze pracovní hodnoty, konkrétně skrze hodnotu pracovního mistrovství.

8.4 Popisné statistiky a korelace mezi zkoumanými proměnnými

Tabulka 8.1 zachycuje popisné statistiky ke zkoumaným proměnným, tj. ke kariérové adaptabilitě, sebehodnocení, pracovním hodnotám a životní spokojenosti. Korelace mezi proměnnými mají očekávanou podobu. Kariérová adaptabilita a sebehodnocení pozitivně korelovaly se životní spokojeností, přičemž korelace byla silnější u vztahu mezi sebehodnocením a životní spokojeností. U pracovních hodnot se zaměříme na její jednotlivé subškály. Ekonomické zajištění korelovalo pouze s kariérovou adaptabilitou a tento vztah byl negativní. Interpersonální zaměření pozitivně korelovalo s kariérovou adaptabilitou a se životní spokojeností, nikoliv však se sebehodnocením. Pracovní mistrovství pozitivně korelovalo jak s kariérovou adaptabilitou a sebehodnocením, tak se životní spokojeností. Mezi pracovním mistrovstvím a interpersonálním zaměřením byla zjištěna silná pozitivní korelace.

Tabulka 8.1 Průměry, směrodatné odchytky a korelační koeficienty zkoumaných proměnných

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Životní spokojenost	4,62	1,28	–				
2. Kariérová adaptabilita	3,71	0,54	0,231***	–			
3. Sebehodnocení	2,88	0,58	0,411***	0,339***	–		
4. Ekonomické zajištění	3,44	0,59	–0,007	–0,102*	–0,011	–	
5. Interpersonální zaměření	3,06	0,76	0,202***	0,157***	0,088	0,100*	–
6. Pracovní mistrovství	3,06	0,57	0,242***	0,227***	0,121**	0,195***	0,493***

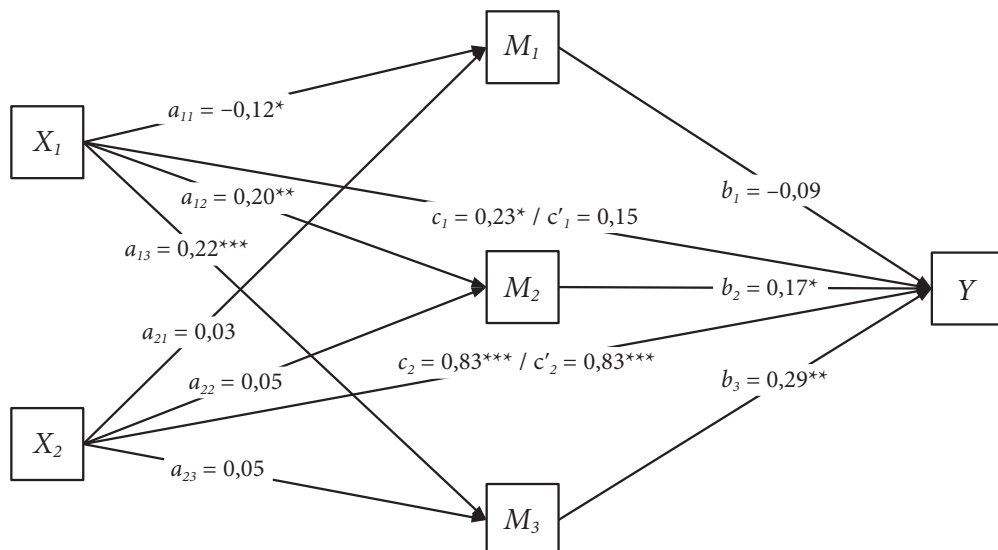
Pozn.: Kariérová adaptabilita a sebehodnocení respondentů byly zjišťovány na konci jejich středoškolského vzdělávání (T1); pracovní hodnoty (ekonomické zajištění, interpersonální zaměření, pracovní mistrovství) a životní spokojenost byly zjišťovány deset měsíců po absolvování střední školy (T2).

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

8.5 Mediační analýza – celkové a přímé vlivy

Jak bylo uvedeno, naším cílem bylo prozkoumat, zdali je vztah mezi kariérovou adaptabilitou, sebehodnocením a životní spokojeností mediován pracovními hodnotami. K tomuto účelu jsme využili mediační analýzu. Model (obrázek 8.1) se skládá ze dvou nezávislých proměnných – z kariérové adaptability (X_1) a sebehodnocení (X_2), dále ze tří mediátorů, které odpovídají jednotlivým typům pracovních hodnot (M_1 = ekonomické zajištění, M_2 = interpersonální zaměření a M_3 = pracovní mistrovství), a z jedné závislé proměnné, kterou je v našem modelu životní spokojenost (Y). Celkový vliv kariérové adaptability (c_1) a sebehodnocení (c_2) na životní spokojenost byl pozitivní a statisticky významný ($p = 0,017$ pro kariérovou adaptabilitu a $p < 0,001$ pro sebehodnocení). Můžeme tedy konstatovat, že v případě zvýšení kariérové adaptability o jednotku můžeme očekávat změnu životní spokojenosti o hodnotu 0,25 bodů. Stejně tak můžeme při růstu sebehodnocení o jednotku očekávat růst životní spokojenosti o 0,83 bodů. Z uvedeného poznatku vyplývá, že vyšší kariérová adaptabilita a pozitivnější sebehodnocení souvisí s vyšší spokojeností se životem.

Obrázek 8.1 Mediační model



Pozn.: Mediační model s kariérovou adaptabilitou (X_1) a sebehodnocením (X_2) jako nezávisle proměnnými, třemi typy pracovních hodnot jako mediátory (M_1 = ekonomické zajištění, M_2 = interpersonální zaměření, M_3 = pracovní mistrovství) a životní spokojeností (Y) jako závisle proměnnou.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Přímý vliv sebehodnocení na životní spokojenost (c'_2) byl stejný jako celkový vliv, tj. pozitivní a statisticky významný ($p < 0,001$), přičemž jeho hodnota byla 0,83. Tento výsledek naznačuje, že jednotlivé typy pracovních hodnot nemají jako mediátory ve vztahu mezi sebehodnocením a životní spokojeností významnější roli. Přímý vliv kariérové adaptability na životní spokojenost (c'_1) nebyl statisticky významný ($p = 0,160$). Z tohoto poznatku vyplývá, že vliv kariérové adaptability na životní spokojenost je do značné míry zprostředkován skrze pracovní hodnoty.

V našem výzkumu jsme odlišovali tři typy pracovních hodnot. Všechny vztahy mezi kariérovou adaptabilitou (X_1) a jednotlivými typy pracovních hodnot byly statisticky významné ($p = 0,020$ pro ekonomické zajištění, $p = 0,003$ pro interpersonální zaměření a $p < 0,001$ pro pracovní mistrovství). V případě pracovních hodnot spojených s ekonomickým zajištěním byl tento vztah negativní. To znamená, že jedinci s vyšší úrovní kariérové adaptability méně preferují hodnoty charakterizované ekonomickým zajištěním. Na druhou stranu všechny vztahy mezi sebehodnocením (X_2) a jednotlivými typy pracovních hodnot nebyly statisticky významné. Sebehodnocení tedy pravděpodobně pracovní hodnoty neovlivňuje. Zajímavé rozdíly jsme dále zjistili u vztahu mezi pracovními hodnotami a životní spokojeností (Y). Zatímco vztah mezi interpersonálním zaměřením, pracovním mistrovstvím a životní spokojeností byl pozitivní a statisticky významný ($p = 0,035$ pro interpersonální zaměření

a $p = 0,007$ pro pracovní mistrovství), vztah mezi ekonomickým zajištěním a životní spokojeností byl negativní a statisticky nevýznamný ($p = 0,302$). Podrobné statistiky jsou uvedeny v tabulce 8.2.

Tabulka 8.2 Regresní koeficienty a souhrnné statistické informace k mediačním modelu

	b	SE_b	β	p
<i>Ekonomické zajištění (M_1) jako závisle proměnná</i>				
Konstanta	3,82	0,20		
Kariérová adaptabilita (X_1)	-0,12	0,05	-0,111	0,020
Sebehodnocení (X_2)	0,03	0,05	0,027	0,571
R^2 / adj. R^2	0,011 / 0,007			
$F(df)$ pro R^2	$F(2, 489) = 2,73; p = 0,066$			
<i>Interpersonální zaměření (M_2) jako závisle proměnná</i>				
Konstanta	2,16	0,25		
Kariérová adaptabilita (X_1)	0,20	0,07	0,143	0,003
Sebehodnocení (X_2)	0,05	0,06	0,040	0,405
R^2 / adj. R^2	0,026 / 0,022			
$F(df)$ pro R^2	$F(2, 488) = 6,50; p = 0,002$			
<i>Pracovní mistrovství (M_3) jako závisle proměnná</i>				
Konstanta	2,09	0,19		
Kariérová adaptabilita (X_1)	0,22	0,05	0,210	< 0,001
Sebehodnocení (X_2)	0,05	0,05	0,049	0,289
R^2 / adj. R^2	0,054 / 0,050			
$F(df)$ pro R^2	$F(2, 490) = 13,91; p < 0,001$			

	<i>b</i>	<i>SE_b</i>	β	<i>p</i>
<i>Životní spokojenost (Y) jako závisle proměnná (celkový efekt)</i>				
Konstanta	1,31	0,39		
Kariérová adaptabilita (X_1)	0,25	0,10	0,104	0,017
Sebehodnocení (X_2)	0,83	0,10	0,376	< 0,001
R^2 / adj. R^2	0,179 / 0,175			
$F(df)$ pro R^2	$F(2, 493) = 53,59; p < 0,001$			
<i>Životní spokojenost (Y) jako závisle proměnná (přímý efekt)</i>				
Konstanta	0,59	0,53		
Kariérová adaptabilita (X_1)	0,15	0,11	0,062	0,160
Sebehodnocení (X_2)	0,83	0,09	0,376	< 0,001
Ekonomické zajištění (M_1)	-0,09	0,09	-0,043	0,302
Interpersonální zaměření (M_2)	0,17	0,08	0,098	0,035
Pracovní mistrovství (M_3)	0,29	0,11	0,131	0,007
R^2 / adj. R^2	0,224 / 0,216			
$F(df)$ pro R^2	$F(5, 484) = 27,95; p < 0,001$			

8.6 Mediační analýza – nepřímé vlivy

Celkový nepřímý vliv kariérové adaptability na životní spokojenost byl 0,111 s 95% bootstrapovým intervalem spolehlivosti v rozmezí od 0,047 do 0,194. To jinými slovy znamená, že zvýšení kariérové adaptability o jednotku je spojeno se zvýšením životní spokojenosti o 0,111 bodu, a to v důsledku působení kariérové adaptability na pracovní hodnoty, které následně ovlivňují životní spokojenost. Bootstrapový 95% interval spolehlivosti je nad hodnotou nula, z čehož lze vyvodit závěr, že nepřímý vliv kariérové adaptability na životní spokojenost je statisticky významný.

Celkový vliv sebehodnocení na životní spokojenost byl 0,020 s 95% bootstrapovým intervalem spolehlivosti v rozmezí od 0,021 do 0,071, což znamená, že nepřímý vliv sebehodnocení na životní spokojenost se statisticky neodlišuje od nuly. Z toho plyne, že vztah mezi sebehodnocením a životní spokojeností není, tak jak tomu bylo v případě kariérové adaptability, zprostředkovan pracovními hodnotami. Podrobné statistiky jsou součástí tabulky 8.3.

Kromě celkového nepřímého vlivu kariérové adaptability na životní spokojenost můžeme rozlišit tři specifické nepřímé efekty. Nepřímý vliv kariérové adaptability skrze ekonomické zajištění (M_2) byl 0,011 (95% CI [0,014; 0,040]), skrze interpersonální zaměření byl 0,034 (95% CI [-0,001; 0,077]) a skrze pracovní mistrovství byl 0,066 (95% CI [0,018; 0,440]). Z uvedených statistik lze učinit závěr, že na vztah mezi kariérovou adaptabilitou a životní spokojeností mají mediační vliv především hodnoty pracovního mistrovství. Co se týče interpersonálního zaměření, 95% bootstrapový interval spolehlivosti se blíží nule. Naše data tedy nepřinesla dostatek důkazů, že kariérová adaptabilita působí na životní spokojenost skrze interpersonální zaměření. Rovněž pracovní hodnoty spojené s ekonomickým zajištěním nemají v tomto vztahu pravděpodobně žádnou roli.

Tabulka 8.3 Testy celkových a specifických nepřímých efektů mediačního modelu

	Efekt	SE	95% CI
<i>Testy celkových nepřímých efektů</i>			
Kariérová adaptabilita → Pracovní hodnoty	0,111	0,037	[0,047; 0,194]
Sebehodnocení → Pracovní hodnoty	0,020	0,023	[-0,021; 0,071]
<i>Testy specifických nepřímých efektů</i>			
Kariérová adaptabilita → Ekonomické zajištění ($a_{11}b_1$)	0,011	0,013	[-0,014; 0,040]
Sebehodnocení → Ekonomické zajištění ($a_{21}b_1$)	-0,005	0,006	[-0,016; 0,010]
Kariérová adaptabilita → Interpersonální zaměření ($a_{12}b_2$)	0,034	0,020	[-0,001; 0,077]
Sebehodnocení → Interpersonální zaměření ($a_{22}b_2$)	0,008	0,012	[-0,012; 0,038]
Kariérová adaptabilita → Pracovní mistrovství ($a_{13}b_3$)	0,066	0,032	[0,018; 0,144]
Sebehodnocení → Pracovní mistrovství ($a_{23}b_3$)	0,014	0,016	[-0,012; 0,052]

8.7 Zhodnocení získaných poznatků

Tato kapitola byla zaměřena na zkoumání životní spokojenosti u mladých jedinců ve věku 18 až 26 let. Konkrétně bylo naším cílem prozkoumat, jak životní spokojenost u této skupiny souvisí s kariérovou adaptabilitou a sebehodnocením a jakou roli v těchto vztazích hrají pracovní hodnoty. V našem výzkumu bylo v souladu s předchozími poznatky získanými u adolescentů (Arslan, 2019; Marcionetti & Rossier, 2019; Moksnes & Espnes, 2013) a dospělých (Butkovic et al., 2020) zjištěno, že sebehodnocení je významným prediktorem životní spokojenosti. Dále jsme předpokládali, že vztah mezi sebehodnocením a životní spokojeností bude mediován pracovními hodnotami. Měli jsme za to, že jedinci s vyšším sebehodnocením budou upřednostňovat intrinsické pracovní hodnoty (Bilsky & Schwartz, 1994), což bude mít za důsledek větší životní spokojenost. U našeho vzorku nebyl mediační efekt pracovních hodnot ve vztahu mezi sebehodnocením a životní spokojeností prokázán.

Potvrdili jsme, že pocit vlastní hodnoty před ukončením střední školy má přímý dopad na to, jak bude jedinec hodnotit svůj vlastní život jako celek deset měsíců po jejím ukončení. Možné vysvětlení přináší předchozí výzkumy. V nich bylo zjištěno, že vysoké sebehodnocení slouží jako významný zdroj resilience či copingový zdroj (Rutter, 1987), který usnadňuje řešení a překonávání nepříznivých životních situací, přizpůsobování se okolnostem, což nakonec může podpořit subjektivní pocit osobní pohody. Při řešení přechodových úkolů, s nimiž se museli vypořádat také absolventi středních škol v našem výzkumu, jsou jedinci s vyšším sebehodnocením sebevědomější, angažovanější, vytrvalejší, a proto obvykle dosahují stanovených cílů (Feldman, 2003). Jak ukázaly výsledky longitudinální studie u vysokoškolských absolventů (Salmela-Aro & Nurmi, 2007), mladí lidé s vyšším sebehodnocením v době studia vykazovali v pozdějších fázích života menší nezaměstnanost a práce, kterou vykonávali, pro ně byla zdrojem naplnění, radosti a také v ní byli úspěšnější a spokojenější. Lze tedy předpokládat, že vyšší sebehodnocení na konci středoškolského studia se po jeho ukončení může příznivě promítnout v dosahování životních a pracovních cílů, a tím pádem k získání pocitu spokojenosti s vlastním životem. V úvahu je však třeba vzít i to, že naše poznatky mohly být do jisté míry ovlivněny kulturními specifiky našeho vzorku. Mladá generace v České republice, přestože žije v kultuře s převážně kolektivistickými rysy, vykazuje značně individualistické postoje (Bartoš, 2010). V individualistických společnostech bylo přitom spojení mezi sebehodnocením a životní spokojeností shledáno jako podstatně silnější než v kolektivistických kulturách (Diener & Diener, 1995).

Na základě teorie konstruování kariéry (Savickas & Porfeli, 2012) a metaanalýzy dřívějších empirických studií (Rudolph et al., 2017), v níž byl mj. prokázán

pozitivní vztah kariérové adaptability se životní spokojeností, jsme předpokládali, že významným prediktorem životní spokojenosti bude kariérová adaptabilita. Kariérová adaptabilita však v našem výzkumu neměla na životní spokojenost přímý vliv. Tento poznatek není až tak překvapivý, poněvadž některé studie (např. Marcionetti & Rossier, 2019) přímý vliv kariérové adaptability na životní spokojenost rovněž neprokázaly. Jako důvod výzkumníci obvykle uváděli kontext, v němž byly studie realizovány (např. rozdíly ve vzdělávacích systémech či odlišnosti profesních voleb u různých vzorků). To se může týkat rovněž našeho výzkumu, neboť respondenti se v něm odlišovali charakteristikami kariérového rozhodování, kterým na konci středního odborného vzdělávání prošli, a jeho důsledky. Konkrétně někteří jedinci pravděpodobně nemuseli ještě aktivovat své adaptační zdroje, neboť se rozhodli pokračovat v terciárním vzdělávání a přechod ze školy na trh práce odložili na pozdější dobu.

Další naše poznatky ukazují, že příspěvek kariérové adaptability k subjektivní osobní pohodě je komplexnější, než bylo dříve předpokládáno. Co se týče vlivu kariérové adaptability na životní spokojenost, kariérová adaptabilita s životní spokojeností souvisela nepřímo skrze některé pracovní hodnoty. V našem výzkumu jsme pracovali se třemi typy pracovních hodnot (ekonomické zajištění, interpersonální zaměření a pracovní mistrovství). Naše data prokazují, že nepřímý vztah mezi kariérovou adaptabilitou a životní spokojeností byl mediován především skrze hodnotu pracovního mistrovství. Jedinci s rozvinutější kariérovou adaptabilitou tedy pravděpodobně preferují práci, v níž mají možnost činit vlastní rozhodnutí, nést dostatek zodpovědnosti, využívat své schopnosti, učit se novým věcem apod. S ohledem na předchozí teoretické a empirické poznatky lze předpokládat, že tito jedinci jsou navíc schopni si vzhledem k rozvinuté kariérové adaptabilitě nalézt a získat zaměstnání, které tyto jejich pracovní hodnoty naplňuje (Konstam et al., 2015; Savickas, 2002, 2005). Významným zjištěním je, že roli v tomto procesu má nejenom kariérová adaptabilita, ale rovněž intrinsické pracovní hodnoty. Předchozí výzkum (Sortheix et al., 2015) ukázal, že jsou to právě intrinsické pracovní hodnoty, které jedinci umožňují nalézt si vhodné zaměstnání. Možnost vykonávat práci, kterou jedinec považuje za zajímavou, významnou a smysluplnou, odpovídající jeho předpokladům a zájmům, se může jako adaptační výsledek pozitivně promítnout do pracovního zapojení, do pracovní výkonnosti, a tím i do profesní úspěšnosti (Rudolph et al., 2017). Naplnění pracovních hodnot a subjektivní pocit uspokojení z vykonávané práce se tak mohou manifestovat v celkové životní spokojenosti.

Uvedené poznatky nás vedou k závěru, že rozvinutá kariérová adaptabilita, resp. schopnost plánovat vlastní budoucnost, prozkoumávat možnosti a činit informovaná rozhodnutí, může pozitivně přispět k subjektivnímu pocitu osobní pohody, neboť umožňuje mladým lidem čelit vzdělávacím, profesním či kariérovým výzvám

a obtížím a být úspěšní v tom, co je pro ně důležité (Konstam et al., 2015). Kariérová adaptabilita je tedy významná nejen pro adaptaci na měnící se pracovní podmínky, ale může být přínosná a mít dlouhodobé dopady i mimo pracovní oblast. Z hlediska možných intervencí však považujeme pro budoucí výzkum za důležité zkoumání uvedených vztahů v delší časové perspektivě (tj. jak kariérová adaptabilita v adolescenci či mladé dospělosti souvisí s životní spokojeností v pozdní dospělosti). Po ukončení středoškolského studia totiž řada mladých lidí odkládá kariérové rozhodování, nemá trvalou práci, není ekonomicky nezávislá, a životní spokojenost tudíž může být epizodická či situační vzhledem k proměnlivému kontextu, ve kterém se tyto lidé nacházejí.

Shrnutí

Závěrem můžeme konstatovat, že tato kapitola rozšiřuje porozumění tomu, jak sebehodnocení a kariérová adaptabilita na konci středoškolského studia souvisí se životní spokojeností pociťovanou deset měsíců po jeho absolvování, a přináší nový poznatek o mediační roli pracovních hodnot v tomto vztahu. Ukazuje se, že vztah mezi kariérovou adaptabilitou a životní spokojeností není přímý. Faktorem, skrze který kariérová adaptabilita u mladých dospělých ovlivňuje spokojenost se životem, jsou intrinsické pracovní hodnoty. Prokázání mediačního efektu pracovních hodnot ve vztahu mezi kariérovou adaptabilitou a životní spokojeností považujeme za jeden z hlavních přínosů tohoto zkoumání, neboť rozšiřuje dřívější poznatky o nepřímém vlivu kariérové adaptability na životní spokojenost (např. Cabras & Mondo, 2018; Santilli et al., 2017).



Kapitola 9

Absolventi středního odborného vzdělávání na trhu práce – liší se zaměstnaní a nezaměstnaní?

PETR HLAĐO, LENKA HLOUŠKOVÁ, BOHUMÍRA LAZAROVÁ,
KAREL REČKA A JAROSLAV GOTTFRIED

Segment středního odborného vzdělávání je typický tím, že absolventi získávají po jeho úspěšném ukončení odbornou kvalifikaci pro výkon profese a část z nich vstupuje přímo na trh práce. Dříve či později vstupují na trh práce i ti, kterým se z nejrůznějších důvodů nepodařilo na konci studia složit závěrečné zkoušky nebo maturitu, a promítají se do statistik předčasně odcházejících ze vzdělávání. Ti všichni tvoří téměř polovinu našeho výzkumného vzorku a ocitají se v centru naší pozornosti v této kapitole.

Z pravidelně publikovaných statistik (např. Chamoutová et al., 2019, 2020) vyplývá, že přibližně dvě třetiny absolventů oborů ukončených výučním listem a více než třetina absolventů oborů ukončených maturitní zkouškou vstupuje na trh práce hned po ukončení střední školy, tj. vstupují do zaměstnání či začínají podnikat. Přestože jsou čerství absolventi škol rizikovou skupinou z hlediska nezaměstnanosti v mnoha evropských zemích světa (Chamoutová et al., 2019, 2020), situace českých absolventů odborného vzdělávání byla v letech sběru dat (2018–2020) atypická nejen vzhledem k období ekonomického růstu, ale i vzhledem k dlouhodobému poklesu počtu absolventů z demografických důvodů (např. Chamoutová et al., 2020; Vojtěch, 2019). Vysoká poptávka zaměstnavatelů po pracovní síle a nízký počet absolventů, kteří nepokračovali ve vzdělávání, srazil míru nezaměstnanosti čerstvých absolventů evidovaných na Úřadu práce ČR na historicky nejnižší hodnoty.¹³ Podle šetření Českého statistického úřadu se míra nezaměstnanosti mladých lidí ve věku 15–24 let se středním odborným vzděláním pohybovala v roce 2018 mezi 4 až 6 % (Chamoutová et al., 2020, s. 48). Tato výchozí situace nám dávala

¹³ Podle kategorizace nezaměstnaných ve statistikách Úřadu práce ČR spadají naši respondenti do kategorie „čerstvý absolvent“ a údaje o míře nezaměstnanosti čerstvých absolventů vychází ze statistik evidovaných uchazečů o zaměstnání v dubnu 2019. V tomto období bylo v kategorii středního odborného vzdělání s výučním listem evidováno 3,7 % a v kategorii nástavbového studia (ukončení maturitou) 4,5 % čerstvých absolventů, což je oproti předchozímu roku (2018) nepatrný pokles. V kategorii střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou bylo evidováno 3,8 % a v kategorii střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou a odborným výcvikem (tj. s výučním listem) 4,7 % čerstvých absolventů, což je v obou případech stejná hodnota jako v roce 2018 (Chamoutová et al., 2020, s. 41).

jedinečnou příležitost zjistit, které charakteristiky včetně úrovně kariérové adaptability ovlivňují přechod ze školy na trh práce, tj. čím se liší zaměstnaní a nezaměstnaní, a které faktory směřují mladé dospělé spíše na dráhu zaměstnaných a které spíše na dráhu nezaměstnaných.

9.1 Přechod absolventů středního odborného vzdělávání na trh práce

Jedním z kariérových úkolů, který stojí před mnohými absolventy středního odborného vzdělávání, je přechod ze školy na trh práce (Schoon & Bynner, 2019). Přechodem ze školy na trh práce (*school-to-work transition*) je označováno období, které nastává před ukončením a pokračuje po ukončení vyššího sekundárního vzdělávání, a týká se žáků, kteří opouští vzdělávací systém, poněvadž mají v úmyslu začít „naplno“ pracovat či zahájit samostatnou výdělečnou činnost, případně jsou neúspěšní v přechodu na vzdělávací dráze. V rámci teorie lidského kapitálu je rozhodnutí vstoupit na trh práce chápáno jako ukončení investice do dalšího vzdělávání a odborné přípravy, poněvadž hodnota předpokládaných nákladů spojených s volbou pokračovat ve vzdělávání převyšuje očekávané přínosy (Becker, 1993). Stejně jako většina životních přechodů je i přechod ze školy na trh práce ovlivněn řadou institucionálních, kulturních, sociálních a ekonomických okolností a faktorů, jako jsou struktura vzdělávacího systému, míra a struktura zaměstnanosti i nezaměstnanosti, které tvoří rámec zkušenosti jedince vstupujícího na trh práce (srov. Nurmi et al., 2002; Phillips et al., 2002).

Přechod ze školy na trh práce, kterým dnes mladí lidé procházejí, není lineární a jeho podoba může být různá. Někteří jedinci po ukončení střední školy dále studují a při studiu pracují. Jiní vstupují do zaměstnání, ale po určité době se vrací zpět ke studiu. Jsou i tací, kteří začínají svoji profesní dráhu nejprve řadou krátkodobých zaměstnání a až následně přechází do stabilního zaměstnání. Možností je však mnohem více. V odborné literatuře proto byla prezentována řada pojetí úspěšného přechodu ze školy na trh práce. Obecně lze za úspěšný přechod ze školy na trh práce považovat získání prvního stabilního zaměstnání, v němž je člověk spokojený a které podporuje jeho profesní identitu. Úspěšný přechod na trh práce je také možné vymezit délkou nezaměstnanosti, než absolvent získá první pracovní místo, což vymezujeme v souladu s nařízeními české politiky zaměstnanosti jako období do 3 měsíců od ukončení vzdělávání na střední škole. Alarmující je proto zjištění vyplývající z dotazníkového šetření Národního ústavu pro vzdělávání (Chamoutová et al., 2019), v němž téměř třetina absolventů s výučním listem a asi čtvrtina absolventů s maturitní zkouškou, kteří ukončili studium v roce 2015, nezahájili ani tři

roky po ukončení střední školy dlouhodobou pracovní činnost. Z jiných výzkumů přitom víme, že zkušenost s nezaměstnaností v rané fázi profesní kariéry může mít negativní dopady na zaměstnanost v pozdějších etapách pracovního života (Burgess et al., 2003).

9.2 Hledání faktorů zvyšujících šanci na získání zaměstnaneckého statusu

Získání adekvátního a vhodného prvního zaměstnání je obecně velmi důležité a podle mnoha empirických zjištění má vliv například na profesní socializaci a sociální integraci, předurčuje budoucí profesní výsledky, kariérovou úspěšnost, a dokonce může působit na duševní pohodu a životní spokojenost (Ling & O'Brien, 2013; Määttä et al., 2002; Masdonati, 2010; Ng & Feldman, 2007). Hlavní otázkou, kterou jsme si v této kapitole položili, je, zdali a v jakých charakteristikách se liší zaměstnaní a nezaměstnaní absolventi středního odborného vzdělávání a které faktory zvyšují jejich šanci na získání zaměstnaneckého statusu. Na základě těchto znalostí by bylo možné žákům na středních školách poskytnout potřebnou pomoc a zdroje, které by jim umožnily úspěšně se vypořádat s přechodem ze školy na trh práce, a tím předejít jejich nezaměstnanosti.

9.2.1 Kariérová adaptabilita

Předchozí výzkumy (srov. Phillips et al., 2002) ukázaly, že absolventi středních škol, kteří jsou při přechodu ze školy na trh práce úspěšní, vykazují některé společné charakteristiky. Mezi ně se řadí například realistické kariérové plány, kariérový optimismus a schopnost čelit překážkám. Proto jsme předpokládali, že faktorem vedoucím k získání zaměstnaneckého statusu po ukončení střední školy by mohla být na individuální úrovni kariérová adaptabilita. Výzkumy kariérové adaptability totiž opakovaně prokázaly, že lidé s rozvinutější kariérovou adaptabilitou jsou schopni nejen lépe zvládat požadavky spojené s přechodem ze školy na trh práce a činit v této oblasti adekvátní kariérová rozhodnutí, ale jsou také méně ohroženi dlouhodobou nezaměstnaností (Koen et al., 2012).

9.2.2 Sebehodnocení, sebeúčinnost v kariérovém rozhodování a profesní identita

Někteří výzkumníci se domnívají, že úspěch při přechodu ze školy na trh práce závisí nejen na adaptačních zdrojích, ale i na jiných osobnostních vlastnostech a rysech. Z individuálních charakteristik jsme v našem výzkumu zaměřili pozornost na sebehodnocení, sebeúčinnost v kariérovém rozhodování a profesní identitu a nyní se pokusíme objasnit důvody pro jejich volbu.

Ukazuje se, že vysoké sebehodnocení pomáhá lidem při získání a udržení si zaměstnání. Vyšší sebehodnocení je spojováno s kratší dobou nezaměstnanosti, větším množstvím pracovních nabídek a lepší šancí na získání stabilního zaměstnání (Huyse-Gaytandjewa et al., 2015; Schmit et al., 1993). Některé studie dále prokázaly, že nezaměstnaní vykazují nižší úroveň sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování a že sebeúčinnost v kariérovém rozhodování je nepřímo úměrně spojena s délkou nezaměstnanosti (Pinquart et al., 2003; Wiener et al., 1999). Podle sociálně-kognitivní teorie kariérového rozvoje sebeúčinnost souvisí s kariérovými zájmy, kariérovými hodnotami, kariérovými cíli a ovlivňuje kariérovou aktivitu a výkonnost v zaměstnání (Lent et al., 1994). Bandura (1997) se navíc domnívá, že vysoká sebeúčinnost může podpořit vytrvalost při překonávání kariérových překážek. Vyšší sebeúčinnost v kariérovém rozhodování vede k aktivnímu přístupu a houževnatosti při hledání zaměstnání, přičemž lidé s vyšší sebeúčinností jsou schopni nezaměstnanost rychleji překonat a jedinci s nižší sebeúčinností se s větší pravděpodobností při neúspěšném hledání práce rychleji vzdají (Eden & Aviram, 1993). Není tedy překvapivé, že absolventi s vyšší sebeúčinností jsou schopni po ukončení školy rychleji nalézt stabilní zaměstnání (Feather & O'Brien, 1986). Významným předpokladem úspěšného přechodu ze školy na trh práce je rovněž profesní identita (Ng & Feldman, 2007). Lidé se silnou profesní identitou mají často jasné a stabilní povědomí o svých cílech, zájmech a dispozicích (Holland et al., 1980). O profesní identitě dále víme, že zvyšuje schopnost zvládat stres, čelit výzvám a umožňuje nalézt si práci, která bude pro daného člověka smysluplná a která bude odrážet jeho silné stránky, zájmy, preference a cíle (Skorikov & Vondracek, 2011).

9.2.3 Vlivy na úrovni mikrosystému

Na úrovni mikrosystému mohou mít významný vliv na získání zaměstnání po odchodu ze střední školy sociální zdroje a jejich dostupnost (viz kapitola 5 – *Vliv sociální opory na kariérovou adaptabilitu*). Rodiče mohou svým potomkům v době přechodu ze školy na trh práce poskytovat instrumentální pomoc, emoční podporu a motivovat je, a tím zvyšovat jejich šanci na úspěch (Hlaďo & Ježek, 2018). Guanová et al. (2016) na základě integrace teorie konstruování kariéry a kognitivně-evaluační teorie

(*cognitive evaluation theory*; Ryan & Deci, 2002) předpokládají, že rodičovská podpora je kontextuálním faktorem, který ovlivňuje sebeurčení a schopnost samostatného, nezávislého a svobodného kariérového rozhodování. Rovněž podpora a pomoc ze strany přátel a učitelů může facilitovat přechod ze školy na trh práce (Wentzel et al., 2017).

Z dalších faktorů na úrovni mikrosystému, které by mohly mít pozitivní vliv na přechod absolventů ze školy na trh práce, lze uvést pracovní zkušenosti získané v průběhu studia. Některé longitudinální studie prokazují, že tyto pracovní zkušenosti mohou mít příznivý dopad na pozdější zaměstnanecký status, neboť vedou k budování pracovních sítí a rozvíjí pracovní návyky, profesní kompetence, což zvyšuje pracovní příležitosti a uplatnitelnost na trhu práce (Blackwell et al., 2001; Dudyrev et al., 2020; Nilsson, 2015). Nicméně ne všechny výzkumy tento vliv potvrzují (srov. Leventhal et al., 2001).

9.2.4 Vlivy na úrovni mezosystému

Z dat o absolventech z různých evropských zemí vyplynulo, že přechod ze školy do prvního zaměstnání je u žen pomalejší než u mužů, a to i v případě, že byl kontrolován vliv věku a dosaženého vzdělání (Mills & Präg, 2014). To, že ženy mají větší potíže se vstupem na trh práce, dokládají i další studie (např. Acosta-Ballesteros et al., 2017; Blossfeld et al., 2015). V případě porovnání jednotlivých zemí by však bylo třeba brát v úvahu i kontextuální vlivy (např. atributy vzdělávacího systému, státní politiku zaměstnanosti, pracovněprávní legislativu, ekonomické charakteristiky příslušného státu apod.).

Na úrovni mezosystému lze uvažovat i o negativním vlivu nízkého ekonomického zabezpečení rodiny a dosaženého vzdělání rodičů¹⁴ na úspěšnost přechodu jejich dětí ze školy na trh práce (MaCurdy et al., 2006; Worthington & Juntunen, 1997). Rodiče s vyšším vzděláním mají nejenom vyšší vzdělanostní aspirace a očekávání na vzdělávací výsledky svých dětí, ale záleží jim také na jejich profesní budoucnosti a pracovních úspěších (srov. Katrňák, 2004). Vzdělání rodičů, společně se sociálním a kulturním kapitálem jsou důležitými mechanismy, jimiž se sociální status rodičů přenáší na další generaci (srov. Bourdieu & Passeron, 1990). Lze proto předpokládat, že vysoký socioekonomický status rodičů bude mít na nalezení zaměstnání jejich dětí po ukončení střední školy pozitivní vliv (Braziene, 2020). V našich úvahách vycházíme i z dřívějších výzkumů, které prokázaly, že mladí lidé, kteří mají alespoň jednoho rodiče s vysokoškolským vzděláním, rychleji získávají první zaměstnání (srov. Eyland & Johnson, 1989).

Výzkumy o tom, jak školní a pracovní proměnné ovlivňují přechod ze školy na trh práce, jsou spíše ojedinělé (srov. Bradley & Nguyen, 2004). Naším výzkumem se snažíme tuto mezeru ve vědeckém poznání zaplnit, a proto hledáme odpověď na to, jak

14 Míra ekonomického zabezpečení a nejvyšší dosažené vzdělání tvoří znaky socioekonomického statusu (SES).

se do úspěšnosti při přechodu ze školy na trh práce promítá způsob ukončení středoškolského studia, subjektivní hodnocení vzdělávacích výsledků v průběhu studia, změna školy či oboru v průběhu studia na střední škole, opakování ročníku, profesní aspirace, získání placené pracovní zkušenosti v průběhu studia či využití služeb kariérového poradenství.

9.3 Rozdíly mezi zaměstnanými a nezaměstnanými absolventy

V prvním kroku jsme se zaměřili na to, zdali a v čem se liší úspěšní a neúspěšní jedinci při přechodu ze školy na trh práce. Úspěšnost při přechodu jsme v souladu s jinými výzkumy (např. Guan et al., 2013; Rudolph et al., 2017) operacionalizovali získáním zaměstnaneckého statusu (dále jen *zaměstnaní*), a to deset měsíců od prvního sběru dat. Neúspěšný přechod byl definován nezaměstnaností (dále jen *nezaměstnaní*), a to bez ohledu na to, zdali respondenti celou dobu po ukončení střední školy nepracovali, či pracovali, ale o práci následně přišli.

Jak je patrné z popisných statistik zachycených v tabulce 9.1, v době před ukončením střední školy vykazovali zaměstnaní absolventi oproti nezaměstnaným absolventům vyšší průměrné hodnoty u kariérové adaptability a dvou jejích dimenzí – kariérové kontroly a sebedůvěry. Kromě toho měli vyšší průměrné hodnoty u sebehodnocení, profesní identity, psychosociální podpory ze strany rodičů a podpory od svých učitelů. Nezaměstnaní absolventi naopak v téže době dosahovali vyšších průměrných hodnot u kariérového zájmu, kariérové zvědavosti, sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování a dostávalo se jim vyšší podpory ze strany přátel. V našem výzkumu jsme zjišťovali také životní spokojenost absolventů (viz kapitola 8 – *Vliv kariérové adaptability, sebehodnocení a pracovních hodnot na životní spokojenost*) a není překvapivé, že u zaměstnaných byly průměrné hodnoty životní spokojenosti vyšší než u nezaměstnaných.

Statistické rozdíly v kariérové adaptabilitě, v dimenzích kariérové adaptability, v sebehodnocení, v sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování, v profesní identitě, v míře podpory ze strany rodičů, učitelů a přátel a v životní spokojenosti mezi zaměstnanými a nezaměstnanými byly zjišťovány za využití Welchova *t*-testu, který nevyžaduje shodu rozptylů. Pro porovnání skupin zaměstnaných a nezaměstnaných byly využity všechny dostupné případy. Při výpočtu velikosti účinku (Cohenova *d*) jsme použili ve jmenovateli směrodatnou odchylku skupiny zaměstnaných. Velikosti účinku byly poměrně nízké a jediný signifikantní rozdíl byl zjištěn u životní spokojenosti po ukončení střední školy, přičemž vyšší míru spokojenosti s vlastním životem vykazovali zaměstnaní absolventi (tabulka 9.1).

Tabulka 9.1 Srovnání nezaměstnaných a zaměstnaných z hlediska kardinálních proměnných pomocí Welchova t-testu

Závislé proměnné	Nezaměstnaní		Zaměstnaní		<i>d</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kariérová adaptabilita (T1)	3,76	0,52	3,78	0,54	-0,03	-0,17	44,8	0,864
Kariérový zájem (T1)	3,68	0,65	3,61	0,69	0,11	0,62	45,7	0,541
Kariérová kontrola (T1)	3,90	0,56	3,98	0,61	-0,12	-0,70	45,9	0,488
Kariérová zvědavost (T1)	3,64	0,62	3,55	0,71	0,13	0,76	47,6	0,450
Kariérová sebedůvěra (T1)	3,83	0,78	3,99	0,69	-0,23	-1,12	41,1	0,270
Sebehodnocení (T1)	2,85	0,65	2,91	0,57	-0,10	-0,47	40,9	0,641
Sebeúčinnost v kariérovém rozhodování (T1)	3,70	0,61	3,66	0,68	0,06	0,36	46,9	0,722
Profesní identita (T1)	2,17	0,58	2,20	0,54	-0,05	-0,27	42,1	0,787
Instrumentální podpora rodičů (T1)	2,81	0,77	2,81	1,05	0,00	0,02	55,5	0,983
Psychosociální podpora rodičů (T1)	3,77	1,18	3,89	1,01	-0,13	-0,58	40,6	0,565
Podpora učitelů (T1)	3,28	0,68	3,34	0,70	-0,09	-0,50	42,9	0,622
Podpora přátel (T1)	3,96	0,96	3,89	0,97	0,07	0,39	44,2	0,699
Kariérová adaptabilita (T2)	3,77	0,75	3,85	0,55	-0,16	-0,63	35,6	0,534
Kariérový zájem (T2)	3,51	0,92	3,57	0,76	-0,08	-0,35	37,1	0,728
Kariérová kontrola (T2)	3,95	0,80	4,09	0,62	-0,23	-0,92	36,2	0,362
Kariérová zvědavost (T2)	3,72	0,78	3,64	0,66	0,12	0,56	38,8	0,578
Kariérová sebedůvěra (T2)	3,92	0,92	4,12	0,67	-0,30	-1,15	35,4	0,257
Sebehodnocení (T2)	2,13	0,62	2,06	0,65	0,10	0,56	41,6	0,579
Sebeúčinnost v kariérovém rozhodování (T2)	3,62	0,81	3,56	0,82	0,08	0,41	41,0	0,685
Psychosociální podpora rodičů (T2)	3,47	0,76	3,64	0,86	-0,20	-0,80	20,8	0,432
Podpora přátel (T2)	3,77	0,74	3,55	0,88	0,25	1,21	27,7	0,236
Životní spokojenost (T2)	4,19	1,05	4,65	1,37	-0,33	-2,19	52,9	0,033

Pozn.: T1 – před ukončením střední školy; T2 – deset měsíců po absolvování střední školy. Profesní identita, instrumentální podpora rodičů a podpora učitelů byla zjišťována pouze před ukončením střední školy (T1). Životní spokojenost byla zjišťována pouze deset měsíců po absolvování střední školy (T2).

Zajímavé poznatky přináší rovněž srovnání vybraných charakteristik zaměstnaných (tabulka 9.2) a nezaměstnaných (tabulka 9.3) respondentů, které jsme u nich zjistili před ukončením střední školy a deset měsíců poté. U skupiny zaměstnaných došlo k poměrně výraznému růstu celkové kariérové adaptability, kdežto u nezaměstnaných se po deseti měsících od odchodu ze školy kariérová adaptabilita téměř nezměnila. U obou skupin došlo v tomto čase ke zvýšení kariérové kontroly, zvědavosti a sebedůvěry, kdežto úroveň kariérového zájmu se snížila. Statisticky významné však byly tyto změny pouze v případě zaměstnaných, a to u kariérové kontroly a sebedůvěry. Ke statisticky významnému poklesu došlo u zaměstnaných dále u sebehodnocení a podpory ze strany přátel. U nezaměstnaných byl statisticky významný pokles pouze v případě sebehodnocení.

Tabulka 9.2 Srovnání vybraných charakteristik zaměstnaných respondentů před ukončením studia a 10 měsíců po jeho absolvování

Proměnná	Před ukončením střední školy		10 měsíců po absolvování školy		<i>d</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kariérová adaptabilita	3,78	0,54	3,85	0,55	-0,17	-2,43	183	0,016
Kariérový zájem	3,61	0,69	3,57	0,76	0,05	0,56	182	0,579
Kariérová kontrola	3,98	0,61	4,09	0,62	-0,23	-2,88	184	0,004
Kariérová zvědavost	3,55	0,71	3,64	0,66	-0,14	-1,76	188	0,081
Kariérová sebedůvěra	3,99	0,69	4,12	0,67	-0,22	-3,12	183	0,002
Sebehodnocení	2,91	0,57	2,06	0,65	1,49	10,54	186	< 0,001
Sebeúčinnost v kariérovém rozhodování	3,66	0,68	3,56	0,82	0,15	1,89	185	0,060
Psychosociální podpora rodičů	3,89	1,01	3,64	0,86	0,08	0,76	83	0,449
Podpora přátel	3,89	0,97	3,55	0,88	0,23	2,50	129	0,014

Tabulka 9.3 Srovnání vybraných charakteristik nezaměstnaných respondentů před ukončením studia a 10 měsíců po jeho absolvování

Proměnná	Před ukončením střední školy		10 měsíců po absolvování školy		<i>d</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Kariérová adaptabilita	3,76	0,52	3,77	0,75	-0,06	-0,28	30	0,781
Kariérový zájem	3,68	0,65	3,51	0,92	0,22	0,87	30	0,390
Kariérová kontrola	3,90	0,56	3,95	0,80	-0,14	-0,57	30	0,574
Kariérová zvědavost	3,64	0,62	3,72	0,78	-0,10	-0,57	31	0,576
Kariérová sebedůvěra	3,83	0,78	3,92	0,92	-0,18	-0,89	30	0,381
Sebehodnocení	2,85	0,65	2,13	0,62	1,15	3,58	30	0,001
Sebeúčinnost v kariérovém rozhodování	3,70	0,61	3,62	0,81	0,09	0,45	30	0,657
Psychosociální podpora rodičů	3,77	1,18	3,47	0,76	0,11	0,49	14	0,630
Podpora přátel	3,96	0,96	3,77	0,74	0,20	1,08	19	0,293

Pro porovnání skupin na základě kategoriálních proměnných (tj. dle pohlaví, způsobu ukončení studia, plánu zůstat pracovat v oboru, subjektivní spokojenosti s vlastními vzdělávacími výsledky, opakování ročníku na střední škole, změny školy či oboru vzdělání v průběhu středoškolského studia, využití kariérového poradenství, získané placené pracovní zkušenosti v průběhu studia a dosaženého vzdělání rodičů) jsme opět využili všechny dostupné případy.¹⁵ Jak ukazuje tabulka 9.4, signifikantní rozdíly mezi zaměstnanými a nezaměstnanými byly zjištěny u pohlaví, změny školy či oboru vzdělání a získané pracovní zkušenosti. Konkrétně mezi zaměstnanými bylo více mužů a také těch, kteří v průběhu středoškolského vzdělávání nezměnili školu či obor vzdělání a získali placenou pracovní zkušenost.

15 Poněvadž očekávané četnosti byly u některých znaků nízké, *p*-hodnoty byly vypočteny na základě simulace s 10 000 replikacemi. Jejich výpočet probíhá tak, že se generují náhodné kontingenční tabulky, které mají tytéž marginální četnosti jako původní kontingenční tabulka; pro každou z nich se vypočte testová statistika chí-kvadrát a nakonec se vypočte relativní četnost toho, kolikrát byla simulovaná testová statistika vyšší než pozorovaná. Tato relativní četnost odpovídá *p*-hodnotě.

Tabulka 9.4 Srovnání nezaměstnaných a zaměstnaných z hlediska kategoriálních proměnných pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát

Závislé proměnné	Nezaměstnaní				Zaměstnaní				OR	χ^2	p
	Ne		Ano		Ne		Ano				
	n	%	n	%	n	%	n	%			
Pohlaví – žena	10	30	23	70	97	51	93	49	2,40	4,85	0,035
Maturitní zkouška	8	24	25	76	61	32	130	68	1,47	0,78	0,417
Plán pracovat v oboru	11	33	22	67	72	38	117	62	1,23	0,27	0,700
Spokojenost se vzdělávacími výsledky	12	36	21	64	54	28	136	72	0,69	0,85	0,406
Opakování ročníku	30	91	3	9	175	92	15	8	1,17	0,05	1,000
Změna školy či oboru	21	64	12	36	167	87	24	13	3,98	11,81	0,002
Využití kariérového poradenství	7	47	8	53	31	44	39	56	0,91	0,03	1,000
Placená pracovní zkušenost	10	30	23	70	20	11	170	89	0,27	9,45	0,004
Terciární vzdělání matky	32	97	1	3	172	92	15	8	0,36	1,04	0,475
Terciární vzdělání otce	28	85	5	15	173	91	18	9	1,72	1,00	0,348

9.4 Faktory zvyšující šanci na získání zaměstnaneckého statusu

Ve druhém kroku jsme za využití binární logistické regrese hledali faktory, které zvyšují šanci na získání zaměstnaneckého statusu po ukončení střední školy. Vzhledem k výše prezentovaným poznatkům jsme do logistické regrese (tabulka 9.5) vložili pouze proměnné, jejichž bivariační vztahy byly s pracovním statutem statisticky významné, tj. pohlaví, změnu školy či oboru vzdělání v průběhu studia a placenou pracovní zkušenost. Výsledný model byl statisticky významný ($\chi^2(3, N = 222) = 22,04; p < 0,001; R^2_{McFadden} = 0,118$). Z tohoto modelu vyplynulo, že pravděpodobnost získání zaměstnaneckého statusu zvyšuje mužské pohlaví, skutečnost, že žák v době studia na střední škole nezměnil školu či obor, a získaná placená pracovní zkušenost.

Tabulka 9.5 Logistická regrese s pracovním statutem jako závisle proměnnou

Prediktory	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>OR</i>
Konstanta	2,62	0,37	7,07	< 0,001	13,80
Pohlaví – žena	-0,91	0,42	-2,19	0,028	0,40
Změna školy či oboru	-1,41	0,43	-3,26	0,001	00,24
Placená pracovní zkušenost	1,35	0,48	2,81	0,005	03,85

Kódování: Pracovní status deset měsíců po absolvování středoškolského studia: Nezaměstnaný = 0, zaměstnaný = 1; pohlaví: muž = 0, žena = 1; změna školy či oboru studia: ne = 0, ano = 1; placená pracovní zkušenost: ne = 0, ano = 1.

9.5 Zhodnocení získaných poznatků

Při hledání adekvátního uplatnění na trhu práce se musí absolventi vypořádat s řadou požadavků. Mezi ně se řadí zhodnocení vlastních pracovních zájmů, hodnot, potřeb, cílů, schopností, vyhledání dostupných pracovních nabídek, sepsání a podání žádosti o zaměstnání, absolvování přijímacího pohovoru, vyjednávání s potenciálními zaměstnavateli, zvažování alternativ a přijetí konečného rozhodnutí. Na základě teorie konstruování kariéry by dimenze kariérové adaptability měly při hledání zaměstnání podporovat autoregulační schopnosti, a tudíž zvyšovat pravděpodobnost získání zaměstnání (Guan et al., 2013). Z tohoto důvodu jsme se domnívali, že kariérová adaptabilita bude spojena s úspěšností při přechodu ze školy na trh práce. Po prostudování teorií a dostupných empirických poznatků jsme dále předpokládali, že jedinci, kteří jsou po ukončení střední školy úspěšní při získávání zaměstnání, budou mít kromě vyšší kariérové adaptability také vyšší sebehodnocení, rozvinutější sebeúčinnost v kariérovém rozhodování a profesní identitu (Eden & Aviram, 1993; Huisse-Gaytandjjeva et al., 2015; Ng & Feldman, 2007; Skorikov & Vondracek, 2011) a od svého sociálního okolí budou získávat větší podporu (Guan et al., 2016; Hlaďo & Ježek, 2018; Wentzel et al., 2017). Žádný z uvedených předpokladů jsme nepotvrdili. To nás vedlo ke srovnávání vybraných charakteristik u zaměstnaných a nezaměstnaných absolventů a deskriptivní statistiky poukazují na některé rozdíly mezi nimi.

Nezaměstnaní absolventi, ve srovnání s těmi, kterým se po ukončení střední školy podařilo nalézt zaměstnání, měli na konci střední školy nižší průměrné skóre u dvou dimenzí kariérové adaptability – kariérové kontroly a kariérové sebedůvěry, dále u sebehodnocení, profesní identity, psychosociální podpory rodičů a podpory učitelů. Tyto rozdíly naznačují, že pro získání zaměstnání jsou pravděpodobně

důležitější kompetence k řešení problémů a k rozhodování než schopnosti plánovat a poznávat. Uvedené dvě dimenze jsou totiž spojeny s důležitým copingovým chováním – s asertivitou, disciplinovaností, zaměřeností, vytrvalostí a pílí (srov. Savickas, 2005). U absolventů, kterým se nepodařilo získat zaměstnání, navíc došlo po 10 měsících od ukončení střední školy k růstu kariérové kontroly a kariérové sebedůvěry, což může být způsobeno tím, že jejich zkušenost s nezaměstnaností mohla vést k aktivaci těchto dvou zdrojů kariérové adaptability (srov. Johnston, 2018). Absolventi se statutem nezaměstnaných také vykazovali na konci střední školy nižší sebehodnocení, u něhož byl navíc patrný pokles v čase. Nízké sebehodnocení přitom může na hledání a získání zaměstnání nepříznivě působit tím, že vede k malé angažovanosti a sebedoceňování (Feldman, 2003). Vliv sebehodnocení však může být i nepřímý, skrze jeho dopady na kariérovou adaptabilitu (Creed et al., 2007; Choi et al., 2012). Obdobným způsobem může přechod ze školy na trh práce ovlivnit nejasná profesní identita. Profesní identita je totiž spojována nejenom s uvědoměním si vlastních profesních zájmů, cílů a předpokladů, ale i se schopností čelit novým úkolům a výzvám (Savickas, 2005; Skorikov & Vondracek, 2011). Předchozí výzkumy navíc přinášejí důkazy o tom, že jedinci se silnou profesní identitou jsou na své profesní cestě sebejistější a rozhodnější (Holland et al., 1993; Marco et al., 2003).

Na základě našich dat se ukázalo, že nezaměstnaní mají nižší průměrné hodnoty skóre u psychosociální podpory poskytované rodiči a podpory poskytované učiteli. Na základě předchozích výzkumných poznatků lze předpokládat, že absence podpory z uvedených sociálních zdrojů či její nedostatečná úroveň se negativně promítají do kariérové sebedůvěry a do motivace k dosahování kariérových cílů (srov. Garcia et al., 2012; Ginevra et al., 2015). Získaná data naznačují, že žáci se snaží nedostatek rodičovské podpory a podpory učitelů saturovat hledáním pomoci u svých přátel, ale zdá se, že tato strategie uplatňovaná před ukončením středoškolského vzdělávání není příliš účinná z hlediska začlenění se na trh práce. Přestože nezaměstnaní subjektivně pociťovali poměrně vysokou podporu ze strany svých přátel, do pozdějšího nalezení zaměstnání se to nepromítlo. Společné pro nezaměstnané i zaměstnané bylo, že u nich podpora rodičů i přátel poskytovaná po odchodu ze střední školy klesla. V případě rodičů jde o jev očekávatelný, neboť proces emancipace je v tomto období jedním ze stěžejních vývojových úkolů a současně jedním ze znaků přechodu do dospělosti. Náš výzkum doplňuje předchozí poznatky o rodině (např. Hlaďo & Ježek, 2018) v tom, že postupné uvolňování se ze závislosti na rodičích se po ukončení střední školy promítá do poklesu míry kariérově orientované psychosociální podpory rodičů. Pokles podpory ze strany přátel je vysvětlitelný tím, že po opuštění střední školy klesá stabilita těchto vztahů (Poulin & Chan, 2010). Vstup na trh práce může mít za následek snížení času stráveného

s přáteli, případně ztrátu předchozích přátelství a vytvoření nových přátelských vazeb.

Problémem středního odborného vzdělávání je, že část žáků se ocitá ve škole nebo studuje obor vzdělání, které se z různých důvodů po určité době snaží změnit (Česká školní inspekce, 2017). Důsledkem jsou narůstající přestupy žáků napříč středními školami a vzdělávacími obory. Ze zahraničních výzkumů víme, že non-normativní přestupy¹⁶ mimo ustálené tranzitorní body jsou spojeny s vyšší mírou záškoláctví, nižší akademickou úspěšností, opakováním ročníku, předčasnými odchody ze vzdělávání, ale i se sociálními a psychologickými problémy či poruchami chování a delikvencí (Gasper et al., 2010; Mehana & Reynolds, 2004; Rumberger, 2003; Rumberger et al., 1999). Ve Spojených státech amerických bylo zjištěno, že jedinci, kteří v průběhu svého předchozího vzdělávání změnili školu, získali méně prestižní a lukrativní práci (Herbers et al., 2013). Náš výzkum rozšiřuje poznatky dřívějších výzkumů v tom smyslu, že meziškolní mobilita se nepříznivě promítá do zaměstnanosti absolventů středního odborného vzdělávání a změna školy či oboru vzdělání v průběhu studia na střední škole představuje rizikové faktory s potenciálně nepříznivými důsledky pro jejich budoucí uplatnitelnost na trhu práce. Podle našeho názoru jde o poznatek významný, neboť zahraniční výzkumy se dopadu meziškolní mobility na uplatnitelnost na trhu práce nevěnují a administrativní mikrodata ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, stejně tak jako ministerstva práce a sociálních věcí tento typ analýzy neumožňují (srov. Dvořák & Vyhnálek, 2019; Vyhnálek, 2016). Z našeho výzkumu vyplývá, že možnou prevencí nezaměstnanosti je předcházení opakovanému zahajování středoškolského studia žáků v různých oborech vzdělání či na různých školách.

Šanci na získání zaměstnání po ukončení střední školy významně zvyšuje mužské pohlaví. Tento poznatek není překvapivý, neboť statistická data týkající se nezaměstnanosti v České republice ukazují, že muži nachází nové zaměstnání rychleji než ženy a ženy mají 1,4krát vyšší pravděpodobnost nezaměstnanosti oproti mužům (Úřad vlády ČR, 2019). Za hlavní příčinu genderových rozdílů na trhu práce bývá uváděno mateřství (Bičáková & Kalíšková, 2016). Domníváme se však, že zjištěné rozdíly nelze u našeho vzorku mateřstvím vysvětlit. Oporu nalézáme spíše v genderových a feministických teoriích vysvětlujících vyšší nezaměstnanost žen celou řadou faktorů, mezi něž se řadí sociální postoje, kulturní předsudky, stereotypy apod. (Křížková & Sloboda, 2009). V tomto kontextu považujeme za důležité zjištění, že muži mají vyšší kariérovou adaptabilitu než ženy (viz kapitola 3 – *Kariérová adaptabilita a její vztah k vybraným charakteristikám respondentů*), což nás vede

16 Jev, kdy žák vstupuje do školy či školu opouští v jiném okamžiku, než je běžné (Dobson, 2008). Podle Rumbergera et al. (1999) jde o změnu školy, k níž dochází z jiného důvodu než z důvodu přestupu z jednoho stupně do druhého.

k úvaze, že muži díky úrovni své kariérové adaptability lépe zvládají přechod ze školy na trh práce než ženy, a naopak, pro ženy zřejmě není přechod ze školy na trh práce obdobím, v němž by výrazněji rozvinuly svou kariérovou adaptabilitu.

Naše poznatky také potvrzují závěry předchozích výzkumů, v nichž bylo prokázáno, že pracovní zkušenosti získané v průběhu studia mohou mít při přechodu ze školy na trh práce příznivý dopad na získání zaměstnání (Blackwell et al., 2013; Dudyrev et al., 2020; Nilsson, 2015). Z jiných výzkumů však víme, že dopad získaných pracovních zkušeností závisí na různých aspektech. Například na tom, do jaké míry pracovní aktivity souvisely či nesouvisely s absolvovaným oborem, jaká byla jejich délka a schopnost jedince se z těchto zkušeností učit (srov. Allen & Van der Velden, 2011). Dudyrev et al. (2020) ve výzkumu zaměstnanosti ruských absolventů zjistili, že největší benefit přináší pracovní zkušenost, která je úzce spojená se studovaným oborem. Mortimerová et al. (2002) dále uvádí, že důležitější než množství a intenzita pracovní zkušenosti jsou kvalita těchto zkušeností a pracovního prostředí (tj. přinášející obohacující pracovní zkušenosti, umožňující vyzkoušení si a ověření získaných profesních kompetencí v reálném pracovním prostředí, s pozitivními a vstřícnými sociálními vztahy apod.). Přestože může mít pracovní zkušenost různé atributy, mezi výzkumníky panuje všeobecná shoda v pozitivním hodnocení vlivu pracovní zkušenosti na kariérový rozvoj. Ukazuje se, že žáci, kteří v průběhu svého vzdělávání na střední škole pracovali, mají při vstupu na trh práce rozvinutější pracovní dovednosti a schopnost plánování (srov. Phillips et al., 2002). Ze syntézy teoretických a empirických poznatků prezentované ve studii Monteirové a Almeidy (2015) vyplývá, že pracovní prostředí jim navíc poskytuje příležitost pro budování profesní identity a poznávání sociálních rolí, pro rozvoj dovedností a uvědomění si vlastních schopností a zájmů. Zdá se, že absolventi s pracovními zkušenostmi mají jasnější představu o sobě a o světě práce, což se pozitivně promítá do jejich schopnosti nalézt si pro sebe vhodné místo na trhu práce. Vezmeme-li v úvahu naše poznatky a skutečnost, že zaměstnavatelé při výběru nových zaměstnanců upřednostňují uchazeče s pracovními zkušenostmi, kteří jim jsou schopni ukázat, co se z nich naučili, jedním ze způsobů, jak zvýšit konkurenceschopnost absolventů na trhu práce, je zařadit do kurikula středních škol dostatek příležitostí pro jejich vstup do reálného pracovního prostředí (srov. Knight & Yorke, 2003).

Jsme si vědomi toho, že poznatky prezentované v této kapitole mají své limity. Ty jsou dány především vymezením úspěšnosti a neúspěšnosti při přechodu ze školy na trh práce. V našem výzkumu bylo za úspěšný přechod považováno získání zaměstnaneckého statusu. Do jaké míry jsou jedinci při přechodu ze školy na trh práce úspěšní, však lze posuzovat i na základě jiných kritérií. Kromě participace na trhu práce je to například kvalita zaměstnání (příjmy, pracovní doba, pracovní podmínky, jistota pracovního místa aj.), atributy pracovního poměru, naplnění

profesních aspirací apod. Závěrem považujeme za důležité připomenout, že nezaměstnanost absolventů není jev, který je pouze negativní. Například teorie hledání zaměstnání (Faggian, 2014) předpokládá, že někteří absolventi zůstávají po určité době od ukončení školy nezaměstnanými. Příčinou je, že se snaží maximalizovat využití svého potenciálu a nalézt pro sebe nejvhodnější pracovní nabídku. Jedinci podle této teorie zůstávají nezaměstnanými, dokud náklady spojené s pokračující nezaměstnaností nepřesáhnou očekávané zisky z dalšího hledání zaměstnání. Nezaměstnanost několik měsíců po ukončení studia, která byla předmětem zájmu v našem výzkumu, navíc nelze ve všech případech považovat za neúspěch, neboť stav moratoria (hledání a explorační) je důležitou fází vývoje profesní identity a může mít v dlouhodobé životní perspektivě pozitivní efekt (Kroger et al., 2010).

Shrnutí

Úspěšný přechod ze školy na trh práce, který jsme ztotožnili s tím, jestli mladí dospělí po odchodu ze střední školy udávají, že jsou zaměstnaní nebo nezaměstnaní (nutně to však neznamená evidenci uchazeče o zaměstnání na Úřadu práce ČR), má svá specifika. Mladí dospělí totiž nezřídka zkoumají možnosti a hledají příležitosti (např. v zahraničí) pro svůj kariérový rozvoj, a proto volí krátkodobé (dočasné) uplatnění na trhu práce. Přesto se z našich dat ukazuje, že mladí nezaměstnaní mají ve srovnání se zaměstnanými na konci středoškolského studia nižší kariérovou adaptabilitu v dimenzích kontroly a sebedůvěry, které se po ukončení střední školy zvýšily; vykazují nižší sebehodnocení, které se ale naopak s časem dále snížilo; mají nejasnou profesní identitu, což může (ale nemusí) souviset i s tím, že častěji mění v průběhu svého středoškolského studia obor vzdělání nebo školu, kde se vzdělávají, stejně tak jako s tím, jestli získali placenou pracovní zkušenost během svého studia. Pro všechny uvedené charakteristiky je typické, že se dlouhodobě vyvíjejí a v kontextu zjištění, že mladí nezaměstnaní pocítují nižší podporu ze strany rodičů i učitelů, není divu, že takový nástroj, jako je kariérové poradenství, svým epizodickým vstupem do života mladých dospělých mnoho nezmění. To nás opět vede k závěru, že kontinuální kariérové vzdělávání a služby kariérového poradenství dostupné kdykoli v průběhu života mohou být jedním z nástrojů rozvoje nejen kariérové adaptability, ale i kariérového rozvoje jedince s širšími celospolečenskými dopady.

Závěr

Konstrukt kariérové adaptability vymezovaný jako soubor čtyř psychosociálních zdrojů (kariérový zájem, kontrola, zvědavost a sebedůvěra) přinesl novou perspektivu v náhledu na kariérový rozvoj. Podle Savickasovy teorie konstruování kariéry se ke kariérové adaptabilitě vztahuje předpoklad, že usnadňuje zvládání různých kariérových úkolů, přechodů i nesnází spojených s pracovními rolami v průběhu života jedince. Proto není tedy divu, že poutá pozornost mnoha výzkumníků a kariérových poradců na celém světě, kteří kariérovou adaptabilitu již více než dvacet let zkoumají z nejrůznějších úhlů pohledu, a to jak v rámci základního, tak aplikovaného výzkumu. Výzkumníci se snaží zjistit, které osobnostní předpoklady souvisejí s kariérovou adaptabilitou (*vnitřní osobnostní zdroje*), jaké dopady může kariérová adaptabilita mít na osobní a profesní život člověka (*důsledky, benefity*), jak se kariérová adaptabilita proměňuje a které vnější faktory mohou pozitivně ovlivnit její rozvoj (*facilitátory, protektivní faktory*). Přes výše uvedené snahy a mnohá zjištění není stále jasné, jaká úroveň kariérové adaptability je žádoucí či nutnou podmínkou pro zvládání nároků současného světa práce. V určitém slova smyslu je možné na tuto otázku rezignovat, protože kariérovou adaptabilitu lze s vědomím jejích prediktorů cíleně rozvíjet po celý život. Předpoklad, že kariérová adaptabilita usnadňuje adolescentům a mladým dospělým kariérové rozhodování a start v profesi i v kariéře, těm starším zvládání profesních nesnází, zlomů, klíčových momentů a všem bez ohledu na věk umožňuje řízení kariéry, se v případě našich respondentů – mladých dospělých, kteří prošli odborným vzděláváním na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání – potvrdil jen zčásti.

Jak se ukázalo, individuální kariéry našich respondentů zahrnovaly nejenom úspěšné přechody do univerzitního či neuniverzitního terciárního vzdělávání, ale i neúspěšné nebo opakované pokusy o studium, které se střídaly s krátkodobou nezaměstnaností, případně kombinaci různých forem pracovních aktivit a v některých případech i dlouhodobou nezaměstnanost. V tomto ohledu se naši respondenti nelišili od jiných českých absolventů (srov. Trhlíková, 2015). Dále jsme zjistili, že se

jedinci zahrnutí v našem výzkumu mezi sebou lišili v úrovni kariérové adaptability (či některých jejích dimenzí) a že kariérová adaptabilita má potenciál usnadňovat řadu životních kroků a rozhodnutí, což má vliv nejen na (pracovní) výkon člověka, ale i na jeho pracovní a životní spokojenost a duševní zdraví. V tomto ohledu se ukázalo, že vynořující se dospělost není v oblasti kariérového rozvoje zcela probádaným vývojovým obdobím, a náš výzkum v této oblasti přinesl řadu nových zjištění.

Výzkumem, jehož závěry byly prezentovány v této monografii, jsme se snažili přispět k hlubšímu poznání konstruktů kariérové adaptability, ale také rozšířit dosavadní stav poznání o specifika kariérové adaptability v České republice. Unikátnost našeho výzkumu spočívala v tom, že jsme se zaměřili výhradně na žáky středního odborného vzdělávání. Druhým specifikem našeho výzkumu byl zvolený design kvantitativního longitudinálního výzkumu. První kontakt s respondenty proběhl v době, kdy se před budoucími absolventy středního odborného vzdělávání otevírá mnoho cest skýtajících řadu příležitostí, ale i rizik. Další dvě vlny sběru dat se opakovaly vždy přibližně po deseti měsících u stejné skupiny respondentů, a to tak, abychom mohli zaznamenat proměnu kariérové adaptability a identifikovat faktory, které mohou podporovat přímo či zprostředkovaně její rozvoj v delší časové perspektivě. Dalším nesporným přínosem bylo rovněž to, že jsme měli možnost ověřit některé výzkumné nástroje na české populaci, což mohou naši následovníci využít při svém bádání.

Nicméně bereme v úvahu a musíme také upozornit na jisté limity našeho výzkumu. Všechna data interpretujeme s jistou opatrností a pokorou, protože jsme si vědomi toho, že jsme oslovovali opakovaně žáky, kteří nemuseli vždy vyvíjet snahu o reflexi a upřímné sebeposouzení. Opakovaná dotazování a úbytky respondentů v čase přinášejí vždy určitá rizika, se kterými je třeba počítat. Ani sofistikovanými postupy pro zajištění spolehlivosti dat jsme všechna rizika nemohli eliminovat. Jsme si také vědomi toho, že skutečné pozitivní dopady kariérové adaptability na kariérový rozvoj mladých dospělých lze sledovat až v dlouhodobém horizontu, a tak například pokud v našem výzkumu hovoříme o nezaměstnaných a porovnáváme jejich výpovědi s výpověďmi jedinců, kteří v době sběru dat už měli své místo na trhu práce, nelze jejich nezaměstnanost jednoznačně považovat za negativní faktor. Je totiž zřejmé, že někteří absolventi středních škol krátkodobě odkládají nástup do zaměstnání nebo volí prozatímní krátkodobá řešení před zásadnějšími rozhodnutími, s úmyslem vytvořit si prostor pro hledání skutečných pracovních šancí či místa, kde by se chtěli realizovat. Mnohdy se dokonce oddálení zásadních rozhodnutí může z hlediska dlouhodobých zisků, např. v podobě životní spokojenosti, vyplatit. Navíc slabá profesní identita, doprovázená silně působící fází profesního moratoria, je běžným jevem v dané věkové kohortě.

Přes všechna úskalí a limity našeho výzkumu však věříme, že českým čtenářům přinášíme dostatečně bohatý a plastický obrázek kariérové adaptability u mladých dospělých, a neskromně se domníváme, že některá zjištění lze považovat za nová a důležitá pro další rozvoj teorie kariérové adaptability, stejně tak jako pro poznání specifik kariérové adaptability u českých žáků a absolventů středoškolského odborného studia.

Shrnutí

V soudobé společnosti dochází k řadě ekonomických, technologických, ekologických a společenských proměn, které zvyšují nároky na schopnosti jedince přizpůsobit se těmto změnám a využít je při řízení svého kariérového rozvoje. V oblasti kariéry dnes již nejde jen o přizpůsobování se několika profesním změnám, novému pracovnímu prostředí nebo o to, jak dostat měnícím se požadavkům a nárokům v rámci vykonávaného zaměstnání. Jde o permanentní zvažování současné situace a budoucích možností kariérového rozvoje, což klade vysoké nároky na poznávání, plánování, rozhodování, řešení problémů, stejně tak jako přebírání zodpovědnosti za řízení kariéry, tj. na kariérovou adaptabilitu. Teoretické a empirické poznatky vztahující se k tomuto ústřednímu konstruktivnímu teorie konstruování kariéry shrnuje monografie s názvem *Kariérová adaptabilita: její podoby, proměny, souvislosti a role v životě mladých dospělých procházejících středním odborným vzděláním*. Monografie nabízí odpovědi na otázky, co je to kariérová adaptabilita, s jakými dalšími charakteristikami osobnosti a sociálními faktory souvisí, co ji ovlivňuje a naopak jaké dopady na život člověka může kariérová adaptabilita mít.

Teorie vztažená k hlavnímu tématu je představena v první kapitole nazvané *Kariérová adaptabilita v kontextu teorie konstruování kariéry*. Kariérová adaptabilita je v ní vymezena jako všeobecné adaptační a autoregulační zdroje usnadňující utváření profesního sebepojetí jedince a řešení neznámých, složitých a nejasně vymezených problémů spojených s kariérovými vývojovými úkoly, profesními změnami a pracovními traumaty (Porfeli & Savickas, 2012). Podle teorie konstruování kariéry by jedinci měli přistupovat k řešení kariérových úkolů a problémů se zájmem o svoji budoucnost, s vědomím kontroly vlastní kariéry, zvědavostí k možným kariérovým příležitostem a alternativám a sebedůvěrou v projektování profesní budoucnosti a její realizaci (Savickas, 2005). Těmto požadavkům odpovídají čtyři dimenze kariérové adaptability, pojmenované podle funkcí, které plní: kariérový zájem (*concern*), kontrola (*control*), zvědavost (*curiosity*) a sebedůvěra (*confidence*).

V první kapitole jsou dále přehledovou formou prezentovány výsledky a poznatky z vybraných mezinárodních výzkumů, které byly zaměřeny na téma kariérové adaptability. Ta totiž byla a stále je předmětem řady výzkumných šetření a v zahraničí představuje dlouhodobě se etablující výzkumný proud. Výzkumníci zaměřují pozornost na kariérovou adaptabilitu v různých zemích Evropy, Severní a Jižní Ameriky, Asie, ale i v dalších částech světa a zkoumají ji u respondentů různého věku – u adolescentů, mladších i starších dospělých; u žáků, studentů, zaměstnaných i nezaměstnaných; u většinové populace i zdravotně postižených. S ohledem na široké pole zkoumání kariérové adaptability je pozornost v této kapitole zaměřena především na shrnutí empirických poznatků o vztahu kariérové adaptability s charakteristikami osobnosti, o možných prediktorech kariérové adaptability a o některých dopadech kariérové adaptability na život a práci člověka.

V českém prostředí dosud kariérová adaptabilita zkoumána nebyla. Z tohoto důvodu byl v letech 2018 až 2020 pod záštitou Grantové agentury České republiky realizován výzkumný projekt *Career adaptability of vocational upper-secondary school graduates during the school-to-work transition* (GA18-07537S), jehož cílem bylo zjistit, jak se proměňuje kariérová adaptabilita u českých žáků a následně absolventů po ukončení odborného vzdělávání na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání a které faktory úroveň kariérové adaptability v průběhu času ovlivňují. Pro výzkum, který tvoří základ této monografie, byly stanoveny následující dílčí cíle:

- Zhodnotit proměny kariérové adaptability včetně dimenzí kariérové adaptability (tj. kariérového zájmu, kontroly, zvědavosti a sebevědomí) po dobu dvou let od ukončení studia v programech středního odborného vzdělávání.
- Prozkoumat vztah vybraných sociodemografických proměnných (např. věk, pohlaví, vzdělání rodičů, zaměstnanecký status rodičů) ke kariérové adaptabilitě.
- Prozkoumat vztah školních proměnných (např. typ absolvované střední školy, spokojenost s volbou oboru vzdělání, subjektivně vnímaná školní úspěšnost, vzdělanostní aspirace) a pracovních proměnných (získaná placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru, využití kariérového poradenství) ke kariérové adaptabilitě.
- Prozkoumat vztah vybraných vztahových proměnných (vnímaná podpora ze strany rodičů, učitelů a vrstevníků) ke kariérové adaptabilitě.
- Prozkoumat vztah vybraných psychologických proměnných (např. sebehodnocení, sebeúčinnost v kariérovém rozhodování, profesní identita) ke kariérové adaptabilitě.
- Identifikovat rozdíly v kariérové adaptabilitě u absolventů pokračujících v počátečním vzdělávání, pracujících a nezaměstnaných.
- Popsat skupinu zaměstnaných a nezaměstnaných absolventů z hlediska

kariérové adaptability, sociodemografických charakteristik, sociální opory, atributů předchozího vzdělávání a osobnostních charakteristik.

Metodologie výzkumu je popsána ve druhé kapitole. K poznání kariérové adaptability byl využit kvantitativní výzkumný design a jednotlivé charakteristiky kariérové adaptability byly sledovány longitudinálně u respondentů ze dvou krajů České republiky, konkrétně z Jihomoravského kraje a Moravskoslezského kraje. V letech 2018 až 2020 proběhly celkem tři vlny sběru dat prostřednictvím dotazníku, a to vždy s odstupem přibližně 10 měsíců. První vlna sběru dat proběhla v měsících březnu až dubnu 2018. Respondenty byli žáci denního studia řady oborů vzdělávání ukončeného maturitou nebo výučním listem, kteří ve školním roce 2017/2018 navštěvovali poslední ročník svého studia. Šlo o žáky přibližně 2 až 3 měsíce před ukončením středního odborného vzdělávání, tedy v době, kdy již předběžně věděli, zda chtějí pokračovat v počátečním vzdělávání, vstoupit na trh práce nebo volit jinou alternativu životní dráhy. Výchozí vzorek je tvořen 3 028 respondenty ve věku 18 až 26 let. Dotazník ve druhé vlně sběru dat, která proběhla v únoru až březnu 2019, vyplnilo 512 respondentů (návrtnost dotazníků byla 16,4 %). Třetí vlna sběru dat probíhala od prosince 2019 do ledna 2020, tj. asi 20 měsíců od prvního sběru dat. Dotazník v této vlně vyplnilo 328 respondentů (návrtnost dotazníků byla 10,5 %). Zapojení respondentů do výzkumu bylo ve všech fázích dobrovolné a bezplatné.

V každé vlně sběru dat byl respondentům administrován dotazník složený ze sady dílčích škál a položek. Přestože se složení dotazníku v každé ze tří vln mírně lišilo, vždy byla zjišťována kariérová adaptabilita respondentů prostřednictvím české verze škály Career Adapt-Abilities Scale (CAAS-Czech; Hlado et al., 2020). Z výsledků konfirmační faktorové analýzy (CFA) vyplynulo, že faktorová struktura české verze škály je srovnatelná s jinými jazykovými verzemi a v českém prostředí lze tuto škálu použít jak pro měření celkového skóru kariérové adaptability, tak pro měření jednotlivých dimenzí (tj. kariérového zájmu, kontroly, zvědavosti a sebedůvěry). Česká forma a anglická forma škály ověřovaná v řadě dalších zemí jsou si podobné jak svými psychometrickými vlastnostmi, tak v konstruktové validitě.

V dalších sedmi kapitolách jsou prezentovány a diskutovány výsledky výzkumu. Třetí kapitola nese název *Kariérová adaptabilita a její vztah k vybraným charakteristikám respondentů*. Zaměřena je na to, jak respondenti u sebe hodnotili kariérovou adaptabilitu jako celek a její čtyři dimenze (zájem, kontrolu, zvědavost a sebedůvěru). Dále je v ní popsán vztah kariérové adaptability k vybraným charakteristikám respondentů a identifikovány prediktory kariérové adaptability. Z výzkumu vyplynulo, že mladí dospělí se před ukončením střední školy i po jejím absolvování domnívali, že mají silně či velmi silně rozvinutou kariérovou adaptabilitu jako celek. Těsně před ukončením střední školy i po odchodu z ní u sebe nejdříve hodnotili

dimenze kariérové kontroly a sebedůvěry. Oproti ženám muži před ukončením vyššího sekundárního vzdělávání vykazovali statisticky významně vyšší sebehodnocení v celkové kariérové adaptabilitě, stejně tak jako v dimenzích kontroly, zvědavosti a sebedůvěry. V celkové kariérové adaptabilitě a v dimenzi zvědavosti rozdíl ve prospěch mužů přetrvávaly i 10 měsíců po odchodu ze střední školy, ale po 20 měsících se už rozdíl setřel. Žádné rozdíl v kariérové adaptabilitě nebyly zjištěny mezi těmi, kteří měli ukončit studium maturitní zkouškou, výučním listem, nebo oběma uvedenými formami. Z analýz ale vyplynulo, že významnou roli v rozvoji kariérové adaptability může hrát opakované využívání služeb kariérového poradenství. Závěr, že žáci, kteří opakovaně využili služeb kariérového poradenství, měli před ukončením středoškolského studia vyšší celkovou kariérovou adaptabilitu, podnítil hledání dalších prediktorů kariérové adaptability. Do analýz bylo vybráno deset proměnných s cílem zjistit, jak jsou celková kariérová adaptabilita a její jednotlivé dimenze predikovány pohlavím, strukturou rodiny, nejvyšším dosaženým vzděláním otce a matky (*sociodemografické proměnné*); způsobem ukončení studia, subjektivním hodnocením školní úspěšnosti, opakováním ročníku, změnou oboru vzdělání v průběhu studia (*školní proměnné*); placenou pracovní zkušeností ve studovaném oboru a využíváním služeb kariérového poradenství (*pracovní proměnné*). Výsledky naznačily, že kariérovou adaptabilitu žáků před ukončením jejich odborného vzdělávání na středních školách lze predikovat pohlavím, nejvyšším dosaženým vzděláním otce, způsobem ukončení studia, placenou pracovní zkušeností ve studovaném oboru a využitím služeb kariérového poradenství. Jako nejvýznamnější prediktor celkové kariérové adaptability, ale také dimenzí zájmu, kontroly a sebedůvěry se ukázala být získaná placená pracovní zkušenost ve studovaném oboru.

Ve čtvrté kapitole s názvem *Kariérová adaptabilita perspektivou času* nabízejí autoři odpověď na otázku, jak se proměňuje kariérová adaptabilita žáků po dobu dvou let od opuštění střední školy. V souvislosti s proměnou kariérové adaptability se má za to, že ji ovlivňují některé zkušenosti a situace, do nichž se jedinec v průběhu života dostává. To vede k aktivaci zdrojů kariérové adaptability a k jejímu růstu (Johnston, 2018). Data ukázala, že celková kariérová adaptabilita a dimenze zájmu, kontroly, zvědavosti a sebedůvěry se v době přibližně dvou let po odchodu ze střední školy příliš nemění. Z toho lze vyvodit závěr, že tranzice, kterou jedinci po ukončení střední školy prošli, neměla na aktivaci zdrojů kariérové adaptability zásadnější vliv. Výzkum zahrnoval také otázku, zda se růstové křivky kariérové adaptability liší na základě pohlaví, způsobu ukončení středoškolského vzdělávání a zaměstnaneckého statusu, který respondenti měli 20 měsíců po ukončení střední školy. Zdá se, že vývoj (resp. zjištěná stabilita) kariérové adaptability i jejích dimenzí s uvedenými proměnnými pravděpodobně nesouvisí. Na základě získaných dat lze uvažovat o tom, že k rozvoji kariérové adaptability dochází pravděpodobně již v průběhu

studia na střední škole a možná, že začíná ještě dříve – v průběhu základní školy, specificky pak během přechodu ze základní na střední školu. Podrobnější analýzou byly dále zjištěny velké rozdíly v tom, jak se kariérová adaptabilita u každého jedince vyvíjí. Některým respondentům úroveň kariérové adaptability v čase po ukončení střední školy vzrostla, jiným naopak výrazně klesla. Tento poznatek zdůrazňuje význam kariérového vzdělávání a kariérového poradenství zacíleného na rozvoj kariérové adaptability.

Pátá kapitola nazvaná *Vliv sociální opory na kariérovou adaptabilitu* přináší odpovědi na otázku, jak se subjektivně vnímaná podpora poskytovaná rodiči, učiteli a vrstevníky promítá v úrovni kariérové adaptability žáků na konci středoškolského vzdělávání a 10 měsíců po jeho ukončení. Rodiče, učitelé a vrstevníci jsou těmi, kteří významně přispívají ke kariérovému zájmu a sebedůvěře, tj. mají vliv na plánování cílů žáky a jejich důvěru v to, že těchto cílů budou schopni dosáhnout. Rodiče, podle respondentů, mají společně s vrstevníky pozitivní vliv na kariérovou kontrolu, takže jejich podpora se příznivě odráží ve schopnosti žáků činit před ukončením středoškolského vzdělávání rozhodnutí a přebírat zodpovědnost za svůj kariérový rozvoj. Vrstevníci zase byli označeni jako podporovatelé kariérové zvědavosti, což znamená, že ovlivňují vyhledávání a prozkoumávání příležitostí a nových zkušeností. Dále bylo zjištěno, že psychosociální rodičovská podpora, učitelská podpora a vrstevnická podpora ovlivnila celkovou kariérovou adaptabilitu žáků na konci střední školy. Pozitivní vliv učitelů a vrstevníků se však již nepromítl do kariérové adaptability měřené deset měsíců po ukončení střední školy. Výzkum dále přinesl důležitý poznatek v tom, že vliv rodičovské psychosociální podpory se po ukončení střední školy patrně proměňuje na negativní. Ukazuje se, že příliš velká psychosociální podpora, kterou rodiče poskytují svým dětem po ukončení střední školy, může rozvoj jejich kariérové adaptability brzdit. Výzkum rovněž prokázal značný vliv vrstevnické podpory na všechny čtyři dimenze kariérové adaptability, ale pouze u žáků před ukončením střední školy.

Šestá kapitola nese název *Sebehodnocení jako prostředník mezi sociální oporou a kariérovou adaptabilitou*. V této kapitole jsou rozšířeny poznatky prezentované v páté kapitole o roli sebehodnocení ve vztahu mezi vnímanou sociální oporou a kariérovou adaptabilitou. Nízké sebehodnocení je považováno za významnou překážku k vybudování si copingových strategií potřebných pro vyrovnání se s kariérovými výzvami a překážkami. Ve výzkumu bylo zjištěno, že před ukončením střední školy k vyššímu sebehodnocení přispívá rodičovská a vrstevnická podpora, a dále, že sebehodnocení je významným prediktorem kariérové adaptability na konci středoškolského studia i deset měsíců po jeho ukončení. Za významný lze považovat poznatek, že sebehodnocení je před ukončením střední školy relativně významným mediátorem vztahu mezi rodičovskou a vrstevnickou podporou a kariérovou

adaptabilitou žáků. Oproti očekáváním učitelská podpora neovlivňuje sebehodnocení žáků a sebehodnocení nemá ani mediační roli mezi učitelskou podporou a kariérovou adaptabilitou žáků, tak jako tomu je v případě rodičů a vrstevníků.

Základním vývojovým úkolem v období adolescence a v mladé dospělosti je vybudování stabilní a jasné profesní identity (Arnett, 2014; Erikson, 1963). V sedmé kapitole nazvané *Profesní identita jako ukazatel kariérové adaptace* je proto pozornost věnována tomu, jak kariérová adaptabilita ovlivňuje profesní identitu a jakou roli v tomto vztahu má sebeúčinnost v kariérovém rozhodování. Z výzkumu vyplynulo, že vztah mezi kariérovou adaptabilitou a profesní identitou není přímý, ale je zprostředkovaný sebeúčinností při kariérovém rozhodování. Kariérová adaptabilita tedy pozitivně ovlivňuje víru ve vlastní schopnosti poradit si s kariérovými úkoly a překážkami a toto přesvědčení jedince se následně promítá do jasné a stabilní profesní identity. Uvedené poznatky podporují model adaptace navržený Rudolphem et al. (2017), v němž je sebeúčinnost v kariérovém rozhodování adaptační reakcí posilující výsledky adaptace, mezi něž uvedení autoři řadí také profesní identitu.

Osmá kapitola *Vliv kariérové adaptability, sebehodnocení a pracovních hodnot na životní spokojenost* je zaměřena na životní spokojenost mladých dospělých v době po absolvování středního odborného vzdělávání. Z výzkumu vyplynulo, že na životní spokojenost má přímý vliv sebehodnocení člověka. Lze tedy předpokládat, že vyšší sebehodnocení se po opuštění střední školy může příznivě promítnout v dosahování životních a pracovních cílů, a tím pádem v získání pocitu spokojenosti s vlastním životem. Významnou roli zde sehrává i kariérová adaptabilita. Úroveň kariérové adaptability těsně před ukončením středoškolského vzdělávání má nepřímý vliv na životní spokojenost 10 měsíců po odchodu ze střední školy. Z výzkumu vyplynulo, že vliv kariérové adaptability na životní spokojenost je zprostředkován jednou z pracovních hodnot – pracovním mistrovstvím (Porfeli, 2007, 2008).

Poslední, devátá kapitola nese název *Absolventi středního odborného vzdělávání na trhu práce – liší se zaměstnaní a nezaměstnaní?* Tato kapitola přináší poznatky o tom, které charakteristiky včetně kariérové adaptability ovlivňují přechod ze školy na trh práce a které faktory směřují mladé dospělé spíše na dráhu zaměstnaných a které spíše na dráhu nezaměstnaných. Úspěšnost při přechodu na trh práce byla operacionalizována získáním zaměstnaneckého statusu, a to deset měsíců od prvního sběru dat. Mezi zaměstnanými bylo více mužů a také těch, kteří v průběhu středoškolského vzdělávání nezměnili školu či obor vzdělání a získali placenou pracovní zkušenost. Ukázalo se však, že se zaměstnaní a nezaměstnaní neliší v kariérové adaptabilitě ani v dimenzích zájmu, kontroly, zvědavosti či sebedůvěry, v sebehodnocení, v sebeúčinnosti v kariérovém rozhodování, v profesní identitě a ve vnímané podpoře od rodičů, učitelů a přátel. Zaměstnaní však vykazují vyšší spokojenost

se svým životem, což není vzhledem k nepříznivé životní situaci nezaměstnaných překvapivé.

Prostřednictvím výzkumu byly dále hledány faktory zvyšující šanci absolventů na získání zaměstnaneckého statusu. Zdá se, že pravděpodobnost získání zaměstnaneckého statusu zvyšuje mužské pohlaví, skutečnost, že žák v době studia na střední škole nezměnil školu či obor, a také placená pracovní zkušenost během studia. Na základě tohoto zjištění lze vyslovit domněnku, že možnou prevencí nezaměstnanosti je předcházení opakovanému zahajování středoškolského studia žáků v různých oborech vzdělání či školách a usnadnění přístupu žáků k reálným pracovním zkušenostem nad rámec povinných odborných praxí. Zdá se, že absolventi s pracovními zkušenostmi mají jasnější představu o sobě a o světě práce, což se pozitivně promítá do jejich schopnosti nalézt si pro sebe vhodné místo na trhu práce.

Summary

In today's society, several economic, technological, ecological, and social changes increase the demands on the individual's ability to adapt to these changes and use them to manage their career development. Nowadays, the career area is no longer just about adapting to a few professional changes or a new work environment and meeting the requirements and demands of the job performed. It is about a permanent consideration of the current situation and future career development opportunities, which places high demands on knowledge, planning, decision-making, problem-solving, and responsibility for career management, i.e., on career adaptability. Theoretical and empirical knowledge related to this central construct of the career construction theory is summarized in a monograph entitled *Career adaptability: Its forms, changes, contexts, and roles in the lives of young adults undergoing upper-secondary vocational education*. The monograph defines career adaptability, identifies personality characteristics and social factors that are related to and influence career adaptability, and, conversely, highlights the effects of career adaptability on a person's life.

The theory related to the main topic is presented in the first chapter entitled *Career adaptability in the career construction theory*. Career adaptability is in the present monograph defined as general adaptation and self-regulatory resources facilitating the formation of the vocational self-concept and coping with unknown, complex, and vaguely defined problems associated with career development tasks, professional changes, and work traumas (Porfeli & Savickas, 2012). According to the career construction theory, individuals should manage their career tasks with concern about their future, a sense of personal control over their own career, curiosity about possible career options and alternatives, and confidence in career future planning and its implementation (Savickas, 2005). These requirements are reflected by four dimensions of career adaptability named after the function they perform: career concern, control, curiosity, and confidence.

The results and findings from international research on career adaptability are presented in the first chapter. Career adaptability is still the subject of many research

surveys, and it represents long-established research abroad. Researchers in Europe, North and South America, Asia, and other parts of the world examine the career adaptability of participants from various demographic groups—adolescents, younger and older adults, pupils, students, employed and unemployed, the majority populations, and the disabled. Concerning the wide research on career adaptability, this chapter mainly focuses on summarizing empirical knowledge about the relationship of career adaptability with personality characteristics, possible predictors of career adaptability, and the effect of career adaptability on human life and work.

Career adaptability has not been studied in the Czech environment yet. For this reason, between 2018 and 2020, a research project, *Career adaptability of vocational upper-secondary school graduates during the school-to-work transition* (GA18-07537S), was implemented under the auspices of the Grant Agency of the Czech Republic. The project aimed to determine how career adaptability of Czech students and later graduates of upper-secondary vocational education changes and which factors influence the level of career adaptability over time. The following sub-objectives have been set for the research that forms the basis of this monograph:

- To evaluate changes in career adaptability, including dimensions of career adaptability (i.e., concern, control, curiosity, and confidence) over two years following the completion of studies in upper-secondary vocational education programs.
- To investigate the relationship between selected socio-demographic variables (e.g., age, gender, parental education, parental employment status) and career adaptability.
- To examine the relationship between school variables (e.g., type of completed secondary school, satisfaction with the field of education chosen, subjectively perceived school achievement, educational aspirations), work variables (gained paid work experience in the field studied, use of career counseling), and career adaptability.
- To examine the relationship between selected relational variables (perceived parental, teacher, and peer support) and career adaptability.
- Examine the relationship between selected psychological variables (e.g., self-esteem, career decision-making self-efficacy, vocational identity) and career adaptability.
- To identify differences in career adaptability of graduates who continue their initial education and those who are employed and unemployed.
- Describe career adaptability, socio-demographic characteristics, social support, attributes of previous education, and personality characteristics of employed and unemployed graduates.

The research methodology is described in the second chapter. The quantitative research design was used to examine career adaptability. Individual characteristics of career adaptability were collected longitudinally from participants living in two regions of the Czech Republic, namely from the South Moravian Region and the Moravian-Silesian Region. Between 2018 and 2020, the data were collected in three waves, with an interval of approximately ten months, using a questionnaire. The first wave of data collection took place from March to April 2018. The participants were full-time students in several fields who completed their education by a school-leaving exam certificate or an apprenticeship certificate and attended the last year of their studies in the 2017/2018 school year. These students were approximately 2 to 3 months before the completion of upper-secondary vocational education, i.e., at the time when they already knew in advance whether they wanted to continue their education, enter the labor market, or choose another career alternative. The total sample comprised 3,028 participants aged 18 to 26 years. In the second wave of data collection, which took place from February to March 2019, 512 participants completed the questionnaire (the response rate was 16.4%). The third wave of data collection took place from December 2019 to January 2020, i.e., about 20 months after the first data collection, and 328 participants completed the questionnaire (the response rate was 10.5%). The involvement of participants in the research was voluntary.

In each wave of the data collection, a questionnaire consisting of scales was administered to the participants. Although the composition of the questionnaire differed slightly in each of the three waves, the career adaptability of participants was always surveyed using the Czech version of the Career Adapt-Abilities Scale (CAAS-Czech; Hlado et al., 2020). The results of the confirmatory factor analysis (CFA) showed that the factor structure of the Czech version of the scale is comparable to other language versions. In the Czech environment, this scale may be used to measure both the overall career adaptability and its dimensions (i.e., concern, control, curiosity, and confidence). The Czech and English forms of the scale, which have been verified in several other countries, have similar psychometric properties and construct validities.

The research results are presented and discussed in the next seven chapters. The third chapter is named *The association of career adaptability with selected participants' characteristics*. It examines how the participants assessed overall career adaptability and its four dimensions (concern, control, curiosity, and confidence). It also describes the associations of career adaptability with selected characteristics of participants and identifies predictors of career adaptability. The research shows that young adults before and after graduating from upper-secondary vocational school believed that they had strongly or very strongly developed overall career adaptability. Before

graduating from upper-secondary school and after leaving it, they obtained the highest scores on career control and confidence. Before completing upper-secondary education, men scored statistically significantly higher on overall career adaptability and the dimensions of control, curiosity, and confidence compared to women. The differences in the overall career adaptability and the dimension of curiosity in favor of men persisted even ten months after leaving upper-secondary school, but after twenty months, the differences disappeared. No differences in career adaptability were found between those who completed their studies with a school-leaving examination, an apprenticeship certificate, or both. However, the analyses showed that the repeated use of career counseling services might play an essential role in developing career adaptability. The conclusion that students who repeatedly used career counseling services had higher overall career adaptability before graduating from upper-secondary school encouraged the search for other predictors of career adaptability. Ten variables were analyzed to find out how gender, family structure, parental education (*demographic variables*); manner of completion of the study, subjective evaluation of school achievement, repetition of a year at school, change of the field of education during the study (*school variables*); and paid work experience in the field of study and the use of career counseling services (*working variables*) predict the overall career adaptability and its dimensions. The results indicated that gender, the highest level of education reached by the father, manner of completion of the study, paid work experience in the studied field, and the use of career counseling services might predict the career adaptability of students before completing their vocational education at upper-secondary schools. The paid work experience gained in the studied field turned out to be the most important predictor of overall career adaptability and the dimensions of concern, control, and confidence.

In the fourth chapter, titled *Career adaptability from the perspective of time*, the authors explored how the career adaptability of students changes within two years of leaving upper-secondary school. Specific experiences and situations that the individuals face during their lives may affect change in career adaptability. Particularly situations that they perceive as challenging activate career adaptability sources and their growth (Johnston, 2018). The data showed that the overall career adaptability and dimensions of concern, control, curiosity, and confidence did not change much within two years of leaving upper-secondary school. In conclusion, the transition that individuals went through after completing upper-secondary school did not appear to have a major effect on the activation of sources of career adaptability. The research also investigated whether the growth curves of career adaptability differ based on gender, the type of exit exam following upper-secondary education, and employment status twenty months after completing upper-secondary school. It seems that the development (i.e., the observed stability) of career adaptability and

its dimensions are probably not related to the above variables. Based on the obtained data, career adaptability probably forms already during the upper-secondary school and possibly starts even earlier—during the lower-secondary school, specifically during the transition from primary to the upper-secondary school. A more detailed analysis also revealed significant inter-individual differences in the development of career adaptability. The level of career adaptability of some participants after completion of upper-secondary school increased, while for some, it decreased rapidly. This finding emphasizes the importance of career education and career counseling aimed at developing career adaptability.

The fifth chapter, called *The influence of social support on career adaptability*, examines how social support provided by parents, teachers, and peers affected the level of the career adaptability of students at the end of upper-secondary education and ten months after its completion. Parents, teachers, and peers are the ones who significantly contribute to individuals' career concerns and confidence, i.e., they influence students' goal planning and their confidence to achieve these goals. According to the participants, parents, together with peers, have a positive effect on career control, so their support is positively reflected in the ability of students to make decisions and take responsibility for their career development before completing secondary education. Peers, in turn, have been identified as promoters of career curiosity, meaning that they influence the search for and exploration of opportunities and new experiences. It was also found that parental psychosocial support, teacher support, and peer support affected the overall career adaptability of students at the end of secondary school. However, the positive influence of teachers and peers on career adaptability was no longer observed ten months after completing secondary school. The research also yielded an important finding, suggesting that the influence of parental psychosocial support probably turns negative after completing upper-secondary school. It indicates that too much psychosocial support provided by parents to their children after completing upper-secondary school may hamper the development of career adaptability. Furthermore, the findings have also demonstrated a significant effect of peer support on all four dimensions of career adaptability, but only among students before completing upper-secondary school.

The sixth chapter, titled *Self-esteem as a mediator between social support and career adaptability*, expands the knowledge presented in the fifth chapter on the role of self-esteem in the relationship between perceived social support and career adaptability. The low level of self-esteem is considered a significant obstacle to building the coping strategies needed to deal with career challenges and obstacles. The research showed that before completing upper-secondary school, parental and peer support contribute positively to self-esteem, which is a significant predictor of career adaptability at the end of upper secondary school and ten months after its completion.

The finding that self-esteem is a relatively important mediator of the relationship between parental and peer support and student's career adaptability before the end of upper-secondary school may be considered a significant contribution of this research. Contrary to the expectations, teacher support did not affect students' self-esteem, and self-esteem did not mediate the relationship between teacher support and students' career adaptability, as was the case for parents and peers.

The fundamental developmental task in adolescence and young adulthood is to build a stable and clear vocational identity (Arnett, 2014; Erikson, 1963). Therefore, the seventh chapter, called *Vocational identity as an indicator of career adaptation*, reflects on the effects of career adaptability on vocational identity and the role of career decision-making self-efficacy in this relationship. The research shows that the relationship between career adaptability and vocational identity is indirect, mediated by career decision-making self-efficacy, rather than direct. Thus, career adaptability positively influences the belief in one's ability to cope with career tasks and obstacles. This individual's belief is subsequently reflected in a clear and stable vocational identity. These findings support Rudolph et al.'s (2017) model of adaptation in which career decision-making self-efficacy is an adaptation response that strengthens the results of adaptation, including vocational identity, among others.

Chapter eight, *The influence of career adaptability, self-esteem, and work values on life satisfaction*, focuses on the life satisfaction of young adults after completing upper-secondary vocational education. The research has shown that self-esteem has a direct effect on life satisfaction. Thus, a higher level of self-esteem after completing upper-secondary school may have a positive effect on the achievement of life and work goals and, thus, on gaining a sense of satisfaction with one's life. Career adaptability also plays an important role in life satisfaction. The level of career adaptability just before completing upper-secondary school directly affects life satisfaction ten months after leaving school. Research shows that one of the work values, specifically mastery value, mediates the effect of career adaptability on life satisfaction (Porfeli, 2007, 2008).

The last chapter is entitled *Upper-secondary vocational education graduates in the labor market—Are the employed and unemployed different?* This chapter provides information on the characteristics, including career adaptability, that influence school-to-work transition, and factors that guide young adults to the path of employment versus unemployment. Success in the transition to the labor market was operationalized by obtaining the employment status ten months after the first data collection. Overall, men and those who did not change their school or field of education during upper-secondary education, and those who gained paid work experience during their studies were more likely to be employed. However, it turned out that the employed and unemployed do not differ in career adaptability or in the

dimensions of concern, control, curiosity or confidence, self-esteem, decision-making self-efficacy, vocational identity, and perceived support from parents, teachers, and friends. On the other hand, the employed showed a higher level of satisfaction with their lives, which is not surprising concerning the unfavorable life situation of the unemployed.

The research also sought to identify factors that increase the chances of graduates to obtain employment status. The male gender, not changing school or field of study during their studies, and obtaining paid work experience during studies increases the probability of gaining employment status. Based on this finding, unemployment might be thwarted through preventing the re-commencement of upper-secondary education of students in various fields of education or schools and through facilitating students' access to real work experience beyond compulsory vocational practice. Graduates with work experience seem to have a clearer idea of their skills, capabilities, and goals as well as of the world of work, which is positively reflected in their ability to find a suitable place in the labor market.

Literatura

- Abessolo, M., Hirschi, A., & Rossier, J. (2019). Development and validation of a multidimensional career values questionnaire: A measure integrating work values, career orientations, and career anchors. *Journal of Career Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0894845319846567>
- Acosta-Ballesteros, J., Pilar Osorno-Del Rosal, M., & Rodríguez-Rodríguez, O. M. (2017). Gender differences in the quality of the school-to-work transition in Spain. *Applied Economics*, *49*(57), 5780–5791. <https://doi.org/10.1080/00036846.2017.1343445>
- Ahmed, W., Minnaert, A., Van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(1), 36–46. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9367-7>
- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B., & De Vos, A. (2018). The best of both worlds: The role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
- Allen, J., & Van der Velden, R. (Eds.). (2011). *The flexible professional in the knowledge society: General results of the REFLEX project*. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University. https://cordis.europa.eu/docs/results/506/506352/124857011-6_en.pdf
- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. Pearson Prentice Hall.
- Arslan, G. (2019). Mediating role of the self-esteem and resilience in the association between social exclusion and life satisfaction among adolescents. *Personality and Individual Differences*, *151*, Article 109514. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109514>
- Balin, E., & Hirschi, A. (2010). Who seeks career counselling? A prospective study of personality and career variables among Swiss adolescents. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, *10*(3), 161–176. <https://doi.org/10.1007/s10775-010-9183-y>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Barbarović, T., & Šverko, I. (2016). Vocational development in adolescence: Career construction, career decision-making difficulties and career adaptability of Croatian high school students. *Primenjena Psihologija*, *9*(4), 429–448. <https://doi.org/10.19090/pp.2016.4.429-448>
- Bartoš, F. (2010). Individualismus a kolektivismus v české populaci a jejich souvislosti s narcismem. *Sociológia*, *45*(2), 134–161.
- Bauman, Z. (2020). *Tekutá modernita*. Portál.
- Beal, C. B. (1994). *Boys and girls: The development of gender roles*. McGraw-Hill.

- Becker, G. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226041223.001.0001>
- Beková, L. (2015). *Riadenie a konštruovanie kariéry: validizácia Medzinárodnej škály kariérových adaptačných schopností a skúmanie účinnosti kariérového programu na vybrané sociálno-psychologické premenné v kontexte riadenia a konštruovania kariéry: dizertačná práca*. Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta sociálnych a ekonomických vied.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Betz, N. E. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *Career Development Quarterly*, 52(4), 340–353. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00950.x>
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4(1), 47–57. <https://doi.org/10.1177/106907279600400103>
- Bičáková, A., & Kalíšková, K. (2016). Výskyt a vznik nezaměstnanosti u žen s předškolními dětmi: případ České republiky. *Politická ekonomie*, 64(6), 695–712. <https://doi.org/10.18267/j.polek.1104>
- Billett, S., & Ovens, C. (2007). Learning about work, working life and post-school options: Guiding students' reflections on paid part-time work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 75–90. <https://doi.org/10.1080/13639080701314613>
- Bilsky, W., & Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163–181. <https://doi.org/10.1002/per.2410080303>
- Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A., & Knight, P. (2001). Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), 269–285. <https://doi.org/10.1080/01411920120048304>
- Blatný, M., Jelínek, M., Blížkovská, J., & Klimusová, H. (2004). Personality correlates of self-esteem and life satisfaction. *Studia Psychologica*, 46(2), 97–104.
- Blossfeld, H. P., Skopek, J., Triventi, M., & Buchholz, S. (Eds.). (2015). *Gender, education and employment: An international comparison of school-to-work transitions*. Edward Elgar Publications.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004>
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23(3), 416–432. <https://doi.org/10.1177/0011000095233002>
- Blustein, D. L., Walbridge, M., Friedlander, M., & Palladino, D. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 39–50. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.39>
- Bölükbaşı, A., & Kirdök, O. (2019). The mediating role of future orientation in the relationship between career adaptability and life satisfaction in high school students. *Education and Science*, 44, 77–91. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8090>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. Basic Books.

- Bozionelos, N., Bozionelos, G., Kostopoulos, K., Shyong, C.-H., Baruch, Y., & Zhou, W. X. (2015). International graduate students' perceptions and interest in international careers. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(11), 1428–1451. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.935457>
- Bradley, S., & Nguyen, A. N. (2004). The school-to-work transition. In G. Johnes & J. Johnes (Eds.), *International handbook of the economics of education* (pp. 484–521). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781845421694.00018>
- Braziene, R. (2020). From education to the labor market in Lithuania: The role of youth and parental education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 688(1), 155–170. <https://doi.org/10.1177/0002716220908254>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brown, D. (1996). Brown's values-based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks and associates, *Career choice and development* (pp. 337–372).
- Brown, D. (2002). The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling & Development*, 80(1), 48–56. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2002.tb00165.x>
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740–766). Wiley.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67, 541–565. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149–175. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.004>
- Bum, C. H., & Jeon, I. K. (2016). Structural relationships between students' social support and self-esteem, depression, and happiness. *Social Behavior and Personality*, 44(11), 1761–1774. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.11.1761>
- Burgess, S., Propper, C., Rees, H., & Shearer, A. (2003). The class of 1981: The effects of early career unemployment on subsequent unemployment experiences. *Labour Economics*, 10(3), 291–309. [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(02\)00138-0](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(02)00138-0)
- Butkovic, A., Tomas, J., Spanic, A. M., Vukasovic Hlupic, T., & Bratko, D. (2020). Emerging adults versus middle-aged adults: Do they differ in psychological needs, self-esteem and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 21, 779–798. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00106-w>
- Buyukgoze-Kavas, A. (2014). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale–Turkish Form and its relation to hope and optimism. *Australian Journal of Career Development*, 23(3), 125–132. <https://doi.org/10.1177/1038416214531931>
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., & Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 122–131. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.006>
- Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Future orientation as a mediator between career adaptability and life satisfaction in university students. *Journal of Career Development*, 45(6), 597–609. <https://doi.org/10.1177/0894845317727616>
- Cai, Z., Guan, Y., Li, H., Shi, W., Guo, K., Liu, Y., Li, Q., Han, X., Jiang, P., Fang, Z., & Hua, H. (2015). Self-esteem and proactive personality as predictors of future work self and career adaptability: An examination of mediating and moderating processes. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.004>

- Coetzee, M., & Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.001>
- Coetzee, M., & Harry, N. (2015). Gender and hardiness as predictors of career adaptability: An exploratory study among Black call centre agents. *South African Journal of Psychology*, 45(1), 81–92. <https://doi.org/10.1177/0081246314546346>
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons.
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed methods evaluation of teaching practices. *American Educational Research Journal*, 51(12), 363–402. <https://doi.org/10.3102/0002831213507973>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(2), 222–239. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.222>
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 219–229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.004>
- Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career knowledge for high school students with and without paid work experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(1), 21–33. <https://doi.org/10.1023/A:1022674528730>
- Creed, P. A., Patton, W., & Prideaux, L.-A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30(3), 377–392. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.003>
- Creed, P. A., Patton, W., & Watson, M. B. (2002). Cross-cultural equivalence of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form: An Australian and South African comparison. *Journal of Career Assessment*, 10(3), 327–342. <https://doi.org/10.1177/10672702010003004>
- Česká školní inspekce. (2017). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017. Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce. <https://www.csic.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust>
- Dawis, R. V., & Lofquist L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. University of Minnesota Press.
- Di Fabio, A., & Bernaud, J.-L. (2008). The help-seeking in career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.006>
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development*, 42(1), 48–59. <https://doi.org/10.1177/0894845314533420>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Laura, N., Ferrari, L., & Soresi, S. (2015). Career Adapt-Abilities Scale-Italian form: Psychometric proprieties with Italian preadolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 46–53. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.001>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dietrich, J., & Salmela-Aro, K. (2013). Parental involvement and adolescents' career goal pursuit during the post-school transition. *Journal of Adolescence*, 36(1), 121–128. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.10.009>
- Dobson, J. (2008). Pupil mobility, choice and the secondary school market: Assumptions and realities. *Educational Review*, 60(3), 299–314. <https://doi.org/10.1080/00131910802195893>
- Donnellan, M. B., Kenny, D. A., Trzesniewski, K. H., Lucas, R. E., & Conger, R. D. (2012). Using trait–state models to evaluate the longitudinal consistency of global self-esteem from adolescence to adulthood. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 634–645. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.07.005>
- Douglass, R. P., & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58–65. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.003>
- Dries, N., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. E. M., De Cooman, R., & Pepermans, R. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Belgium Form: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 674–679. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012>
- Du, H., King, R. B., & Chu, S. K. W. (2016). Hope, social support, and depression among Hong Kong youth: Personal and relational self-esteem as mediators. *Psychology, Health and Medicine*, 21(8), 926–931. <https://doi.org/10.1080/13548506.2015.1127397>
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–Portugal Form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725–729. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>
- Dudyrev, F., Romanova, O., & Travkin, P. (2020). Student employment and school-to-work transition: The Russian case. *Education and Training*, 62(4), 441–457. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2019-0158>
- Duffy, R. D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18(4), 420–430. <https://doi.org/10.1177/1069072710374587>
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 428–436. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.006>
- Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self-efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46–54. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.007>
- Dvořák, D., & Vyhňálek, J. (2019). Meziškolní mobilita žáků středních škol v České republice. *Pedagogika*, 69(1), 131–146. <https://doi.org/10.14712/23362189.2018.856>
- Earl, J. K., & Bright, J. E. (2007). The relationship between career decision status and important work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 233–246. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.05.003>
- Ebenehi, A. S., Rashid, A. M., & Bakar, A. R. (2016). Predictors of career adaptability skill among higher education students in Nigeria. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 3(3), 212–229. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.3.3.3>
- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352–360. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.3.352>

- Erdogan, B., Bauer, T. N., Truxillo, D. M., & Mansfield, L. R. (2012). Whistle while you work: A review of the life satisfaction literature. *Journal of Management*, 38(4), 1038–1083. <https://doi.org/10.1177/0149206311429379>
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Norton.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607–619. <https://doi.org/10.1037/a0024299>
- Eyland, E. A., & Johnson, L. W. (1989). The transition from full-time study to work. *Australian Journal of Statistics*, 31A(1), 219–225. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.1989.tb00981.x>
- Faggian, A. (2014). Job search theory. In M. M. Fischer & P. Nijkamp (Eds.), *Handbook of regional science* (pp. 59–73). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-23430-9_8
- Feather, N. T., & O'Brien, G. E. (1986). A longitudinal study of the effects of employment and unemployment on school-leavers. *Journal of Occupational Psychology*, 59(2), 121–144. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1986.tb00219.x>
- Feldman, D. C. (2003). The antecedents and consequences of early career indecision among young adults. *Human Resource Management Review*, 13(3), 499–531. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(03\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(03)00048-2)
- Felsman, D., & Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in the career development process. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 279–295. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1664>
- Ferreira, N., & Coetzee, M. (2013). Psychological career meta-competencies in relation to job embeddedness among human resource employees. *African Journal of Business Management*, 7(15), 1369–1378. <https://doi.org/10.5897/AJBM2013.6880>
- Fetvadjev, V. H., & He, J. (2019). The longitudinal links of personality traits, values, and well-being and self-esteem: A five-wave study of a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(2), 448–464. <https://doi.org/10.1037/pspp0000212>
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). The role of work-related skills and career role models in adolescent career maturity. *Career Development Quarterly*, 51(1), 36–43. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00590.x>
- Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 1–16. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1786>
- Frieze, I. H., Olson, J. E., Murrell, A. J., & Selvan, M. S. (2006). Work values and their effect on work behavior and work outcomes in female and male managers. *Sex Roles: A Journal of Research*, 54(1–2), 83–93. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-8871-z>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Toledano, L. S., Tolentino, L. R., & Rafferty, A. E. (2012). Differential moderating effects of student- and parent-rated support in the relationship between learning goal orientation and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 20(1), 22–33. <https://doi.org/10.1177/1069072711417162>
- Gaspar, J., DeLuca, S., & Estacion, A. (2010). Coming and going: Explaining the effects of residential and school mobility on adolescent delinquency. *Social Science Research*, 39(3), 459–476. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2009.08.009>

- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students' career related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79(3), 331–340.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01978.x>
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 223–241. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>
- Ghosh, A., & Fouad, N. A. (2017). Career adaptability and social support among graduating college seniors. *The Career Development Quarterly*, 65(3), 278–283. <https://doi.org/10.1002/cdq.12098>
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301.
<https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Ginevra, M. C., Magnano, P., Lodi, E., Annovazzi, Ch., Camussi, E., Patrizi, P., & Nota, L. (2018). The role of career adaptability and courage on life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 62, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.002>
- Ginevra, M. C., Nota, L., & Ferrari, L. (2015). Parental support in adolescents' career development: Parents' and children's perceptions. *Career Development Quarterly*, 63(1), 2–15.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2015.00091.x>
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95–96, 102–110.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.003>
- Goodwin, R., & Hernandez Plaza, S. (2000). Perceived and received social support in two cultures: Collectivism and support among British and Spanish students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(2), 282–291. <https://doi.org/10.1177/0265407500172007>
- Gray-Little, B., Williams, V. S. L., & Hancock, T. D. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 443–451.
<https://doi.org/10.1177/0146167297235001>
- Greenberger, E., Chen, C., Dmitrieva, J., & Farruggia, S. P. (2003). Item-wording and the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Do they matter? *Personality and Individual Differences*, 35(6), 1241–1254. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00331-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00331-8)
- Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114–123.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.018>
- Guan, S. S. A., & Fuligni, A. J. (2016). Changes in parent, sibling, and peer support during the transition to young adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2), 286–299.
<https://doi.org/10.1111/jora.12191>
- Guan, Y., Dai, X., Gong, Q., Deng, Y., Hou, Y., Dong, Z. ... Lai, X. (2017). Understanding the trait basis of career adaptability: A two-wave mediation analysis among Chinese university students. *Journal of Vocational Behavior*, 101, 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.04.004>
- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., Fu, R., Wang, Y., Zhang, S., & Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among Chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561–570.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.003>

- Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z., ... Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.007>
- Gunkel, M., Schlaegel, C., Langella, I. M., & Peluchette, J. V. (2010). Personality and career decisiveness: An international empirical comparison of business student's career planning. *Personnel Review, 39*(4), 503–524. <https://doi.org/10.1108/00483481011045443>
- Gurung, R. (2006). *Health psychology: A cultural approach*. Thomson Wadsworth.
- Gushue, G. V., Clarke, C. P., Pantzer, K. M., & Scanlan, K. R. L. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino/a high school students. *Career Development Quarterly, 54*(4), 307–317. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00196.x>
- Gushue, G. V., Scanlan, K. R., Pantzer, K. M., & Clarke, C. P. (2006). The relationship of career decision-making self-efficacy, vocational identity, and career exploration behavior in African American high school students. *Journal of Career Development, 33*, 19–29. <https://doi.org/10.1177/0894845305283004>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18*(3), 326–336. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hagström, T., & Gamberale, F. (1995). Young people's work motivation and value orientation. *Journal of Adolescence, 18*(4), 475–490. <https://doi.org/10.1006/jado.1995.1034>
- Hammond, M. S., Lockman, J. D., & Boling, T. (2010). A test of the Tripartite Model of Career Indecision of Brown and Krane for African Americans incorporating emotional intelligence and positive affect. *Journal of Career Assessment, 18*(2), 161–176. <https://doi.org/10.1177/1069072709354201>
- Han, H., & Rojewski, J. W. (2015). Gender-specific models of work-bound Korean adolescents' social supports and career adaptability on subsequent job satisfaction. *Journal of Career Development, 42*(2), 149–164. <https://doi.org/10.1177/0894845314545786>
- Harter, S. (1985). *Manual for the social support scale for children*. University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. Guilford.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Portál.
- Hartung, P. J., & Cadaret, M. C. (2017). Career adaptability: Changing self and situation for satisfaction and success. In K. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 15–28). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_2
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *Career Development Quarterly, 57*(1), 63–74. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x>
- Herbers, J. E., Reynolds, A. J., & Chen, C. C. (2013). School mobility and developmental outcomes in young adulthood. *Development and Psychopathology, 25*(2), 501–515. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001204>
- Hermans, H. J. M. (1992). Unhappy self-esteem: A meaningful exception to the rule. *Journal of Psychology, 126*(5), 555–570. <https://doi.org/10.1080/00223980.1992.10543388>
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>

- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002>
- Hirschi, A. (2011). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 60(4), 622–644. <https://doi.org/10.1111/j.14640597.2011.00450.x>
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 479–485. <https://doi.org/10.1037/a0028949>
- Hirschi, A., & Herrmann, A. (2012). Vocational identity achievement as a mediator of presence of calling and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 309–321. <https://doi.org/10.1177/1069072711436158>
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008>
- Hirschi, A., Jaensch, V. K., & Herrmann, A. (2017). Protean career orientation, vocational identity, and self-efficacy: An empirical clarification of their relationship. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(2), 208–220. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1242481>
- Hirschi, A., & Läge, D. (2007). Holland's secondary constructs of vocational interests and career choice readiness of secondary students: Measures for related but different constructs. *Journal of Individual Differences*, 28(4), 205–218. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.4.205>
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 173–182. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.12.009>
- Hlađo, P. (2010). Dynamika rozhodování žáků základních škol o další vzdělávací dráze. *Studia Paedagogica*, 15(2), 87–104. <http://hdl.handle.net/11222.digilib/115423>
- Hlađo, P. (2013). *Rozhodování žáků absolventských ročníků základních škol o další vzdělávací a profesní dráze*. Mendelova univerzita v Brně. https://is.muni.cz/publication/1377466/Rozhodovani_zaku.pdf
- Hlađo, P., & Ježek, S. (2018). Measurement of career-specific parental behaviors perceived by Czech adolescents. *Studia paedagogica*, 23(2), 101–135. <https://doi.org/10.5817/SP2018-2-7>
- Hlađo, P., Kvasková, L., Ježek, S., Hirschi, A., & Macek, P. (2020). Career adaptability and social support of vocational students leaving upper secondary school. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 478–495. <https://doi.org/10.1177/1069072719884299>
- Hlađo, P., Lazarová, B., & Hloušková, L. (2019). Career adaptability of vocational education and training graduates in the period of prospective school-to-work transition. *Studia paedagogica*, 24(2), 59–83. <https://doi.org/10.5817/SP2019-2-3>
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). PAR.
- Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My vocational situation*. Consulting psychologists Press, Incorporated.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., Asama, N. F., & Polys, S. M. (1993). Validating and using the career beliefs inventory. *Journal of Career Development*, 19(4), 233–244. <https://doi.org/10.1007/BF01354626>, <https://doi.org/10.1177%2F089484539301900401>

- Hou, C., Wu, Y., & Liu, Z. (2019). Career decision-making self-efficacy mediates the effect of social support on career adaptability: A longitudinal study. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 47(5), 1–13. <https://doi.org/10.2224/sbp.8157>
- Hou, C., Wu, L., & Liu, Z. (2014). Effect of proactive personality and decision-making self-efficacy on career adaptability among Chinese graduates. *Social Behaviour and Personality*, 42(6), 903–912. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.6.903>
- Hou, Z.-J., Leung, S. A., Li, X., Li, X., & Xu, H. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 686–691. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.006>
- Huang, C., & Dong, N. (2012). Factor structures of the Rosenberg Self-Esteem Scale: A meta-analysis of pattern matrices. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(2), 132–138. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000101>
- Hui, T., Yuen, M., & Chen, G. (2018). Career adaptability, self-esteem, and social support among Hong Kong university students. *The Career Development Quarterly*, 66(2), 94–106. <https://doi.org/10.1002/cdq.12118>
- Huyse-Gaytandjieva, A., Groot, W., Pavlova, M., & Joling, C. (2015). Low self-esteem predicts future unemployment. *Journal of Applied Economics*, 18(2), 325–346. [https://doi.org/10.1016/S1514-0326\(15\)30014-3](https://doi.org/10.1016/S1514-0326(15)30014-3)
- Chamoutová, D., Kleřha, D., Koucký, J., Trhřlíková, J., Űlovec, M., & Vojtěch, J. (2019). *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2018*. Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.nuv.cz/file/3652>
- Chamoutová, D., Novotná, H., Řibal, M., Trhřlíková, J., & Vojtěch, J. (2020). *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2019*. Národní pedagogický institut České republiky.
- Chan, K. Y., Uy, M. A., Ho, M. R., Sam, Y., Chernyshenko, O., & Yu, K. (2015). Comparing two career adaptability measures for career construction theory: Relations with boundaryless mindset and protean career attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 22–31. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.006>
- Chan, S. H. J., & Mai, X. (2015). The relation of career adaptability to satisfaction and turnover intentions. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 130–139. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.05.005>
- Chang, C.-W., Yuan, R., & Chen, J.-K. (2018). Social support and depression among Chinese adolescents: The mediating roles of self-esteem and self-efficacy. *Children and Youth Services Review*, 88, 128–134. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.001>
- Chen, W., Zhang, D., Pan, Y., Hu, T., Liu, G., & Luo, S. (2017). Perceived social support and self-esteem as mediators of the relationship between parental attachment and life satisfaction among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences*, 108, 98–102. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.009>
- Cheng, S., & Yuen, M. (2011). Validation of the career-related parent support scale among Chinese high school students. *Career Development Quarterly*, 60(4), 367–374. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00028.x>
- Cheung, R., & Jin, Q. (2016). Impact of a career exploration course on career decision making, adaptability, and relational support in Hong Kong. *Journal of Career Assessment*, 24(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1069072715599390>
- Chiesa, R., Massei, F., & Guglielmi, D. (2016). Career decision-making self-efficacy change in Italian high school students. *Journal of Counseling & Development*, 94(2), 210–224. <https://doi.org/10.1002/jcad.12077>

- Choi, B. Y., Park, H., Yang, E., Lee, S. K., Lee, Y., & Lee, S. M. (2012). Understanding career decision self-efficacy: A meta-analytic approach. *Journal of Career Development, 39*(5), 443–460. <https://doi.org/10.1177/0894845311398042>
- Chope, R. C. (2005). Qualitatively assessing family influence in career decision making. *Journal of Career Assessment, 13*(4), 395–414. <https://doi.org/10.1177/1069072705277913>
- Chow, A., Galambos, N. L., & Krahn, H. J. (2017). Work values during the transition to adulthood and mid-life satisfaction: Cascading effects across 25 years. *International Journal of Behavioral Development, 41*(1), 105–114. <https://doi.org/10.1177/0165025415608518>
- Chu, X., Li, Z., Yan, B., Han, J., & Fan, F. (2015). Comparative study of regular and vocational high school students on family socioeconomic status, social support, self-efficacy and well-being. *Open Journal of Social Sciences, 3*(8), 61–68. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.38006>
- Ikiz, F. E., & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 5*, 2338–2342. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.460>
- Janeiro, I. N., Mota, L. P., & Ribas, A. M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 115–124. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.006>
- Jemini-Gashi, L., Duraku, Z. H., & Kelmendi, K. (2019). Associations between social support, career self-efficacy, and career indecision among youth: Research and reviews. *Current Psychology, 1*–7. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00402-x>
- Jiang, Z. (2016). Emotional intelligence and career decision-making self-efficacy: Mediating roles of goal commitment and professional commitment. *Journal of Employment Counseling, 53*(1), 30–47. <https://doi.org/10.1002/joec.12026>
- Jiang, Z. (2017). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior, 98*, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.003>
- Jin, J., & Rounds, J. (2012). Stability and change in work values: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Vocational Behavior, 80*(2), 326–339. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.10.007>
- Jo, H., Ra, Y., Lee, J., & Kim, W. H. (2016). Impact of dysfunctional career thoughts on career decision self-efficacy and vocational identity. *The Career Development Quarterly, 64*(4), 333–344. <https://doi.org/10.1002/cdq.12069>
- Johnston, C. J. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment, 26*(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Johnston, C. S., Maggiori, C., & Rossier, J. (2016). Professional trajectories, individual characteristics, and staying satisfied and healthy. *Journal of Career Development, 43*(1), 81–98. <https://doi.org/10.1177/0894845315584161>
- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, C., & Eder, F. (2003). *DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry (podle Self-Directed Search Johna Hollanda)*. Testcentrum.
- Judge, T. A., & Bretz, R. D. (1992). Effects of work values on job choice decisions. *Journal of Applied Psychology, 77*(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.3.261>
- Judge, T. A., & Locke, E. A. (1993). Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 78*(3), 475–490. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.3.475>
- Kanten, S., Kanten, P., & Yeşiltaş, M. (2016). The role of career self-efficacy on the effect of parental career behaviors on career exploration: A study on school of tourism and hotel management' students. *European Journal of Multidisciplinary Studies, 3*(1), 114–155. <https://doi.org/10.26417/ejms.v3i1.p143-154>

- Katřířák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Slon.
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198–217.
<https://doi.org/10.1177/1069072707313206>
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257–272.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.10.002>
- Kerka, S. (2000). *Parenting and career development*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440251.pdf>
- Kim, N. R., & Lee, K. H. (2018). The effect of internal locus of control on career adaptability: The mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *Journal of Employment Counseling*, 55(1), 2–15. <https://doi.org/10.1002/joec.12069>
- King, R. B., & Ganotice, F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 745–756. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0148-z>
- Klehe, U.-C., Zikic, J., Van Vianen, A. E. M., & De Pater, I. E. (2011). Career adaptability, turnover and loyalty during organizational downsizing. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 217–229.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.01.004>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052294>
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395–408.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Kong, F., & You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110(1), 271–279.
<https://doi.org/10.1007/s11205-011-9930-6>
- Konstam, V., Celen-Demirtas, S., Tomek, S., & Sweeney, K. (2015). Career adaptability and subjective well-being in unemployed emerging adults: A promising and cautionary tale. *Journal of Career Development*, 42(6), 463–477. <https://doi.org/10.1177/0894845315575151>
- Koumoundourou, G. A., Kounenou, K., & Siavara, E. (2012). Core self-evaluations, career decision self-efficacy, and vocational identity among Greek adolescents. *Journal of Career Development*, 39(3), 269–286. <https://doi.org/10.1177/0894845310397361>
- Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683–698.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
- Křížková, A., & Sloboda, Z. (2009). *Genderová segregace českého trhu práce: kvantitativní a kvalitativní obraz*. Sociologický ústav AV ČR.
- Kumar, R., Lal, R., & Bhuchar, V. (2014). Impact of social support in relation to self-esteem and aggression among adolescents. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(12), 1–5.
- Kuster, F., Orth, U., & Meier, L. L. (2013). High self-esteem prospectively predicts better work conditions and outcomes. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 668–675.
<https://doi.org/10.1177/1948550613479806>

- Kvitkovičová, L., & Máchová, J. (2016). Kariérní rozhodování u českých studentů v období vynořující se dospělosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 6(3), 32–52. <https://dx.doi.org/10.11118/lifele2016060332>
- Kvitkovičová, L., Umemura, T., & Macek, P. (2017). Roles of attachment relationships in emerging adults' career decision-making process: A two-year longitudinal research design. *Journal of Vocational Behavior*, 101, 119–132. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.05.006>
- Lacinová, L., Ježek, S., Macek, P. (Eds.). (2016). *Cesty do dospělosti: psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků*. Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/864>
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27(6), 703–716. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.005>
- Lazarová, B., Hlado, P., & Hloušková, L. (2019). Perception of teacher support by students in vocational education and its associations with career adaptability and other variables. *Psychology in Russia*, 12(4), 47–64. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0403>
- Leary, M. R. (2004). The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behavior. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 373–391). Guilford.
- Leary, M. R. (2012). Sociometer theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 141–159). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n33>
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1–62). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)
- Lent, R. W. (2013). Social cognitive career theory. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 115–146). 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. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>
- Leong, F., & Walsh, B. (Eds.). (2012). Career adaptability [Special issue]. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 579–768. <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-vocational-behavior/vol/80/issue/3>. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.03.003>
- Leuty, M. E., & Hansen, J.-I. C. (2011). Evidence of construct validity for work values. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 379–390. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.008>
- Leventhal, T., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2001). Adolescent transitions to young adulthood: Antecedents, correlates, and consequences of adolescent employment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(3), 297–323. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00014>

- Lewis, A., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249–262.
<https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Li, C. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3), 936–949.
<https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>
- Li, M., Fan, W., Cheung, F. M., & Wang, Q. (2019). Reciprocal associations between career self-efficacy and vocational identity: A three-wave longitudinal study. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 645–660. <https://doi.org/10.1177/1069072718796035>
- Li, S. T., Albert, A. B., & Dwelle, D. G. (2014). Parental and peer support as predictors of depression and self-esteem among college students. *Journal of College Student Development*, 55(2), 120–138.
<https://doi.org/10.1353/csd.2014.0015>
- Lim, D., Kim, W., & Shin, H. (2019). Career adaptability and active job search behavior of Korean older workers: The mediating roles of attitudes toward seeking professional psychological help. *International Journal of Manpower*, 40(7), 1239–1253. <https://doi.org/10.1108/IJM-09-2018-0308>
- Ling, T. J., & O'Brien, K. M. (2013). Connecting the forgotten half: The school-to-work transition of noncollege-bound youth. *Journal of Career Development*, 40(4), 347–367.
<https://doi.org/10.1177/0894845312455506>
- Lönnqvist, J.-E., Verkasalo, M., Helkama, K., Andreyeva, G. M., Bezmenova, I., Rattazzi, A. M. M., Niit, T., & Stetsenko, A. (2009). Self-esteem and values. *European Journal of Social Psychology*, 39(1), 40–51. <https://doi.org/10.1002/ejsp.465>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Määttä, S., Nurmi, J.-E., & Majava, E.-M. (2002). Young adults' achievement and attributional strategies in the transition from school to work: Antecedents and consequences. *European Journal of Personality*, 16(4), 295–311. <https://doi.org/10.1002/per.442>
- MaCurdy, T., Keating, B., & Nagavarapu, S. S. (2006). *Profiling the plight of disconnected youth in America*.
https://kooperationen.zew.de/fileadmin/user_upload/Redaktion/DFGFLEX/ws2MaCurdy.pdf
- Maggiori, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 437–449. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001>
- Maggiori, C., Rossier, J., & Savickas, M. (2017). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF): Construction and validation. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312–325.
<https://doi.org/10.1177/1069072714565856>
- Marcionetti, J., & Rossier, J. (2019). A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction. *Journal of Career Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0894845319861691>
- Marco, C. D., Hartung, P. J., Newman, I., & Parr, P. (2003). Validity of the decisional process inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 1–19. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00018-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00018-0)
- Maree, K. (2017). The psychology of career adaptability, career resilience, and employability: A broad overview. In K. Maree (Ed.), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 3–11). https://doi.org/10.1007/978-3-319-66954-0_1

- Mareš, P., Rabušić, L., & Soukup, P. (2019). *Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS)*. Masarykova univerzita.
- Markiewicz, D., Lawford, H., Doyle, A. B., & Haggart, N. (2006). Developmental differences in adolescents' and young adults' use of mothers, fathers, best friends, and romantic partners to fulfill attachment needs. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 127–140. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9014-5>
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2014). Is the self-esteem a cause or consequence of social support? A 4-year longitudinal study. *Child Development*, 85(3), 1275–1291. <https://doi.org/10.1111/cdev.12176>
- Masdonati, J. (2010). The transition from school to vocational education and training: A theoretical model and transition support program. *Journal of Employment Counseling*, 47(1), 20–29. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2010.tb00087.x>
- Masuda, A. D., & Sorthaix, F. M. (2012). Work-family values, priority goals and life satisfaction: A seven year follow-up of MBA students. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1131–1144. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9310-6>
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 247–264. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.06.003>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159–181). The Guilford Press.
- McKenna, B., Zacher, H., Ardabili, F. S., & Mohebbi, H. (2016). Career Adapt-Abilities Scale–Iran Form. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.004>
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176–185. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.022>
- McMahon, M., & Patton, W. (Eds.). (2006). *Career counselling: Constructivist approaches*. Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203099599>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.
- Mehana, M., & Reynolds, A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 93–119. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.004>
- Metheny, J., McWhirter, E. H., & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218–237. <https://doi.org/10.1177/1069072707313198>
- Mills, M., & Präg, P. (2014). *Gender inequalities in the school-to-work transition in Europe: Short Statistical Report No. 4*. RAND Europe. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR300/RR363/RAND_RR363.pdf
- Mirković, B., Suvajdžić, K., & Dostanić, J. (2020). Career Adaptability in Serbia: Examining the CAAS model. *Psihologija*, 53(1), 21–41. <https://doi.org/10.2298/PSI190101012M>
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents – Gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation*, 22(10), 2921–2928. <https://doi.org/10.1007/s11136-013-0427-4>

- Monteiro, S., & Almeida, L. S. (2015). The relation of career adaptability to work experience, extracurricular activities, and work transition in Portuguese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 106–112. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.006>
- Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M., & Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 439–465. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2002.1885>
- MŠMT. (2017). *Úplně znění vyhlášení pokusného ověření modelu L a H*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/file/41138>
- Mulyadi, S., Rahardjo, W., & Basuki, A. M. H. (2016). The role of parent-child relationship, self-esteem, academic self-efficacy to academic stress. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 603–608. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.063>
- Murphy, S. A., Duxbury, L., & Higgins, C. (2006). The individual and organizational consequences of stress, anxiety, and depression in the workplace: A case study. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 25(2), 143–157. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2006-0018>
- Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163–170. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.006>
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.004>
- Neto, R., Rodrigues, V. P., Polega, M., & Persons, M. (2019). Career adaptability and entrepreneurial behaviour in the K-12 classroom. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(1), 90–109. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1526783>
- Neuenschwander, M. P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Eds.), *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (pp. 135–154). LIT-Verlag.
- Neuenschwander, M. P., & Garrett, J. L. (2008). Causes and consequences of unexpected educational transitions in Switzerland. *Journal of Social Issues*, 64(1), 41–58. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00547.x>
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2007). The school-to-work transition: A role identity perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 71(1), 114–134. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.004>
- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.010>
- Nilsson, B. (2015). *Does the work-study combination among youth improve the transition path?* International Labour Office. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_423587.pdf
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 50–57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.006>
- Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2012). The career and work adaptability questionnaire (CWAQ): A first contribution to its validation. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1557–1569. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.06.004>

- Nota, L., & Rossier, J. (Eds.). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe Publishing.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 60*(2), 241–261.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1866>
- Ocampo, A. C. G., Restubog, S. L. D., Liwag, M. E., Wang, L., & Petelczyc, C. (2018). My spouse is my strength: Interactive effects of perceived organizational and spousal support in predicting career adaptability and career outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 108*, 165–177.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.001>
- Öncel, L. (2014). Career Adapt-Abilities Scale: Convergent validity of subscale scores. *Journal of Vocational Behavior, 85*(1), 13–17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.03.006>
- Ong, A. D., Phinney, J. S., & Dennis, J. (2006). Competence under challenge: Exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence, 29*(6), 961–979. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.010>
- Orth, U. (2018). The family environment in early childhood has a long-term effect on self-esteem: A longitudinal study from birth to age 27 years. *Journal of Personality and Social Psychology, 114*(4), 637–655. <https://doi.org/10.1037/pspp0000143>
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 381–387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>
- Osecká, L., & Blatný, M. (1997). Struktura globálního vztahu k sobě: analýza Rosenbergovy škály sebehodnocení – replikace. *Československá psychologie, 41*(6), 481–486.
- Paa, H. K., & McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *Career Development Quarterly, 49*(1), 29–44.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2000.tb00749.x>
- Paloş, R., & Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3407–3411.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.524>
- Park, I. J., Kim, M., Kwon, S., & Lee, H. G. (2018). The relationships of self-esteem, future time perspective, positive affect, social support, and career decision: A longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology, 9*(APR). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00514>
- Parmentier, M., Pirsoul, T., & Nils, F. (2019). Examining the impact of emotional intelligence on career adaptability: A two-wave cross-lagged study. *Personality and Individual Differences, 151*, 109446. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.05.052>
- Patel, S. G., Salahuddin, N. M., & O'Brien, K. M. (2008). Career decision-making self-efficacy of Vietnamese adolescents: The role of acculturation, social support, socioeconomic status, and racism. *Journal of Career Development, 34*(3), 218–240.
<https://doi.org/10.1177/0894845307308488>
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 3*(2), 137–152.
<https://doi.org/10.1080/17439760701756946>

- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269–295. <https://doi.org/10.1177/0011000009349272>
- Phillips, D. S., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K., & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: the views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61(2), 202–216. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1853>
- Pinquart, M., Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 329–346. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00031-3](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00031-3)
- Ployhart, R. E., & Bliese, P. D. (2006). Individual adaptability (I-ADAPT) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. In C. S. Burke, L. G. Pierce, & E. Salas (Eds.), *Advances in human performance and cognitive engineering research (Vol. 6). Understanding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments* (pp. 3–39). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1479-3601\(05\)06001-7](https://doi.org/10.1016/S1479-3601(05)06001-7)
- Porfeli, E. J. (2007). Work values system development during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 42–60. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.005>
- Porfeli, E. J. (2008). The dynamic between work values and part-time work experiences across the high school years. *Journal of vocational behavior*, 73(1), 143–158. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.03.001>
- Porfeli, E. J., & Mortimer, J. T. (2010). Intrinsic work value–reward dissonance and work satisfaction during young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 507–519. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.01.004>
- Porfeli, E. J., & Savickas, M. L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–USA Form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 748–753. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.009>
- Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2007). Development of work values. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 15–26). Sense Publishers.
- Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257–272. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.01.001>
- Pouyaud, J., Vignoli, E., Dosnon, O., & Lallemand, N. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–France form. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 692–697. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.021>
- Praskova, A., Hood, M., & Creed, P. A. (2014). Testing a calling model of psychological career success in Australian young adults: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 125–135. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.04.004>
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(5), 583–630. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9110-9>
- Průcha, J. (2019). *Odborné školství a odborné vzdělávání*. Portál.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Restubog, S. L. D., Florentino, A., & Garcia, P. R. J. M. (2010). The mediating roles of career self-efficacy and career decidedness in the relationship between contextual support and persistence. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 186–195. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.06.005>

- Richardson, M. S. (2012). Counseling for work and relationship. *The Counseling Psychologist*, 40(2), 190–242. <https://doi.org/10.1177/0011000011406452>
- Rojewski, J. W., Wicklein, R. C., & Schell, J. W. (1995). Effects of gender and academic-risk behavior on the career maturity of rural youth. *Journal of Research in Rural Education*, 11(2), 92–104.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life designing. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice* (pp. 153–167). Hogrefe Publishing.
- Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., & Dauwalder, J. P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 734–743. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.004>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17–34. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002>
- Rumberger, R. W. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education*, 72(1), 6–21. <https://doi.org/10.2307/3211287>
- Rumberger, R. W., Larson, K. A., Ream, R. K., & Palardy, G. J. (1999). *The educational consequences of mobility for California students and schools*. Policy Analysis for California Education.
- Rusu, A., Măirean, C., Hojbotă, A.-M., Gherasima, L. R., & Gavriloaiei, S. I. (2015). Relationships of career adaptabilities with explicit and implicit self-concepts. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 92–101. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.05.003>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403–424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Saks, A. M. (2014). Job search and the school-to-work transition. In U. C. Klehe & E. A. J. Van Hooft (Eds.), *The Oxford handbook of job loss and job search* (pp. 1–39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199764921.013.008>

- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2007). Self-esteem during university studies predicts career characteristics 10 years later. *Journal of Vocational Behavior*, 70(3), 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.01.006>
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2017). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development*, 44(1), 62–76. <https://doi.org/10.1177/0894845316633793>
- Santilli, S., Nota, L., Ginevra, M. C., & Soresi, S. (2014). Career adaptability, hope and life satisfaction in workers with intellectual disability. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 67–74. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.011>
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., Shearin, E. N., Sarason, I. G., Waltz, J. A., & Poppe, L. (1991). Perceived social support and working models of self and actual others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(2), 273–287. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.2.273>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507–514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 149–205). Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Wiley.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 97–113). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_5
- Savickas, M. L. (2011). New questions for vocational psychology: Premises, paradigms, and practices. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 251–258. <https://doi.org/10.1177/1069072710395532>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355–374. <https://dx.doi.org/10.1177/1069072711409342>
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Shaw, J. D., & Gupta, N. (2001). Pay fairness and employee outcomes: Exacerbation and attenuation effects of financial need. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(3), 299–320. <https://doi.org/10.1348/096317901167370>
- Sheasby, J. E., Barlow, J. H., Cullen, L. A., & Wright, C. C. (2000). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale among people with arthritis. *Psychological Reports*, 86(3), 1139–1146. <https://doi.org/10.1177/003329410008600312.2>

- Schmit, M. J., Amel, E. L., & Ryan, A. M. (1993). Self-reported assertive job-seeking behaviors of minimally educated job hunters. *Personnel Psychology, 46*(1), 105–124. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00869.x>
- Schoon, I., & Bynner, J. (2019). Young people and the Great Recession: Variations in the school-to-work transition in Europe and the United States. *Longitudinal and Life Course Studies, 10*(2), 153–173. <https://doi.org/10.1332/175795919X15514456677349>
- Schuesslbauer, A. F., Volmer, J., & Göritz, A. S. (2018). The goal paves the way: Inspirational motivation as a predictor of career adaptability. *Journal of Career Development, 45*(5), 489–503. <https://doi.org/10.1177/0894845317718348>
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 693–714). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_29
- Small, J., & McClean, M. (2002). Factors impacting on the choice of entrepreneurship as a career by Barbadian youth: A preliminary assessment. *Journal of Eastern Caribbean Studies, 27*(4), 30–54.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology, 43*(3), 633–646. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.633>
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–Italian Form. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 705–711. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020>
- Sortheix, F. M., Chow, A., & Salmela-Aro, K. (2015). Work values and the transition to work life: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 89*, 162–171. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.001>
- Stauffer, S. D., Maggiori, C., Froidevaux, A., & Rossier, J. (2014). Adaptability in action: Using personality, aptitude, and interest data to help clients increase their emotional, social, and cognitive career meta-capacities. In M. Coetzer (Ed.), *Perspectives on psycho-social career metacapacities: Dynamics of contemporary career development* (pp. 55–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00645-1_4
- Steinberg, L., Dornbusch, S., & Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist, 47*(6), 723–729. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.47.6.723>
- Stoltz, K. B., Wolff, L. A., Monroe, A. E., Farris, H. R., & Mzahreh, L. G. (2013). Adlerian lifestyle, stress coping, and career adaptability: Relationships and dimensions. *Career Development Quarterly, 61*, 194–209. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00049.x>
- Stringer, K. J., & Kerpelman, J. L. (2010). Career identity development in college students: Decision making, parental support, and work experience. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 10*(3), 181–200. <https://doi.org/10.1080/15283488.2010.496102>
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78*(2), 179–203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27*(5), 567–582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>

- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: A critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35(6), 1542–1571.
<https://doi.org/10.1177/0149206309350082>
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2013). Longitudinal influences of positive youth development and life satisfaction on problem behaviour among adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 114, 1171–1197. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0196-4>
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194–201.
<https://doi.org/10.1080/03069888108258214>
- Štastnová, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru*. Národní ústav pro vzdělávání.
<http://www.nuov.cz/vip2/jak-zaci-zakladnich-a-strednich-skol-vybiraji-svou-dalsi>
- Šverko, B., Babarović, T., & Šverko, I. (2008). Assessment of values and role salience. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 539–563). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_27
- Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 20–27.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.005>
- Taylor, M. J. (1992). Post-16 options: Young people's awareness, attitudes, intentions and influences on their choice. *Research Papers in Education*, 7(3), 301–335.
<https://doi.org/10.1080/0267152920070305>
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. In M. S. Friedman (Ed.), *The handbook of health psychology* (pp. 189–214). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0009>
- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., Magalhães, M. D. O., & Duarte, M. E. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–Brazilian Form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 680–685.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.007>
- Tian, Y., & Fan, X. (2014). Adversity quotients, environmental variables and career adaptability in student nurses. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.07.006>
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., & Tang, R. L. (2013). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale and an examination of a model of career adaptation in the Philippine context. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 410–418. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.013>
- Tolentino, L. R., Sedoglavich, V., Lu, V. N., Garcia, P. R. J. M., & Restubog, S. L. D. (2014). The role of career adaptability in predicting entrepreneurial intentions: A moderated mediation model. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 403–412. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.002>
- Tolentino, L. R., Sibunruang, H., & Garcia, P. (2019). The role of self-monitoring and academic effort in students' career adaptability and job search self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 27(4), 726–740. <https://doi.org/10.1177/1069072718816715>
- Tracey, T. J. G., Lent, R. W., Brown, S. D., Soresi, S., & Nota, L. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 248–261. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.001>

- Trhlíková, J. (2015). *Přechod absolventů středních škol na trh práce – I. etapa: srovnání situace absolventů učebních a maturitních oborů*. Národní ústav pro vzdělávání.
<http://www.nuv.cz/t/prechod-absolventu-strednich-skol-na-trh-prace-i-etapa>
- Tseng, V., & Seidman, E. (2007). A systems framework for understanding social settings. *American Journal of Community Psychology*, 39(3–4), 217–228. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9101-8>
- Turner, S. L., Steward, J. C., & Lapan, R. T. (2004). Family factors associated with sixth-grade adolescents' math and science career interests. *Career Development Quarterly*, 53(1), 41–52.
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00654.x>
- Ulas, O., & Yildirim, I. (2019). Influence of locus of control, perceived career barriers, negative affect, and hopelessness on career decision-making self-efficacy among Turkish university students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(1), 85–109.
<https://doi.org/10.1007/s10775-018-9370-9>
- Umemura, T., Lacinová, L., & Macek, P. (2015). Is emerging adults' attachment preference for the romantic partner transferred from their attachment preferences for their mother, father, and friends? *Emerging Adulthood*, 3(3), 179–193. <https://doi.org/10.1177/2167696814561767>
- Urbanaviciute, I., Kairys, A., Pociute, B., & Liniauskaite, A. (2014). Career adaptability in Lithuania: A test of psychometric properties and a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 433–442. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.09.005>
- Urbanaviciute, I., Udayar, S., & Rossier, J. (2019). Career adaptability and employee well-being over a two-year period: Investigating cross-lagged effects and their boundary conditions. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 74–90. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.013>
- Úřad vlády ČR. (2019). *Zpráva za rok 2018 o rovnosti žen a mužů*. https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/Material---Zprava-za-rok-2018-o-rovnosti_FINAL.pdf
- Van Dulmen, M. H. M., Claxton, S. E., Collins, W. A., & Simpson, J. A. (2014). Work and love among emerging adults: Current status and future directions. *Emerging Adulthood*, 2(1), 59–62.
<https://doi.org/10.1177/2167696813516092>
- Van Vianen, A. E. M., Klehe, U.-C., Koen, J., & Dries, N. (2012). Career Adapt-Abilities Scale–Netherlands Form: Psychometric properties and relationships to ability, personality, and regulatory focus. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 716–724. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.002>
- Vasile, C., & Albu, G. (2011). Experimental investigations on professional identity, vocational personality type and stress level in adults. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 1801–1805. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.347>
- Vendel, Š. (2008). *Kariérní poradenství*. Grada.
- Vignoli, E. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 91–99. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.007>
- Vojtěch, J. (2019). *Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním – 2019*. <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-162>
- Vuolo, M., Mortimer, J. T., & Staff, J. (2014). Adolescent precursors of pathways from school to work. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 145–162. <https://doi.org/10.1111/jora.12038>
- Vyhnálek, J. (2016). Meziškolní mobilita: přehledová studie výzkumných témat. *Orbis scholae*, 10(1), 63–96. <https://doi.org/10.14712/23363177.2016.14>
- Wang, Z., & Fu, Y. (2015). Social support, social comparison, and career adaptability: A moderated mediation model. *Social Behavior and Personality*, 43(4), 649–659.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.4.649>

- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>
- White, P. (2007). *Education and career choice: A new model of decision making*. Palgrave Macmillan.
- Wiener, K. K. K., Oei, T. P. S., & Creed, P. A. (1999). Predicting job seeking frequency and psychological well-being in the unemployed. *Journal of Employment Counseling, 36*(2), 67–81. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.1999.tb01010.x>
- Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrari, L., Nota, L., Tracey, T. J., & Soresi, S. (2014). The relationship among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior, 85*(3), 329–338. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.004>
- Worthington, R. L., & Juntunen, C. L. (1997). The vocational development of non-collegebound youth: Counseling psychology and the school-to-work transition movement. *The Counseling Psychologist, 25*(3), 323–363. <https://doi.org/10.1177/0011000097253001>
- Yang, W., Guan, Y., Lai, X., She, Z., & Lockwood, A. J. (2015). Career adaptability and perceived overqualification: Testing a dual-path model among Chinese human resource management professionals. *Journal of Vocational Behavior, 90*, 154–162. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.007>
- Yang, X., Guan, Y., Zhang, Y., She, Z., Buchtel, E. E., Mak, M. Ch. K., & Hu, H. (2019). A relational model of career adaptability and career prospects: The roles of leader-member exchange and agreeableness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 93*(2), 405–430. <https://doi.org/10.1111/joop.12301>
- Ye, L. (2015). Work values and career adaptability of Chinese university students. *Social Behavior and Personality: An international journal, 43*(3), 411–422. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.3.411>
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior, 64*(3), 373–388. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.12.005>
- Young, R. A., Friesen, D. J., & Dillabough, J. M. (1991). Personal constructions of parental influence related to career development. *Canadian Journal of Counselling, 25*(2), 183–190.
- Yousefi, Z., Abedi, M., Baghban, I., Eatemadi, O., & Abedi, A. (2011). Personal and situational variables, and career concerns. *The Spanish Journal of Psychology, 14*(1), 263–271. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.23
- Zacher, H. (2014a). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior, 84*(1), 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.10.002>
- Zacher, H. (2014b). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior, 84*(2), 188–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.001>
- Zacher, H. (2015). Daily manifestations of career adaptability: Relationships with job and career outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 91*, 76–86. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.09.003>
- Zacher, H. (2016). Within-person relationships between daily individual and job characteristics and daily manifestations of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior, 92*, 105–115. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.013>
- Zacher, H., & Griffin, B. (2015). Older workers' age as a moderator of the relationship between career adaptability and job satisfaction. *Work, Aging, & Retirement, 1*(2), 227–236. <https://doi.org/10.1093/workar/wau009>

- Zeigler-Hill, V., & Wallace, M. T. (2012). Self-esteem instability and psychological adjustment. *Self and Identity, 11*(3), 317–342. <https://doi.org/10.1080/15298868.2011.567763>
- Zhou, W., Guan, Y., Xin, L., Mak, M. C. K., & Deng, Y. (2016). Career success criteria and locus of control as indicators of adaptive readiness in the career adaptation model. *Journal of Vocational Behavior, 94*, 124–130. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.015>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

O autorech

doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D., působí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde přednáší sociálně-pedagogické disciplíny a metodologii pedagogického výzkumu. Ve svém výzkumu se dlouhodobě věnuje rozhodování žáků o další vzdělávací a profesní dráze a roli rodiny v tomto rozhodovacím procesu. V poslední době se zaměřuje i na meziškolní mobilitu žáků ve středním odborném vzdělávání a učitele středních škol, u nichž zkoumá pracovní schopnost. Je také autorem řady didaktických materiálů pro kariérové vzdělávání žáků na základních školách a lektorem kurzů pro učitele tematického okruhu Svět práce.

Mgr. Lucia Kvasková je studentkou doktorského studijního programu Vývojová psychologie na katedře psychologie a odbornou pracovníci v Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity. Výzkumně se zaměřuje na vývoj kariérové identity v souvislosti s osobnostními a vztahovými proměnnými. Je autorkou i spoluautorkou odborných publikací o akademickém a profesním životě mladých dospělých v České republice.

Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D., je odbornou asistentkou na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a svůj odborný zájem rozděluje mezi kariérové poradenství a školní vzdělávání, což promítá i do výukové činnosti. V minulosti se podílela na řešení výzkumných témat, jako je kultura školy, organizační učení nebo podpora inkluzivního vzdělávání ze strany vedení školy. V poslední době se zaměřuje na oblast kariérového poradenství z perspektivy systému služeb kariérového poradenství i z pohledu uživatelů těchto služeb.

doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D., působí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde přednáší psychologické disciplíny, prací s klientem či školní poradenství. Zaměřuje se na projekty týkající se školní psychologie a poradenství, profesního rozvoje učitelů a konzultací ve školním prostředí.

doc. Mgr. Stanislav Ježek, Ph.D., působí na katedře psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity, kde přednáší metody výzkumu, statistiku a psychodiagnostiku. Zaměřuje se na proces odpovídání na otázky a konstrukci měřicích nástrojů v psychologii, zejména v kontextu sledování vývoje psychologických charakteristik.

Mgr. Libor Juhaňák, Ph.D., působí na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, kde vyučuje předměty týkající se e-learningu a digitálních technologií ve vzdělávání a kvantitativní analýzy dat. Ve svém výzkumu se zaměřuje na možnosti využití pokročilých analytických a statistických metod pro zkoumání chování a učení studentů v on-line vzdělávacích prostředích.

prof. PhDr. Petr Macek, CSc., působí na katedře psychologie a také jako vedoucí Institutu pro výzkum dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Přednáší sociální psychologii, vývojovou psychologii a psychologii osobnosti. Výzkumně se dlouhodobě věnuje psychologii adolescentů a mladých dospělých, zejména problematice jejich interpersonálních vztahů, sebepojetí a dále procesu utváření identity od dětství do dospělosti.

Na statistických analýzách dat se pod odbornou supervizí doc. Mgr. Stanislava Ježka, Ph.D., podíleli také studenti katedry psychologie z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity – Mgr. Petra Daňsová, Mgr. Jaroslav Gottfried, Mgr. Petr Palíšek, Mgr. Karel Rečka a Bc. Václav Šašinka.



Příloha

DOTAZNÍK – CAREER ADAPT-ABILITIES SCALE

V průběhu budování své vzdělávací a profesní cesty využívají různí lidé různé silné stránky. Nikdo však není dobrý zcela ve všem. Naopak, každý z nás vyniká v něčem jiném. Prosíme, zhodnoťte, do jaké míry se domníváte, že máte tu kterou schopnost rozvinutou právě Vy.

5 = Nejsilněji; 4 = Velmi silně; 3 = Silně; 2 = Částečně silně; 1 = Nepříliš silně

SCHOPNOST	5	4	3	2	1
Přemýšlet o tom, jaká bude moje budoucnost	___	___	___	___	___
Uvědomovat si, že má dnešní rozhodnutí tvoří moji budoucnost	___	___	___	___	___
Připravovat se na budoucnost	___	___	___	___	___
Uvědomovat si studijní a profesní volby, které mě čekají	___	___	___	___	___
Plánovat, jak dosáhnout svých cílů	___	___	___	___	___
Zajímat se o svou vzdělávací a profesní cestu	___	___	___	___	___
Udržovat si optimismus	___	___	___	___	___
Rozhodovat se samostatně	___	___	___	___	___
Přijímat zodpovědnost za své činy	___	___	___	___	___
Stát si za svými názory a přesvědčením	___	___	___	___	___
Spoléhat se na sebe	___	___	___	___	___
Dělat to, co je pro mě správné	___	___	___	___	___
Prozkoumávat své okolí	___	___	___	___	___
Vyhledávat příležitosti k osobnímu růstu	___	___	___	___	___
Zjišťovat dostupné možnosti před uskutečněním volby	___	___	___	___	___
Všimnout si, jakými způsoby je možné věci dělat	___	___	___	___	___
Zabývat se důkladně svými vnitřními otázkami	___	___	___	___	___
Být otevřený/á novým příležitostem	___	___	___	___	___
Plnit úkoly efektivně	___	___	___	___	___
Dávat si záležet, abych dělal/a věci dobře	___	___	___	___	___
Učit se novým dovednostem	___	___	___	___	___
Rozvíjet vlastní schopnosti	___	___	___	___	___
Překonávat překážky	___	___	___	___	___
Řešit problémy	___	___	___	___	___

Věcný rejstřík

A

absentérství 119
 adaptace 15, 17–18, 27, 85, 111, 113, 115,
 120–121, 123, 132, 155
 výsledky 17–18, 111, 115, 131
 adaptační reakce 17–18, 20, 23, 28, 111–113, 115,
 160
 adaptivita 17–18, 23
 adaptivní připravenost 17–18
 adolescence 86, 101, 122–123, 132, 160
 adolescent 23, 26, 49, 53, 73, 87, 89, 96, 102, 120,
 130, 151, 156
 agresivita 24
 akademická
 angažovanost 88, 119
 spokojenost 18, 55
 úspěšnost 45, 55, 147
 akademické výkony 88–89
 akademický stres 102
 altruismus 44, 122–123
 angažovanost
 akademická 88, 119
 rodičů 40, 87
 studijní 120
 asertivita 21, 146
 aspirace
 kariérové 27
 profesní 87, 149
 vzdělanostní 32, 37, 45, 139–140, 156
 autonomie 16, 26, 44, 85–86, 105, 122, 124
 autoregulace 9, 16, 120, 145, 155

B

Bandura, A. 112, 115, 138
 bariéry 24, 42, 119
 bezpečnost 122
 Blustein, D. L. 85–86

Bowlby, J. 85

Bronfenbrenner, U. 96–97

budoucnost 16, 18–20, 25, 40, 51, 56, 66–68, 85,
 94, 96, 102, 106, 120–121, 131, 139, 155

C

Career Adapt-Abilities Scale 21–23, 37–39, 49,
 53, 90, 157

cíle

kariérové 87–88, 115, 138, 146
 profesní 40, 86, 88, 112–113, 130
 realistické 102
 vzdělávací 25, 40
 životní 122, 130

copingové

chování 146
 strategie 102, 107, 159
 zdroje 130

D

delikvence 147
 disciplinovanost 20–21, 146
 diskriminace 119
 dospělost 26, 50, 97, 121–122
 mladá 31, 95, 101, 106–107, 132, 146
 vynořující se 31
 dospívání 95, 107, 121
 dráha
 kariérová 122
 profesní 38, 40, 58, 66, 88, 136
 vzdělávací 38, 40, 58, 88
 životní 19, 27, 33, 157

E

ekonomické zajištění 44–45, 122, 124–129, 131
 emancipace 146

emocionální podpora 32, 40–41, 87–88, 90
 emoční inteligence 25
 extraverte 18, 24–25

F

faktory
 afektivní 87, 121
 behaviorální 87
 kognitivní 87
 fantazie 86
 flexibilita 9, 17, 24

H

hledání
 práce 44, 138
 uplatnění na trhu práce 145
 zaměstnání 27, 58, 138, 145–146, 149
 hodnotová orientace 122
 hodnoty
 ekonomické zajištění 44–45, 122, 124–129, 131
 extrinsické 122–123
 interpersonální zaměření 44–45, 123–129, 131
 intrinsické 44, 122–124, 130–132
 kariérové 122
 pracovní 44, 120, 122–124, 126, 128–132
 pracovní mistrovství 44–45, 123–129, 131, 160
 Holland, J. L. 114

CH

chování
 adaptované 17
 copingové 146
 kariérové 16–18, 122
 negativní 119
 poruchy 147
 pracovní 123
 proaktivní 18
 rizikové 119
 sexuální 119
 strategie 111

I

identita
 profesní 10, 18, 24–25, 32, 36, 43, 87, 111–115, 136–137, 138, 140–141, 145–146, 148–149, 152, 156, 160
 sociální 15
 instrumentální podpora 32, 40, 67–68, 87–88, 90–93, 138, 141
 inteligence
 emoční 25

K

kamarádi 41, 95–97
 kariéra
 konstruování 15–18, 20, 23, 38, 46, 81, 85, 111–112, 115, 120, 130, 138, 145
 kariérová
 adaptace 111, 113
 budoucnost 96, 106
 dráha 122
 explorace 18, 43, 66, 81, 85–86, 88–89, 95, 102, 106
 nerozhodnost 21, 57, 59, 86, 88
 orientace 122
 rozhodnost 21, 27, 43, 66, 81, 114
 sebeúčinnost 18, 24–26, 42–43, 87–88, 94, 111–115, 138, 140–143, 145, 156, 160
 spokojenost 18, 26
 úspěšnost 120, 137
 zralost 19, 81, 87
 kariérové
 alternativy 120
 aspirace 27
 cíle 87–88, 115, 138, 146
 hodnoty 122, 138
 chování 16–18, 122
 informace 40, 42, 67, 87, 89
 jednání 16, 20–21
 kompetence 21, 107
 možnosti 42, 50
 plánování 18, 81, 88–90
 plány 137
 poradenství 9–11, 16, 19, 32, 37, 45, 49, 58–69, 96, 115, 140, 143–144, 149, 156, 158–159
 požadavky 111, 115
 přechody 19–20, 27, 151
 rozhodování 42–43, 67, 81, 87–89, 94, 114, 132, 151
 sebepoznávání 87, 89
 úkoly 106, 111, 115, 121, 160
 úlohy 24
 vyhlídky 27
 výzvy 85, 88, 102, 106–107, 111, 113, 115, 131, 159
 vzdělávání 149
 změny 81, 89, 113, 120
 kariérový
 optimismus 18, 26 137
 poradce 10, 28, 37, 58, 115, 151
 přechod 19–20, 27, 82, 94, 121, 151

rozvoj 20, 27, 38, 53, 57, 67, 85–87, 89, 95, 97,
102, 107, 123, 148–149, 151–152, 159
úspěch 81
komunikace 87
konkurenceschopnost 148
konstruování kariéry 15–18, 20, 23, 38, 46, 81,
85, 111–112, 115, 120, 130, 138, 145
kreativita 119, 123
kultura 19, 22, 53, 121, 124, 130, 136
kulturní kapitál 139
kurikulum 58, 66, 69, 81, 148
kvalita života 26

M

mateřství 147
metakompetence 114
meziškolní mobilita 147
mezosystém 139
mikrosystém 138–139
mladá dospělost 31, 95, 101, 106–107, 132, 160
mladý dospělý 10–11, 31, 43, 46, 68, 81, 90, 93,
95, 106, 119–120, 122, 132, 149, 151–153, 160
mobilita 9, 122
meziškolní 147
motivace 24, 26, 33, 35, 40, 67, 87, 88–89, 112,
115, 146

N

náhoda 20, 86
narcismus 24
násilí 119
nerozhodnost 21, 57, 59, 86, 88
neuroticismus 18, 24–25
nezaměstnaní 10–11, 23, 32, 34–35, 49, 53, 73,
77–79, 135–149, 152, 156, 160–161
nezaměstnanost 53, 66, 130, 135–138, 140,
146–147, 149, 151–152
nezávislost 86, 105, 107, 122–123

O

odvaha 120
opakování ročníku 37, 45, 61, 65, 140, 143–144,
147, 158
optimismus 18, 24–26, 85, 137
orientace
hodnotová 122
kariérová 122
na budoucnost 18, 20, 25, 121

na cíl 20
na profesní kariéru 67
na vzdělávací cíle 25
osobnost
charakteristiky 9, 23–26, 32, 43, 82, 155–157
pětifaktorový model 18, 24–25
proaktivní 18, 25
profesní 16
předpoklady 151
rozvoj 81, 86
rysy 17, 138
složky 124
vlastnosti 138
zdroje 151
osud 86
otevřenost vůči zkušenosti 18, 20–21, 24–25, 119

P

participace
na trhu práce 148
sociální 20
partnerské vztahy 36, 45, 95–97
pedagogicko-psychologická poradna 59
personální agentura 58
pětifaktorový model osobnosti 18, 24–25
plánování 9, 16, 18, 20–21, 28, 42–43, 51, 66–68,
81, 86, 88–90, 94, 96, 102, 106, 120, 131, 146,
148, 155, 159
podnikání 34, 135
podnikatelské záměry 27
podpora
emocionální 32, 40–41, 87–88, 90
instrumentální 32, 40, 67–68, 87–88, 90–93,
138, 141
organizace 26, 122
poradenská 26
psychosociální 37, 40–41, 68, 87–88, 91–95,
103, 140–143, 145–146, 159
rodičovská (rodičů) 25, 32, 36, 40, 67–68,
87–88, 90–97, 101–107, 138, 140–142,
145–146, 149, 156, 159–160
sociální 32
učitelská 25, 32, 36, 40–41, 88–94, 96–97,
100–104, 106–107, 139–141, 145–146, 149,
156, 159–160
vrstevnická 25, 32, 36, 41, 88–97, 101, 103–
107, 121, 156, 159–160
pohlaví 18, 32–33, 39, 49, 53–54, 60–61, 63–65,
67, 69, 77–78, 121, 143–145, 147, 156, 158, 161
pohoda
duševní 26, 111, 113, 115, 137

- osobní 44, 130–131
- subjektivní 18, 119, 121
- životní 120, 124
- pohodlí 122
- poradce
 - kariérový 10, 28, 37, 58, 115, 151
 - výchovný 58
 - vysokoškolský (na vysoké škole) 58
- poradenské
 - intervence 59, 67, 81–82, 115, 132
- poradenství
 - kariérové 9–11, 16, 19, 32, 37, 45, 49, 58–69, 96, 115, 140, 143–144, 149, 156, 158–159
 - psychologické 58
- poradna
 - pedagogicko-psychologická 59
- poslání 18, 25
- postoje 17, 19, 21, 59, 87, 89, 121–122, 130, 147
- pracovní
 - autonomie 26, 44, 122, 124
 - benefity 122
 - cíle 130, 160
 - činnost 137
 - doba 148
 - dovednosti 148
 - hodnoty 36, 44, 120, 122–132
 - místo 19, 27, 136
 - mistrovství 44–45, 123–129, 131, 160
 - nabídka 138, 145, 149
 - návyky 139
 - odhodlání 119
 - podmínky 19, 132, 148
 - poslání 18, 25
 - požadavky 20–21, 26, 111, 115, 155
 - problémy 17, 19, 20, 66
 - proměnné 45, 60–61, 139, 158
 - prostředí 9, 20, 66, 91, 111, 122–123, 148, 155
 - příležitosti 139
 - role 9, 16–17, 19, 66
 - síla 135
 - sítě 27
 - situace 6
 - spokojenost 18, 26, 120–121, 123, 131
 - stabilita 19
 - status 18, 144–145
 - stres 18, 27
 - úkoly 66
 - uplatnění 26, 31, 42, 139, 145, 147, 149
 - úspěch 26, 37, 45, 81, 121–122
 - úspěšnost 26–27, 131, 137
 - výkonnost 18, 112, 119, 123, 131, 138
 - vzory 87
 - zkušenosti 32, 37, 45, 61–66, 69, 139–140, 143–145, 148–149, 156, 158, 160–161
- proces
 - adaptace 17, 27
 - autoregulační 9
 - emancipace 146
 - kariérového rozhodování 68, 102, 112–113
 - kariérového rozvoje 85–86, 122
 - konstruování kariéry 16–17
 - přízpůsobování se 9
 - řízení kariéry 15
 - učení 28
- profesní
 - aspirace 87, 140, 149
 - budoucnost 20, 66, 68, 139, 155
 - cesta 87, 114–115, 120, 146
 - cíle 40, 86, 88, 112–113, 130
 - dráha 38, 40, 58, 66, 88, 136
 - identita 10, 18, 24–25, 32, 36, 43, 87, 111–115, 136–137, 138, 140–141, 145–146, 148–149, 152, 156, 160
 - kompetence 66, 139, 148
 - moratorium 57, 152
 - nároky 67
 - osobnost 16
 - plány 85
 - příprava 26, 55, 88
 - rozvoj 17, 44
 - růst 45
 - sebepojetí 16–17, 19, 27, 87, 114, 155
 - sítě 27
 - úspěšnost 131
 - zájmy 87, 112, 115, 146
 - závazky 25
- proměnné
 - kariérové 90, 106
 - osobnostní 23
 - pracovní 45, 60–61, 139, 158
 - psychologické 32, 156
 - sociodemografické 32, 45, 49, 60, 156, 158
 - školní 32, 45, 49, 60–61, 139, 156, 158
 - vztahové 32, 156
- prostředí
 - pracovní 9, 20, 66, 91, 111, 122–123, 148, 155
 - rodinné 101
 - sociální 26, 82, 86
 - školní 88–89, 96–97
- přátelé 90, 95, 97, 139–143, 146–147, 160

- předsudky 147
 překážky 21, 42, 53, 56, 66, 90, 102, 107, 112–113, 120, 137–138, 159–160
 příjmy 44–45, 122–123, 148
 přívětivost 18, 24
- R**
 radost 130
 rámcový vzdělávací program 66
 rodičovská podpora 25, 32, 36, 40, 67–68, 87–88, 90–97, 101–107, 138, 140–142, 145–146, 149, 156, 159–160
 rodinné prostředí 101
- Ř**
 řešení problémů 9, 21, 42, 58, 146, 155
 řízení kariéry 9, 15, 19–20, 28, 31, 50, 59, 151, 155
- S**
 samostatnost 28, 87, 139
 Savickas, M. L. 15–19, 21, 23, 27, 46, 85–86, 111, 151
 sebehodnocení 18, 24–25, 32, 36, 42, 101–107, 119–132, 138, 140–143, 145–146, 149, 156, 158–160
 sebeobraz 42
 sebeorganizace 16
 sebepodceňování 146
 sebezpečení 16–17, 19, 27, 87, 114, 121, 155
 sebezpoznávání 20, 87, 89
 seberozvoj 123
 sebeúčinnost 18, 25, 111–112
 v kariérovém rozhodování 24–27, 32, 36, 42–43, 87–88, 94, 112–115, 138, 140–143, 145, 156, 160
 sebeuplatnění 44
 schopnosti 9, 15, 17–21, 38, 42–44, 49, 51–52, 66–68, 81, 86, 88, 94, 101–102, 106, 111–115, 120, 123, 131, 137–139, 145–146, 148, 155, 159–161
 smysl života 26, 121
 sociální
 akceptace 25
 identita 15
 integrace 137
 interakce 44, 85, 123
 kapitál 139
 konstruktivismus 16
 normy 25
 okolí 25–26, 32, 85, 90, 101, 119, 145
 opora 10, 32, 41, 67, 85–97, 101–107, 121, 157, 159
 participace 20
 podpora 32
 postoje 147
 procesy 97
 prostředí 26, 82, 86
 role 148
 status 139
 vazby 86
 vlivy 106
 vývoj 119
 vztahy 10, 85, 89, 95, 148
 zdroje 90–91, 138, 146
 socioekonomický status 139
 sociokulturní odlišnosti 53
 spokojenost
 akademická 18, 55
 kariérová 18, 26
 pracovní 18, 26, 120–121, 123, 131
 s kariérovými úspěchy 37
 s volbou oboru (vzdělání) 32, 37, 45, 156
 se studijními (vzdělávacími) výsledky 37, 144
 životní 10, 18, 26, 32, 44, 113, 115, 119–132, 137, 140–141, 152, 160
 spolužáci 89, 95
 status
 pracovní 18, 144–145
 sociální 139
 socioekonomický 139
 zaměstnanecký 27, 32, 36, 45, 77, 121, 137, 139–140, 144, 148, 156, 158, 160–161
 stereotypy 147
 stimulace 124
 stres 87, 138
 akademický 102
 pracovní 18, 27
 Super, D. E. 15, 19
 svědomitost 18, 24–26, 66
 svět práce 87
 symbolický interakcionismus 101
- Š**
 šikana 119
 školní
 kurikulum 58, 66, 69, 81, 148
 motivace 89
 poradenské pracoviště 58
 povinnosti 40, 87, 89
 prostředí 88–89, 96–97

psycholog 10, 58
úspěšnost 32, 60–61, 65, 156, 158
šťěstí 20, 86

T
teorie
citové vazby 101
ekologicko-systémová 96
feministické 147
genderové 67, 147
hledání zaměstnání 149
kariérového poradenství 16
kariérového rozvoje 9, 15, 19, 85
kognitivně-evaluační 138
konstruování kariéry 15–18, 23, 38, 46, 81, 85,
111–112, 115, 120, 130, 138, 145, 151, 155
lidského kapitálu 136
pracovního přizpůsobení 123
sociálně-kognitivní kariérová 112, 138
sociálního nastavení 96–97
sociometrická 101
vztahové vazby 85
životní dráhy a životního prostoru 19

trh práce 10, 26–27, 33, 53, 56, 66, 68, 96, 120,
131, 135–140, 145–146, 148–149, 157, 160

U
učení
celoživotní 50
procesy 28
učitelská podpora 25, 32, 36, 40–41, 88–94,
96–97, 100–104, 106–107, 139–141, 145–146,
149, 156, 159–160
úspěch 15, 26, 37, 42, 44–45, 81, 115, 121–122,
124, 138
úzkostnost 24

V
volba
kariérové dráhy 122
povolání 73, 122–123
vzdělávací a profesní dráhy 40, 58, 88

vrstevníci 25, 32, 86, 88–97, 101, 103–107, 121,
156, 159–160
podpora 25, 32, 36, 41, 88–97, 101, 103–107,
121, 156, 159–160

výchova
osobnostně-sociální 81
výchovný poradce 58
výkonnost 112
pracovní 18, 112, 119, 123, 131, 138
v zaměstnání 138

výsledky adaptace 17–18, 111, 115, 131
vývoj
kariérové adaptability 73–82, 158
profesní identity 149
sociální 119

vývojové
úkoly 19–20, 88, 119, 146, 155, 160
stadium (období) 31, 105, 121, 152

vzdělání 55–57
dosažené 18, 55–56
matky 36, 60, 65, 68, 144, 158
otce 36, 60, 62–65, 68–69, 144, 158
rodičů 32, 45, 139, 156, 158

vzdělávací
cíle 25, 40
dráha 38, 40, 58, 88
systém 31, 38, 55, 87, 131, 136, 139
výsledky 121, 139–140, 143–144

vzory 87

vztahy
mezilidské 119
partnerské 36, 45, 95–97
s rodiči 87, 101–102, 107, 121
sociální 10, 85, 89, 95, 148

W
work-life balance 122

Z
zájmy 85, 95, 113, 138
zaměstnání 9, 17, 19–20, 26–28, 35, 44, 58, 66, 73,
78–79, 81, 111, 113, 115, 120, 123, 131,
135–139, 145–149
zaměstnatelnost 18
zdraví 119, 121, 152
změna školy/oboru 37, 45, 61, 65, 97, 140,
143–145, 147, 158, 160–161
zodpovědnost 9, 15, 20, 44, 50, 66, 87, 94, 123,
131, 155, 159
způsob ukončení studia 32, 34, 37, 49, 55–57, 60,
62–65, 68–69, 77, 143 158
zrání 89

Ž
životní
cíle 122, 130
dráha 19, 27, 33, 157
epizody 16
pohoda 120, 124
témata 16
spokojenost 10, 18, 26, 32, 44, 113, 115,
119–132, 137, 140–141, 152, 160

Kariérová adaptabilita

**Její podoby, proměny, souvislosti a role v životě mladých dospělých
procházejících středním odborným vzděláváním**

Petr Hlaďo, Lucia Kvasková, Lenka Hloušková, Bohumíra Lazarová,
Stanislav Ježek, Libor Juhaňák, Petr Macek et al.

Editoři: Petr Hlaďo a Lucia Kvasková

Jazyková redakce: Veronika Ptáčková

Odpovědná redakce: Alena Mizerová

Návrh obálky, grafická úprava a sazba: Václav Mekyska

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

1., elektronické vydání, 2020

ISBN 978-80-210-9692-9

Život v dnešní uspěchané době plné nejrůznějších změn zvyšuje nároky na schopnosti jedince se těmto změnám přizpůsobovat. Významnou roli při zvládnání měnících se nároků v pracovní oblasti hraje kariérová adaptabilita. Co je kariérová adaptabilita? Proč je důležitá a co ovlivňuje? Odpovědi na tyto otázky i řadu dalších přináší tato kniha, která je první česky psanou publikací na dané téma. Autorský tým v ní představuje konstrukt kariérové adaptability a výsledky ojedinělého výzkumu realizovaného v České republice. V první části čtenář najde analytický přehled různých pojetí kariérové adaptability a příbuzných konceptů. Hlavní část knihy je věnována výsledkům kvantitativně vedeného longitudinálního výzkumu, jehož cílem bylo poznat kariérovou adaptabilitu a její vztahy k řadě vybraných sociodemografických, školních, sociálních a osobnostních proměnných u žáků a později absolventů středního odborného vzdělávání – tedy těch, kteří se nacházejí v klíčové fázi budování své kariéry. Mnohá empirická zjištění koncentrovaná v knize jsou přínosná jak pro rozvoj teorií kariérového poradenství a výzkum kariérové adaptability, tak i pro odborné vzdělávání či praxi kariérového poradenství.

