

Empirická studie

KVITKOVIČOVÁ, L., MÁCHOVÁ, J. 2017. Školní identita studentů středních odborných škol a vysokoškolských studentů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 7, č. 1, s. 32–53. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele2017070132>.

Příspěvek redakce obdržela: 10. 7. 2016.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 2. 2. 2017.

ŠKOLNÍ IDENTITA STUDENTŮ STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOL A VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ

Lucia Kvitkovičová, Jana Máchová

Abstrakt: Studie popisuje utváření školní identity u mladých lidí a zaměřuje se na její dva hlavní procesy – na exploraci studia a závazek ke studiu. Výzkumným cílem práce bylo zjistit, jakou roli hraje u těchto procesů typ školy a subjektivní vnímání studia. Dotazník školní identity vyplnilo 194 vysokoškoláků a 116 studentů středních odborných škol s řemeslným zaměřením ve věku od 18 do 21 let. Odpovídali na otázky týkající se jejich postoje ke studiu. Analýza kovariance ukázala, že studenti vysokých škol se vyznačují ve srovnání se studenty středních odborných škol s řemeslným zaměřením větší mírou explorace studia. Subjektivně vnímaná kariéerní relevantnost studia a preference studia významně ovlivnily stupeň závazku ke studiu. Největších hodnot závazku ke studiu přitom dosahovali ti studenti, kteří vnímali své studium jako přímou součást přípravy na svou budoucí kariéru, a studenti, kteří studovali to, co vždy chtěli. Výsledky jsou diskutovány vzhledem k teoretickému ukotvení práce i k možným praktickým dopadům studie.

Klíčová slova: závazek ke studiu, explorace studia, vysokoškolští studenti, studenti středních odborných škol, kariéerní relevantnost studia, preference studia

School identity of secondary technical schools students and university students

Abstract: The study describes the development of school identity among young people, it focuses on its two main processes, namely the exploration of the study and

commitment to study. The research goal of the study was to determine the role of the type of the school and subjective perception of the study in these processes. 194 university students and 116 students of secondary technical schools with craft specialisation between 18 and 21 years of age filled in the questionnaire of school identity and answered questions about the attitude to their study. Analysis of covariance showed that university students, compared to the students of secondary technical schools with craft specialisation, are characterised by a greater degree of exploration of the study. Subjectively perceived career relevance of the study and preference of the study significantly influenced the degree of commitment to study. The highest degree of commitment to study was reached by those students, who perceived their study as a direct part of preparation for their future career, and students, who studied the field they have always wanted to study. The results are discussed considering the theoretical basis of the study and its possible practical impact.

Key words: commitment to study, exploration of the study, university students, secondary technical schools students, career relevance of the study, preference of the study

Rozmanité zážitky a zkušenosti, které studenti ve škole v rámci vzdělávacího procesu nabírají, značně ovlivňují jejich představy o sobě samých – to, kým jsou a kým by být chtěli (Kaplan, Flum, 2009). Mladí lidé si ve škole krystalizují své profesní zájmy a získávají pracovní dovednosti, stanovují své akademické cíle a rozvíjejí motivaci (např. Kaplan, Flum, 2009). Všechny tyto aspekty slouží jako základní kámen při budování a následování jejich kariérních cílů a představ. V souladu s jinými autory (např. Meeus, 1996) se tudíž domníváme, že školní a pracovní identita vysvětlují stejnou doménu vývoje osobnosti a že rozdíl spočívá jen v sociálním prostředí, ve kterém se daná identita utváří. Navzdory důležité roli školní identity v profesním vývoji mladého člověka je jí věnováno jen velmi málo výzkumné pozornosti. Proto se tato studie věnuje právě těm faktorům, které formování školní identity ovlivňují.

Jednotlivé aspekty identity se postupně vynořují v psychosociálním vývoji jedince od počátku dětství. Právě v období dospívání je důležité, aby adolescent dokázal sjednotit všechny své předchozí představy o sobě samém do konzistentního a smysluplného celku (Konečná, Neusar, Sokoliová et al., 2010). Podle toho, nakolik úspěšně mladý jedinec tento základní vývojový úkol zvládne, dojde u něj buď k dosažení identity, nebo ke zmatení rolí (konfuzi). Erikson (1968) popsal tento proces jako utváření tzv. egoidentity. Ve společnosti rozlišoval mezi dvěma základními druhy hodnotových systémů, které tento proces budování identity značně ovlivňují, a to technologickým a humanistickým (Erikson, 1967). Hodnoty dané orientace jsou přitom

přenášeny i prostřednictvím systémů vzdělávání. Vzdělávací instituce socializují technicky či humanisticky zaměřené mladé lidi tím, že jim poskytují tzv. institucionalizované moratorium, tedy prostor strukturovaného kontextu, v jehož rámci experimentují s nápady a rolemi a získávají zkušenosti, a na jejich základě si pak utvářejí identitu vázanou na humanistické nebo technické hodnoty (Côté, Levine, 1992; Erikson, 1968). Výzkum přitom ukázal, že u vysokoškolských studentů s humanistickým zaměřením je krize identity vážnější (Côté, Levine, 1989).

Vliv Eriksonových myšlenek o procesu utváření identity se následně odrazil u většiny dalších teoretických přístupů k identitě. Nejznámější a nejrozšířenější je v této souvislosti model statusů identity vytvořený Marciovou (1966, 1980, 1993), který jako jeden z prvních Eriksonovu teorii egoidentity operacionalizoval. Marcia (1966, 1980, 1993) rozšířil Eriksonovu bipolární deskripci adolescentní krize identity a zdůraznil její dva aspekty – exploraci (dříve nazývanou jako krize) a závazek. Explorace zde představuje proces, ve kterém člověk hledá, zkoumá a kriticky reflektuje nebo přehodnocuje vlastní názory, hodnoty či životní role. Je tedy jakousi předpřípravou, na jejímž základě jedinec učiní rozhodnutí týkající se důležitých oblastí svého života. Toto rozhodnutí má následně podobu závazku, který může vyjadřovat výběr určitého cíle, přijetí životní role či dosažení stabilních hodnot a přesvědčení (Marcia, 1980). Marcia (1966) dále navrhl, že na základě přítomnosti, respektive nepřítomnosti explorace a závazku se dá usuzovat na různé typy formování identity, které nazval „statusy identity“. Pokud je u jedince přítomna nízká úroveň explorace a absentuje u něj závazek, hovořil o tzv. difuzní či rozptýlené identitě. Jedinec se tehdy nezapojuje do procesu zkoumání či hledání, nejeví o to zájem nebo se tomu záměrně vyhýbá, a nemá tak vybudován ani stabilní systém závazků. Pokud jedinec určitý závazek přijal, avšak bez předchozí aktivní explorace, jeho identita je předčasně uzavřena. V takovém případě většinou nekriticky přebírá hodnotové systémy od důležitých autorit či institucí (rodiče, škola, církve a podobně). Když jedinec zkoumá různé alternativy bez následujícího utvoření závazku, nachází se ve fázi moratoria, tedy experimentování s vlastní identitou. Stav naplněné identity potom odráží přijetí stabilních závazků po aktivním hledání sebe sama. Samotný Marcia (1980) uvedl, že nejdůležitější společenskou institucí, ke které si adolescenti vytvářejí závazek, je škola. Některé dřívější studie již poukázaly na rozdíly ve stavech identity v závislosti na vzdělání. Výzkumy z Polska přinesly zjištění, že pro žáky teoretických středních škol jsou ve srovnání se žáky středních odborných škol typické spíše takové statusy identity, které se vyznačují nižším stupněm závazku a vyšším stupněm explorace (Piotrowski, 2013, 2015; Brzeziska, Czuba, Piotrowski, 2014). Tendence

k podobným typům statusů identity se prokázala i u vysokoškolských studentů (Morash, 1980; Munro, Adams, 1977). Naopak u studentů středních odborných škol, ale i u již pracujících jedinců se středoškolským odborným vzděláním, byla nejčastěji identifikována předčasně uzavřená identita, která indikuje vytvoření silného závazku bez procesu explorace (Piotrowski, 2015; Danielsen, Lorem, Kroger, 2000). Identita studentů středních odborných škol, kteří se připravují na konkrétní profesní činnost, se tak jeví jako stabilní a jasně definovaná, avšak bez přítomnosti kritického zkoumání alternativ. Naproti tomu se vysoká škola zdá být obdobím, kdy je naopak fáze explorace prodloužena a tlak na přijetí závazků je slabý (Piotrowski, 2015).

Původně se více výzkumníků domnívalo, že Marciou popsané statusy identity lze považovat za životní stadia utváření identity, a to v pořadí od rozptýlené identity k předčasně uzavřené identitě, dále k moratoriu a nakonec k naplněné identitě (např. Meeus, Iedema, Helsen et al., 1999). Více než předpoklad takové vývojové proměny identity se však prosazuje myšlenka, že je stejně důležité posuzovat individuálně obsahové změny v závazcích a jejich specifický význam (Bosma, Kunnen, 2001). Jak totiž adolescenti rostou, jsou konfrontováni se situacemi, ve kterých si musí závazky nejen utvářet, ale také je v světle nových okolností přehodnocovat (Coleman, 1974). Matteson (1977) uvádí, že procházejí tzv. multifázovou krizí identity. V tomto rekurzivním či cyklickém pojetí vývoje identity mohou závazky měnit svůj obsah i sílu a měnit se může i množství explorace, které je zahrnuto v jejich dosažení nebo uzpůsobení. V kontextu školy by se tento proces promítal například do různě závažných studijních rozhodnutí od výběru předmětu až po výběr studijního oboru. Jako proces neustálého rekonstruování závazků chápal identitu Bosma (1985, 1992). Na rozdíl od Marcii prosazuje měření stupně explorace v dané doméně a pomyslnou sílu formulovaného závazku. Navíc upozorňuje na to, že kromě přítomnosti či nepřítomnosti hledání možností a již hotových závazků je třeba zvažovat i jejich vzájemnou konfiguraci a osobní důležitost. Zdůrazňuje tedy různý kontext vývoje identity. Bosma považuje za základ identity jedince vědomí jeho závazku v těch oblastech života, které on sám vnímá jako důležité. Tyto oblasti života Bosma i přesně specifikuje – popsal šest domén charakterizujících vývojové úkoly, kterým musí mladí lidé v různém věku čelit (Bosma, 1985). Jejich součástí je i doména školy, která patří společně s doménou budoucího povolání k nejdůležitějším oblastem života mladých lidí (Bosma, 1985; Van Hoof, 1998). Bosma byl přitom jedním z těch, kteří upozornili na skutečnost, že výzkum formování identity v kontextu školy je ve špatném stavu (Lannegrand-Willems, Bosma, 2006). Při studiu empirických výzkumů jsme našli pouze jeden, který se konkrétně zaměřil na zkoumání školní

identity, tedy její hodnoty závazku a explorační, a zároveň zjišťoval, jaký vliv má na zmíněné hodnoty typ vzdělání. Tato longitudinální studie proběhla v Rumunsku pod vedením Popové et al. (Pop, Negru-Subtirica, Crocetti et al., 2016). V průběhu jednoho školního roku se tamní studenti s průměrným věkem 16,45 let (v rozptylu od 8. do 12. ročníku) podrobili testům celkem třikrát. Výsledky ukázaly, že u studentů středních odborných škol došlo ve srovnání se studenty teoreticky zaměřených středních škol během daného období k poklesu v závazcích spojených s typem vzdělávání. Autorky se na základě výsledků domnívaly, že jsou to právě studenti středních odborných škol, kteří jsou ohroženi zmatením identity. Argumentovaly tím, že v Rumunsku jsou školy s teoretickým zaměřením více společensky ceněny a že si úspěšnější studenti vybírají teoreticky zaměřené školy před odbornými, což může jistým způsobem predikovat typy profilů školní identity.

Nemusí to být však jen faktor zvoleného typu školy, který může stupeň školního závazku a explorační ovlivnit. Je třeba vzít v úvahu i subjektivní postoj žáka vůči jeho studiu. Statistika studie, která probíhala pod záštitou Národního ústavu odborného vzdělávání a mapovala situaci absolventů českých středních odborných škol tři roky po maturitě, ukázaly, že mezi nejfrekventovanější odpovědi na otázku, proč absolventi opustili svůj zvolený obor, patřilo, že začali studovat obor, který je nezajímavý nebo o něj ztratili zájem v průběhu studia. Vyšlo také najevo, že přibližně třetina absolventů středních škol není s vystudovaným oborem spokojena a zvolila by si raději jiný obor (Trhlíková, 2013). Podobnou situaci můžeme pozorovat, i pokud jde o studenty vysokých škol, u kterých je častým mezinárodním fenoménem vysoký podíl nedokončených studií. Z průzkumu odboru pro strategii Rektorátu MU, který ve spolupráci s fakultou sociálních studií mapuje příčiny studijní neúspěšnosti na Masarykově univerzitě, vyplynulo, že k závěrečným zkouškám nedospěje 43 % zapsaných studentů. Mezi důvody patří například to, že jejich představy a očekávání vybranému oboru neodpovídají a že nemají dostatečně silnou motivaci ke studiu (<https://www.online.muni.cz/udalosti/3321-univerzita-zjistuje-duvody-vysokeho-poctu-neuspesnych-studii>). Bosma (1985, 1992) uvádí, že povaha závazku je určena osobní investicí do toho, čeho se závazek týká. Závazek představuje cíl, hloubku a intenzitu jednání člověka, ale také to, co je ochoten pro dosažení cíle obětovat. Dá se tedy předpokládat, že stupeň závazku ke studiu a explorační studia se odvíjí z toho, nakolik mladého člověka studium zajímá. Arnett (2004) tvrdí, že mladí lidé usilují o nalezení takového profesního uplatnění, které by korespondovalo s jejich schopnostmi a ve kterém by našli možnost seberealizace. Může být tedy důležité brát v úvahu to, zda mladý člověk vnímá své studium jako jako

svou preferovanou profesní cestu. Výzkum Galliotové a Grahamové (Galliot, Graham, 2015) uskutečněný na australských středoškolských studentech ukázal, že právě ti studenti, kteří měli ve svém profesním směřování jasno, vnímali své studijní předměty jako zajímavé a důležité pro svou plánovanou kariéru. Ti, kteří své studium nepovažovali vzhledem ke své další činnosti po škole za relevantní, jej rádi neměli a ani se v něm neangažovali. Zdá se tedy, že relevantnost daného studia vůči zvolené kariéru cestě hraje pro studenty významnou roli.

1 Cíl příspěvku a hypotézy výzkumu

Několik významných vývojových psychologů zdůraznilo důležitost utváření školní identity v životě mladých lidí (Bosma, 1985; Erikson, 1968). Navíc různé teoretické i empirické studie poukázaly na rozdílné procesy identity u mladých lidí v závislosti na jejich typu vzdělání. Pokud je nám však známo, dosud se věnoval měření závazku a explorační školní identity u studentů na různých typech škol jen jeden výzkum. Popová et al. (Pop, Negru-Subtirica, Crocetti et al., 2016) prokázali nízký stupeň závazku ke studiu u studentů středních odborných škol ve srovnání se studenty teoretických středních škol. Průměrný věk účastníků této studie byl ale jen 16 let. V dnešní době přitom převládá názor, že otázky volby profesního směřování, a tedy i významu vzdělání, jsou zvláště důležité pro mladé lidi ve vývojovém období tzv. vynořující se dospělosti (Arnett, 2004). Toto vývojové období zahrnuje mladé lidi ve věku od 18 do 25 let, tedy takové, kteří jsou ve fázi přechodu ze školního do pracovního prostředí či do prostředí vysokoškolského studia. Na mladých lidech věkově spadajících do tohoto období byly však provedeny některé výzkumy ohledně statusů identity. Ty přinesly zjištění, že se studenti i absolventi středních odborných škol vyznačují statusy identity se silným závazkem a nízkou explorační a že studenti teoretických středních škol i vysokých škol to mají opačně (např. Danielsen, Lorem, Kroger, 2000; Morash, 1980). Jelikož se tyto výsledky týkají obecného statusu identity, dá se z nich usuzovat na přítomnost podobného rozložení závazků a explorační i v jednotlivých životních doménách, tedy i ve školní doméně. Jako první cíl naší práce jsme si v těchto souvislostech zvolili zkoumání stupně závazku a explorační u maturantů středních odborných škol s řemeslným zaměřením a u vysokoškolských studentů. Na základě uvedených teoretických i empirických východisek jsme si stanovili tyto hypotézy:

H1A: Studenti středních odborných škol vykazují vyšší stupeň závazku ke studiu než studenti vysokých škol.

H1B: Studenti středních odborných škol vykazují nižší stupeň explorační studia než studenti vysokých škol.

Pro mladé lidi a zvláště pro mladé vynořující se dospělé je podstatné, aby jejich studium odpovídalo představám, které mají o svém budoucím profesním směřování (Arnett, 2004). Vnímají zejména relevanci vzdělání ke své budoucí vybrané kariéře (Galliot, Graham, 2015). Na základě Bosmova (1985, 1992) výkladu o závazcích můžeme předpokládat, že pokud je pro mladého člověka jeho vzdělání důležité, utváří si k němu hlubší závazek. Když se tak stane, nemusí již v té oblasti dále explorační studium. Druhým cílem práce bylo tedy vyzkoumat roli subjektivního postoje ke studiu. Na základě zmíněných poznatků jsme formulovali následující hypotézy:

H2a: Subjektivně vnímaná kariérní relevantnost studia zvyšuje stupeň závazku ke studiu.

H2b: Subjektivně vnímaná kariérní relevantnost studia snižuje stupeň explorační studia.

H3a: Subjektivně vnímaná preference studia zvyšuje stupeň závazku ke studiu.

H3b: Subjektivně vnímaná preference studia snižuje stupeň explorační studia.

2 Metodologie výzkumného šetření

2.1 Výzkumný postup

Výzkum byl realizován v České republice na dvou skupinách studentů ve věku 18–21 let. První skupinu tvořila data od 194 studentů vysokých škol sesbíraná v rámci projektu „Cesty do dospělosti“, který probíhá pod záštitou Institutu výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně (pro víc informací o způsobu výběru participantů viz Umemura, Lacinová, Macek, 2014). Pro účely této práce byla využita data sesbíraná v roce 2013, konkrétně ze třetí vlny sběru dat, kdy dotazované položky byly zaměřené na profesní doménu života. U studentů, kteří byli vybráni do výzkumu, bylo předpokládáno všeobecné (gymnaziální) středoškolské vzdělání.

Druhou část vzorku tvořila nově získaná data, která byla sesbírána v rámci dotazníkového šetření na středních odborných školách s řemeslným zaměřením v Jihočeském a Jihomoravském kraji. Kraje byly vybrány příležitostným výběrem. V daných krajích byly osloveny všechny střední odborné školy s řemeslným oborem zakončeným maturitní zkouškou. Z 10 oslovených škol

souhlasilo se spoluprací 7 odborných škol s náhodným oborovým zaměřením. V tomto výzkumném projektu bylo na jednotlivé řemeslné obory pohlíženo jako na rovnocenné, a tedy jako na homogenní vzorek. K účasti na výzkumu byly nejdříve vybrané školy osloveny e-mailem, který obsahoval stručné informace o výzkumu spolu s prosbou o spolupráci na výzkumném projektu, a následně telefonicky. Sběr dat probíhal od 30. března do 8. dubna 2016 v 7 různých středních odborných školách. Samotná administrace studentům probíhala během vyučovací hodiny – pro ně ve známém prostředí.

2.2 Výzkumný soubor

Skupinu vysokoškolských studentů tvořilo 194 respondentů (data získaná z projektu „Cesty do dospělosti“). Ženy v tomto vzorku byly zastoupeny 77,8 % ($N = 151$), muži 14,9 % ($N = 29$) a u 7,2 % ($N = 14$) studentů údaj nebyl uveden. V tomto výzkumu ve skupině vysokoškolských studentů byly ženy nadreprezentovány. Průměrný věk studentů byl $M = 20,20$ ($SD = 0,51$; $IC [18;21]$).

Druhou skupinu tvořilo 116 studentů odborných škol s řemeslným zaměřením. Z hlediska zastoupení pohlaví bylo ve vzorku středoškolských studentů 50,9 % ($N = 59$) žen a 49,1 % ($N = 57$) mužů. Výzkum byl realizován ve dvou krajích se zastoupením 36,2 % ($N = 42$) studentů z Jihočeského kraje a 63,8 % ($N = 74$) studentů z Jihomoravského kraje. Jednotlivé obory byly ve výzkumném souboru reprezentovány: 28,4 % ($N = 33$) studenti zpracovávající kov, 20,7 % ($N = 24$) dřevo, 26,7 % ($N = 31$) silikáty a 24,1 % ($N = 28$) textil. Průměrný věk studentů byl $M = 19,16$ ($SD = 0,85$; $IC [18;21]$).

2.3 Metody

Závazek ke studiu a explorace studia

Síla závazku ke studiu a míra explorace studia byly měřeny pomocí české adaptace metody GIDS (Groningen Identity Development Scale), vytvořené Harkem Bosmou (1985), která byla v českém prostředí přeložena a aplikována v rámci longitudinální studie ELSPAC (pro víc informací o adaptaci metody viz Konečná, Neusar, Sokoliová a kol., 2010). Metodika musela být pro účely našeho výzkumu přizpůsobena, byla z ní vynechána úvodní část – rozhovor. Respondetům bylo administrováno 11 položek (7 pro zjišťování síly závazku a 4 na míru explorace), které studenti hodnotili na čtyřbodové Lickertově škále odpovědí (1 = vůbec ne, nikdy; 2 = spíše ne, jen málokdy; 3 = spíše ano, někdy; 4 = rozhodně ano, často/hodně). Byly použity například tyto položky: „Je současné studium pro váš život osobně velmi důležité?“ (pro

sílu závazku); „Jak často nad svým studiem přemýšlíte?“ (pro míru explorační). Odhad reliability pomocí Cronbachova alfa pro sílu závazku byl v našem výzkumu = 0,80 a pro explorační = 0,55. Celková vnitřní konzistence testu pro metodu GIDS byla = 0,72 (při $N = 298$).

Subjektivně vnímaná kariéerní relevantnost studia

Kariéerní relevantnost studia byla zjišťována pomocí následující otázky: „Toto studium považuji za: a) přímou přípravu na budoucí povolání; b) nepřímou součást přípravy na svoje budoucí povolání; c) pouze dočasnou aktivitu (poohlížím se po něčem jiném, potřebuji status studenta).“ V kategorii a) bylo zastoupeno 56 % studentů, v kategorii b) 35,6 % studentů a v kategorii c) 8,4 % studentů.

Subjektivně vnímaná preference studia

Položka označená jako preferované studium zjišťovala, jestli aktuální studium je pro studenty to vytoužené, kterému se chtěli vždy věnovat. Tuto volbu zjišťovala pomocí následující otázky: „To, co teď studuji: a) je to, co jsem chtěl/a studovat (a později dělat); b) je náhradní plán místo toho, čemu jsem se chtěl/a původně věnovat; c) dostal/a jsem se k tomu náhodou a zatím nevím, kam mě to přivede (jestli se tomu budu chtít věnovat i nadále).“ V kategorii a) bylo zastoupeno 61,9 % studentů, v kategorii b) 14,5 % studentů a v kategorii c) 23,5 % studentů.

Otázky na kontrolu intervenujících proměnných

Pro zjišťování základních sociodemografických informací byly použity standardní průzkumné otázky pro kontrolu případných intervenujících proměnných. Otázky se ptaly na věk a pohlaví (0 = žena; 1 = muž).

2.4 Způsob zpracování dat

Ke statistickému zpracování výsledků byl použit software IBM SPSS Statistic verze 23.

Nejdříve bylo ověřeno naplnění předpokladů ANCOVA (normální rozložení dat – testováno pomocí Kolmogorovova-Smirnovova testu, přičemž byla zjištěná šikmost u škály závazek ke studiu, a proto byla pomocí exponenciální funkce upravená. Dále byl splněn předpoklad sebediskrepance, přítomnost homoskedasticity – pomocí Levenova testu, nepřítomnost outlierů, nezávislost pozorování, minimální intervalová úroveň závislé proměnné, minimální kategorická úroveň nezávislé proměnné a intervalová úroveň kovariátu

Tabulka 1

Popisné statistiky proměnných zahrnutých do modelu

	<i>N</i>	Rozpětí	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>
Věk	310	3,00	18,00	21,00	19,49	0,04
Závazek ke studiu	301	51,88	2,72	54,60	25,10	12,02
Explorace studia	303	2,50	1,50	4,00	2,95	0,50

Tabulka 2

Korelace mezi proměnnými použitými při testování hypotéz

	1	2	3
1. Věk	1		
1. Závazek ke studiu	0,19**	1	
1. Explorace studia	0,14*	0,11	1

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

(kovariát představovala škála věk). Dalším předpokladem ANCOVA bylo, že kovariát a skupinová příslušnost musí být nezávislé; tento předpoklad byl narušen, neboť výsledky *one-way* ANCOVA pro věk a stupeň studia vyšly signifikantní: $F(24; 309) = 70,34$. Nicméně běžně se pracuje s ANCOVA i v případě narušení tohoto kritéria (Grace-Martin, 2012), a proto jsme se rozhodli i přes tuto skutečnost pro testování hypotéz pomocí ANCOVA.

3 Výsledky a diskuse

3.1 Deskriptivní statistiky

Popisné charakteristiky všech proměnných použitých v modelu jsou uvedeny v tabulce 1.

Vzájemné korelace mezi proměnnými jsou uvedeny v tabulce 2. Ukázalo se, že hodnota závazku ke studiu i explorace studia rostou se zvyšujícím se věkem.

ANOVA neukázala statisticky významný rozdíl v síle závazku v závislosti na pohlaví $F(1,289) = 0,24$; $p > 0,05$ u středoškolských i vysokoškolských studentů. Stejně tak ANOVA neukázala statisticky významný rozdíl v síle závazku mezi jednotlivými řemeslnými obory $F(3,115) = 1,96$, $p > 0,05$. U míry explorace vyšla ANOVA pro jednotlivé řemeslné rozdíly sice signifikantní $F(3,115) = 3,29$, $p < 0,05$, nicméně následná Bonferroniho korekce nepoukázala na rozdíly mezi skupinami jednotlivých řemeslných

oborů. Z hlediska zastoupení Jihočeského a Jihomoravského kraje studenti rovněž nevykazovali statisticky významné rozdíly mezi kraji v síle závazku $F(1,115) = 0,7, p > 0,05$ ani v míře explorace $F(1,115) = 0,13, p > 0,05$. Můžeme tak studenty středních odborných škol považovat za homogenní vzorek z hlediska studovaného oboru i kraje, ve kterém žijí.

3.2 Testování hypotéz H1 až H6

Hypotézy jsme testovali pomocí analýzy kovariance. V prvním modelu byl závislou proměnnou závazek ke studiu a jako nezávislé proměnné byly do modelu vloženy pohlaví, stupeň studia, kariérní relevantnost studia a preferované studium, kovariátem byl věk. Ukázalo se, že kariérní relevantnost studia má vliv na stupeň závazku ke studiu. Konkrétně (podle Bonferroniho korekce) studenti, kteří své studium vnímali pouze jako dočasnou aktivitu, dosahovali průměrně nižších hodnot závazku ke studiu než ti, kteří jej vnímali jako přímou přípravu na své budoucí povolání ($M = 11,88; SD = 2,97$) nebo než ti, kteří jej vnímají jako nepřímou přípravu ($M = 8,51; SD = 2,76$) na své budoucí povolání. Mezi ostatními skupinami nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Pro názornější zobrazení stupně závazku ke studiu ve vztahu ke kariérní relevantnosti studia viz obrázek 1.

Jako další významný faktor se ukázala preference studia. Konkrétně studenti, kteří studovali to, co chtěli studovat, dosahovali průměrně vyšších hodnot závazku ke studiu než ti, kteří své studium měli jako náhradní plán ($M = 8,88; SD = 2,3$), nebo ti, kteří se k němu dostali náhodou ($M = 9,62; SD = 1,95$). V ostatních skupinách nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Pro názornější zobrazení stupně závazku ke studiu ve vztahu k preferenci studia viz obrázek 2.

Ostatní faktory a interakce mezi nimi se neukázaly být statisticky významné. Shrnutí výsledků analýzy kovariance je popsáno v tabulce 3.

Ve druhém modelu byla závislou proměnnou explorace studia a jako nezávislé proměnné byly do modelu vloženy pohlaví, stupeň studia, kariérní relevantnost studia a preferované studium, kovariátem byl věk. Ukázalo se, že stupeň studia má vliv na exploraci studia, studenti středních odborných škol dosahovali nižšího stupně explorace studia než vysokoškolští studenti.

Jako další významný vztah se ukázala interakce mezi faktory „stupeň studia“ a „kariérní relevantnost studia“. Konkrétně studenti středních odborných škol dosahovali v interakci s kariérní relevantností studia průměrně nižších hodnot explorace studia než vysokoškolští studenti. Pro názornější zobrazení stupně explorace studia ve vztahu k interakci faktorů „stupeň studia“ a „kariérní relevantnost studia“ viz obrázek 3.

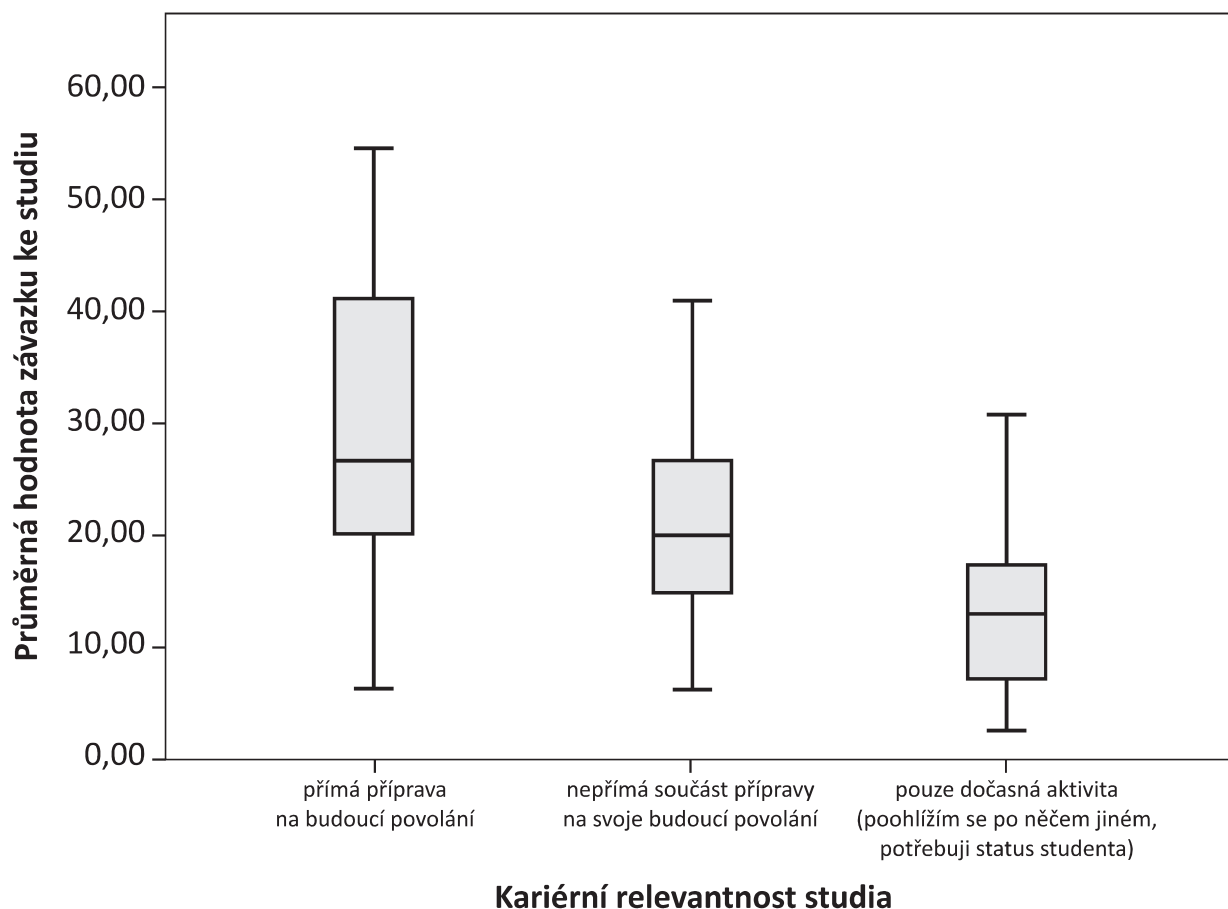
Tabulka 3

Vliv faktorů na sílu závazku ke studiu

	Type III SS	df	MS	F	Parciální eta (η^2)
Model	14 113,26	28	504,05	5,26***	0,39
Stupeň studia	1,62	1	1,62	0,02	0,00
Věk	0,02	1	0,02	0,00	0,00
Pohlaví	0,01	1	0,01	0,00	0,00
Kariérní relevantnost studia	1 147,04	2	573,52	5,98**	0,05
Preferované studium	1 524,64	2	762,32	7,95***	0,06
Stupeň studia * kariérní relevantnost studia	265,73	2	132,87	1,39	0,01
Stupeň studia * Preferované studium	528,62	2	264,31	2,76	0,02
Pohlaví * Stupeň studia	15,58	1	15,58	0,16	0,00
Pohlaví * kariérní relevantnost studia	226,64	2	113,32	1,18	0,01
Pohlaví * Preferované studium	261,14	2	130,57	1,36	0,01
kariérní relevantnost studia * Preferované studium	212,54	4	53,14	0,55	0,01
Pohlaví * Stupeň studia * kariérní relevantnost studia	82,43	1	82,43	0,86	0,00
Pohlaví * Stupeň studia * Preferované studium	91,98	1	91,98	0,96	0,00
Pohlaví * kariérní relevantnost studia * Preferované studium	1,18	1	1,18	0,01	0,00
Stupeň studia * kariérní relevantnost studia * Preferované studium	64,43	2	32,21	0,34	0,00
Pohlaví * Stupeň studia * kariérní relevantnost studia * Preferované studium	20,71	1	20,71	0,22	0,00

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

Dalším statisticky významným faktorem byla preference studia. Konkrétně (podle Bonferroniho korekce) studenti, kteří své studium považovali za náhradní plán, dosahovali průměrně vyšších hodnot exploračního studia než studenti, kteří své studium vnímali jako to, co vždy chtěli studovat ($M = 0,33$; $SD = 0,12$) nebo jako to, k čemu se dostali náhodou ($M = 0,5$; $SD = 0,12$). Mezi ostatními skupinami preferovaného studia ve vztahu ke stupni exploračního studia nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Pro názornější zobrazení stupně exploračního studia ve vztahu k preferovanému studiu viz obrázek 4.

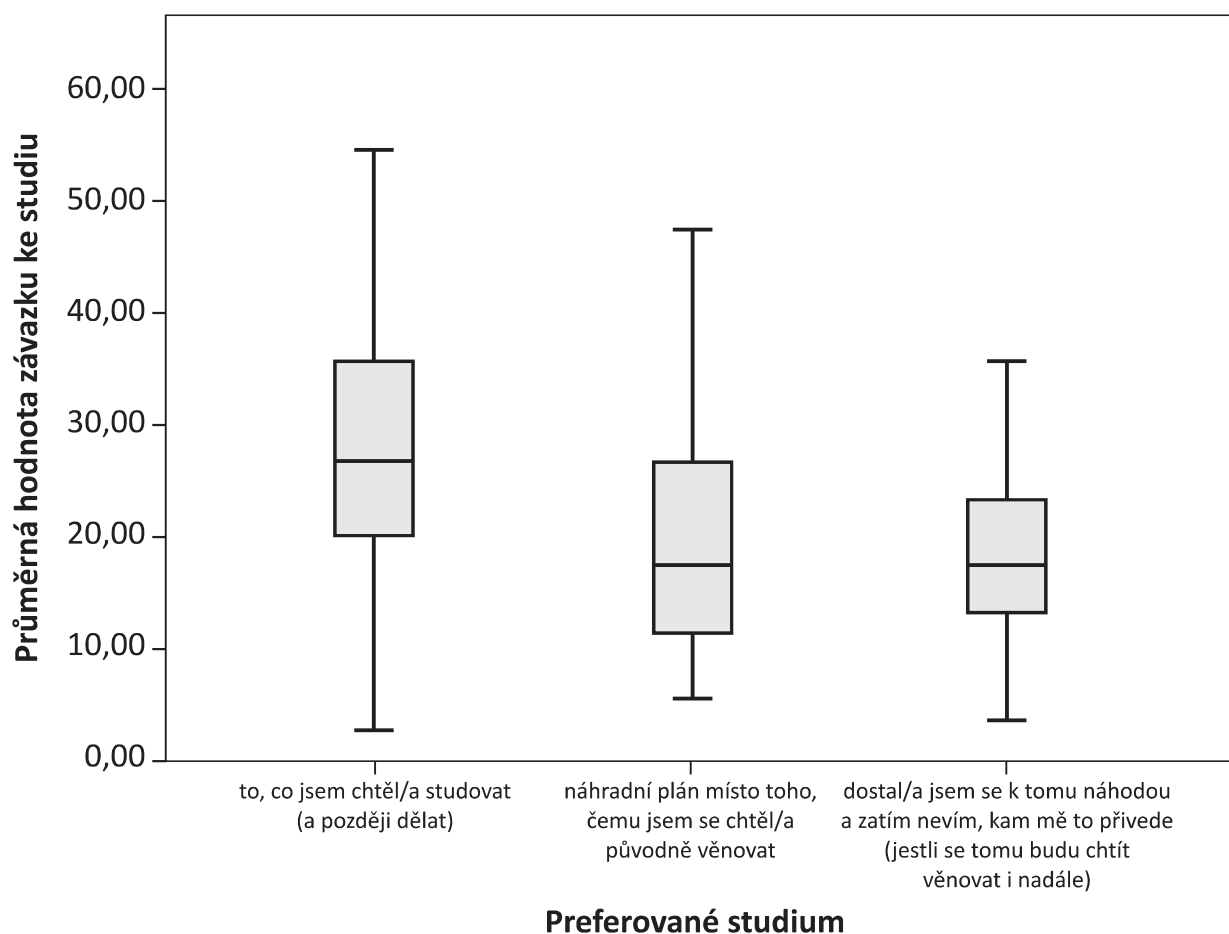


Obrázek 1. Průměrná hodnota závazku ke studiu v závislosti na stupni kariérní relevantnosti studia

V modelu ANCOVA se jako statisticky významný dále ukázal vztah mezi explorací studia a interakcí mezi pohlavím a kariérní relevantností studia a dále mezi pohlavím, stupněm studia a preferencí studia. Ostatní faktory a interakce mezi nimi se neukázaly být statisticky významné. Shrnutí výsledků analýzy kovariance je popsáno v tabulce 4.

Diskuse

Prvním cílem naší studie bylo zjistit rozdíl ve školní identitě mezi studenty středních odborných škol s řemeslným zaměřením a mezi studenty vysokých škol. Naše výsledky neprokázaly platnost hypotézy H1a, v stupni závazku ke studiu se mezi těmito dvěma skupinami studentů významný rozdíl neprokázal. Potvrdili jsme platnost hypotézy H1b, studenti vysokých škol tedy ve srovnání se středoškolskými studenty vykazovali významně vyšší stupeň explorační. Tento výsledek je v souladu s výsledky dřívějších studií, které ukázaly, že pro vysokoškolské studenty jsou typické statusy identity s vysokým stupněm explorační (Munro, Adams, 1977). Vysokou školu považoval za



Obrázek 2. Průměrná hodnota závazku ke studiu v závislosti na stupni preference studia

prostředí zvláště vhodné k exploraci, kladení si otázek a hledání sama sebe už Erikson (1968). V současnosti prosazuje tento názor Arnett (2004). Ten vysokoškolské studenty vnímá jako typické představitele vývojového období vynořující se dospělosti, pro které je charakteristické značné experimentování s identitou v různých životních doménách, a tedy i v doméně vzdělání. Navíc studenti vysokých škol disponují ve srovnání se studenty středních odborných škol širšími možnostmi explorační (Meeus, Iedema, Helsen et al., 1999). Ti totiž mají vlivem konkrétní specializace a povinných praxí v jednom oboru méně rozmanité zkušenosti. Kromě toho, jelikož si studenti středních odborných škol volili svůj obor již v 9. třídě, mohli si závazek k danému typu studia budovat již po delší dobu a nemusí považovat za nutné ho hlouběji zkoumat. Nicméně v té době mohli jejich rozhodnutí týkající se výběru školy ovlivnit rodiče nebo někdo či něco jiného. Několik předešlých studií totiž ukázalo, že pro studenty i absolventy středních odborných škol je často typická předčasně uzavřená identita (Piotrowski, 2015; Danielsen et al., 2000). Ta reprezentuje přebírání závazků bez jejich hlubšího zkoumání,

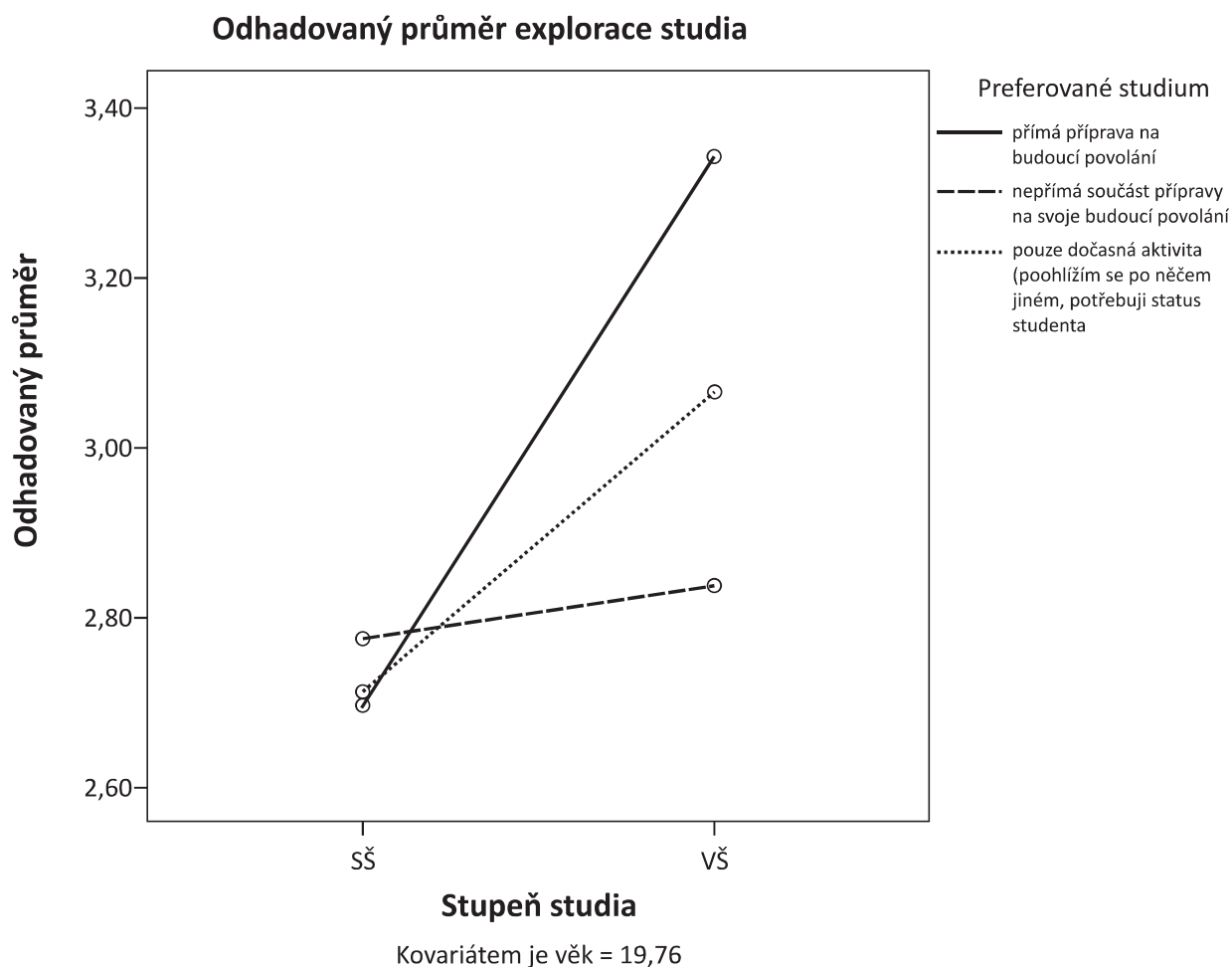
Tabulka 4

Vliv faktorů na míru explorační studia

	Type III SS	df	MS	F	Parciální eta (η^2)
Model	18,25	28	0,65	3,21***	0,28
Stupeň studia	1,65	1	1,65	8,16**	0,03
Věk	0,18	1	0,18	0,87	0,00
Pohlaví	0,08	1	0,08	0,40	0,00
Kariérní relevantnost studia	0,88	2	0,44	2,17	0,02
Preferované studium	3,18	2	1,59	7,85**	0,06
Stupeň studia * Cariérní relevantnost studia	2,08	2	1,04	5,13**	0,04
Stupeň studia * Preferované studium	0,65	2	0,32	1,60	0,01
Pohlaví * Stupeň studia	0,09	1	0,09	0,42	0,00
Pohlaví * Cariérní relevantnost studia	1,87	2	0,94	4,62*	0,04
Pohlaví * Preferované studium	0,67	2	0,33	1,64	0,01
Cariérní relevantnost studia * Preferované studium	0,99	4	0,25	1,22	0,02
Pohlaví * Stupeň studia * Cariérní relevantnost studia	0,07	1	0,07	0,32	0,00
Pohlaví * Stupeň studia * Preferované studium	1,04	1	1,04	5,11*	0,02
Pohlaví * Cariérní relevantnost studia * Preferované studium	0,03	1	0,03	0,13	0,00
Stupeň studia * Cariérní relevantnost studia * Preferované studium	1,05	2	0,52	2,59	0,02
Pohlaví * Stupeň studia * Cariérní relevantnost studia * Preferované studium	0,33	1	0,33	1,61	0,01

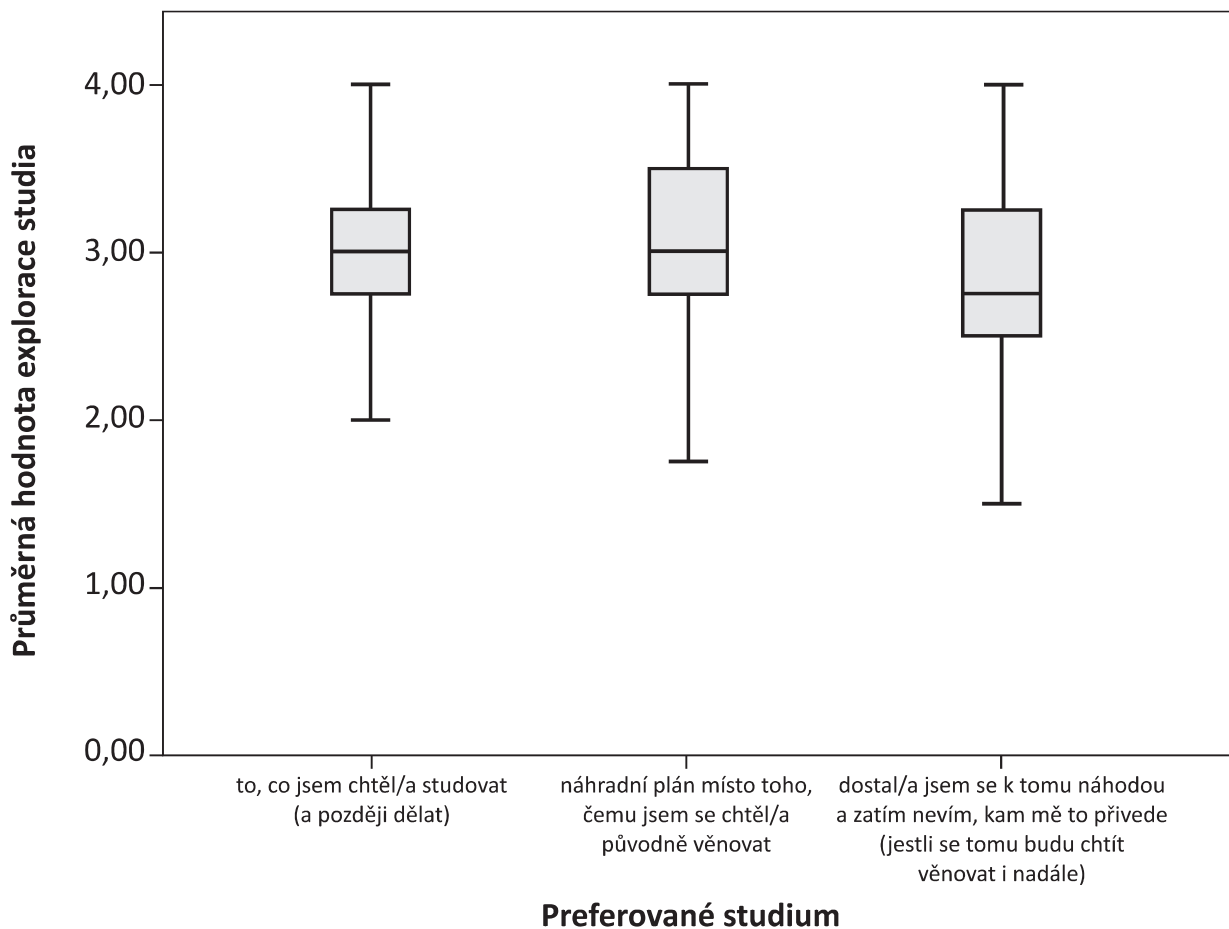
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

a indikuje tedy jejich převzetí od významných autorit, jakými jsou například rodiče. Je také možné, že v době, kdy se studenti pro školu rozhodovali, ještě sama sebe neznali natolik, aby si zvolili obor, který by korespondoval s jejich povahou. V takovém případě si ke své škole vůbec nemuseli vytvořit vztah. Vysokoškolští studenti už při své volbě disponovali větší sebereflexí a schopností kritického uvažování a mohli se tak více se svým studiem ztotožnit, a tedy si k němu vytvořit i větší závazek.



Obrázek 3. Interakce faktorů stupeň studia a kariérní relevantnost studia na míru explorační studia

Právě postoje ke studiu se týkal druhý cíl naší práce, kterým bylo zjistit vliv subjektivního vnímání studia mladých lidí na jejich školní identitu. Naše výsledky prokázaly platnost hypotézy H2a. Subjektivně vnímaná kariérní relevantnost studia významně ovlivňovala stupeň závazku ke studiu. Studenti, kteří své studium považovali za přímou přípravu na své budoucí povolání, vykazovali významně vyšší stupeň závazku ke svému studiu než ti, kteří jej považovali jen za dočasnou aktivitu. Navíc i ti, kteří své studium vnímali jako nepřímou přípravu na své budoucí povolání, se vyznačovali významně vyšším stupněm závazku ke svému studiu než ti, kteří jej vnímali jen jako dočasnou aktivitu a rozhlíželi se již po něčem jiném. Můžeme tedy konstatovat, že mladí lidé, kteří vidí relevanci svého studia vzhledem ke svému dalšímu profesnímu směřování, si k němu vytvářejí hlubší závazek. Z Bosmova pohledu (1985, 1992) se síla závazku odráží v osobním nasazení v oblasti, které se závazek týká. Tomu by odpovídaly závěry studie Galliotové a Grahamové (Galliot, Graham, 2015), která ukázala, že pokud



Obrázek 4. Průměrná hodnota explorace studia v závislosti na preferenci studia

studenti považují své studium za kariéerně relevantní, mají ho raději a více se v něm angažují. V této linii můžeme tedy předpokládat, že vnímaná kariéerní relevantnost studia je důležitým prediktorem aktivního zapojování se do něj. Hypotéza H2b se však v naší studii nepotvrdila, subjektivní kariéerní relevantnost studia významně úroveň explorace studia neovlivnila.

Pokud jde o druhý zkoumaný postoj ke studiu, prokázali jsme platnost hypotézy H3a: subjektivně vnímaná preference studia významně zvýšila stupeň závazku ke studiu. Studenti, kteří studují to, co vždy chtěli studovat a později i dělat, se vyznačovali vyšším stupněm závazku ke svému studiu než ti, kteří své studium považovali jen za náhradní plán, i než ti, kteří se ke svému studiu dostali náhodou a nevědí, zda se mu chtějí věnovat i nadále. Tento výsledek je v souladu s Arnettovými (2004) poznatky o tom, nakolik je pro mladé vynořující se dospělé důležité vybrat si takové směřování, které je podle jejich představ. Stejný trend naznačila už i studie provedená na žácích středních odborných škol v České republice, která ukázala, že nejčastějším důvodem jejich nespokojenosti s vybraným studiem byl tzv. nezáměr o obor,

který se skládal z takových položek, jako jsou „obor jsem nikdy nechtel studovat“ a „obor me přestal zajímat“ (Trhlíková, 2013). Platnost hypotézy H3b byla prokázána částečně. Ukázalo se, že studenti, kteří vnímají své studium jako náhradní plán namísto toho, čemu se chtěli věnovat původně, explorovali významně více než ti, kteří studují to, co vždy chtěli studovat a později i dělat. Tento výsledek byl v souladu s našimi očekáváními, že pokud nebudou studenti vnímat, že je studium pro ně „to pravé“, budou se tím více snažit hledat jiné a lepší alternativy (Bosma, 1985). V rozporu s tímto předpokladem se však jeví to, že studenti, kteří vnímají své studium jako náhradní plán namísto toho, čemu se chtěli věnovat původně, explorovali také významně více než ti, kteří se k danému studiu dostali náhodou a zatím nevědí, zda se mu budou chtít věnovat i nadále. Jedinci, kteří se ke svému studiu dostali náhodou, byli zároveň těmi, co explorovali nejméně. Je však možné, že se jedná o takové mladé lidi, kteří mají obecně sníženou tendenci aktivního zkoumání sebe v kontextu školy i stanovování si studijních cílů a jejich následování. Pokud tedy jde o aspekty subjektivního vnímání školy, jejich vliv na úroveň exploračního studia není na základě našich výsledků zcela jasný. Jednoznačně se však prokázalo, že jak kariérní relevantnost studia, tak i preference studia u mladých lidí významně ovlivňuje sílu jejich závazku ke studiu.

Závěr, limity a návrhy pro další výzkum

Naše studie přiblížila problematiku utváření školní identity u studentů středních odborných škol a u vysokoškolských studentů v České republice. Jelikož je výzkum v této oblasti velmi limitovaný, práce může být cennou inspirací pro další výzkumy s podobným zaměřením.

V práci jsme ukázali, že studenti vysokých škol významně více ve studijní oblasti explorují, a podpořili jsme tak předešlé teoretické i empirické studie zabývající se procesy identity mladých lidí během studia na vysoké škole. Předpokládaný rozdíl v síle závazku jsme však mezi dvěma skupinami studentů neobjevily. V této souvislosti považujeme za povinnost upozornit na možné limity naší studie. Domníváme se, že výsledky mohly být ovlivněny různým poměrem zastoupení pohlaví u vysokoškolských a středoškolských studentů. Vzorek studentů vysokých škol byl v naší studii „přereprezentován“ dívkami. Dívků studentská část populace je ve srovnání s chlapčskou podle řady empirických studií zodpovědnější a svědomitější (např. Bouffard, Boisvert, Vezeauet al., 1995). Tato skutečnost mohla mít vliv na silnější vztah k závazkům ke studiu u vysokoškolských studentů. Nicméně v předběžných

analýzách se neukázal statisticky významný rozdíl mezi pohlavími v síle závazku.

Výsledky mohly být ovlivněny také časovým ukotvením. Věkově podmíněné vývojové úkoly, např. událost ukončení studia a s ním spojený vstup do zaměstnání, totiž nejprve ovlivní stupeň explorační a postupně i závazku (Bosma, 1985). V naší studii se vzorek studentů středních odborných škol nacházel v maturitním ročníku, kdy byl tlak na uskutečnění rozhodnutí týkajícího se směřování po škole zvláště silný. Participanti z vysokých škol byli v časovém úseku svého studia rozptýleni od začátku až po jeho konec (bakalářského stupně), a případné rozdíly ve stupni závazku mezi těmito dvěma skupinami tak mohly být setřeny. Na míru školní identity mají navíc vliv i jiné faktory, než jaké byly v naší práci sledovány. Konkrétně prediktorem školní identity může být míra studijního výkonu. Popová et al. (Pop, Negru-Subtirica, Crocetti et al., 2016) zjistila, že dobré studijní výsledky posilují závazek ke studiu. Autorky výzkumu tento výsledek okomentovaly tak, že studenti, kterým se ve škole daří lépe, si častěji volí cestu teoreticky zaměřených středních škol. To se děje i České republice. Studenti středních odborných škol s řemeslným zaměřením se na školu nehlásí jen ze zájmu o dané řemeslo, ale často i z přesvědčení, že jiná střední škola (gymnázium) by byla pro ně příliš náročná (Trhlíková, 2013). Dalo by se tedy uvažovat o tom, že studentům středních odborných škol se ve studiu daří méně než studentům vysokých škol a že tento aspekt mohl snížit průměrnou sílu jejich závazku ke studiu.

Dále je důležité zmínit, že i přes to, že se nám podařilo získat homogenní vzorek studentů středních odborných škol, je malý, a může být proto nedostatečně variabilní. Je možné, že ve větším vzorku by vztahy vyšly průkaznější. S tímto ohledem je důležité brát zřetel na zobecnitelnost výsledků pouze na specifickou populaci konkrétních krajů a oborů, v nichž byla data sbírána, a to především s ohledem na snížení externí validity výzkumu z důvodu příležitostného výběru, s jehož pomocí byly oba kraje vybrány. V této souvislosti se nabízí například i specifika Jihomoravského kraje (role autority, tradice, dodržování norem) a jejich možný dopad na stupeň závazku.

V každém případě jako největší přínos naší práce vyzdvihneme identifikovanou roli subjektivní kariérní relevantnosti studia a preference studia v budování školní identity. Pokud studenti vnímají studium jako přímou součást svých kariérních cílů a pokud je jejich studium tím, co vždy chtěli studovat, vyznačují se vyšším stupněm závazku ke studiu. Protože silný závazek ve školní oblasti významně určuje stupeň aktivního zapojování se do školních úkolů a usilování o dosažení studijních cílů, a také proto, že přispívá k du-

ševní pohodě mladých lidí (Kunnen, Sappa, Van Geert et al., 2008), doufáme, že naše studie poslouží i jako podnět k praktickým doporučením týkajících se školní politiky. Aby se mladí lidé mohli efektivněji vyhnout situacím, že by si vybrali takový studijní směr, který by nekorespondoval s jejich zájmy či ambicemi, nebo aby předešli rozčarování ohledně jejich reálného uplatnění, vybízíme k snahám o větší informovanost potenciálních studentů středních i vysokých škol. Upozorňujeme v této souvislosti například na informační systém o vzdělávací nabídce škol a uplatnění absolventů, který je dostupný na webových stránkách www.infoabsolvent.cz. Domníváme se také, že je třeba více zpřístupnit studentům takové služby kariérového poradenství, které jim pomohou při výběru školy a povolání (např. <http://kymcimbyt.cz>).

Literatura

- ARNETT, J. J. 2004. *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. Oxford, UK: Oxford University Press. 280 p. ISBN 0195309375.
- BOSMA, H. A. 1985. *Identity Development in Adolescence. Coping With Commitments*. Unpublished Doctoral Dissertation. Groningen: University of Groningen.
- BOSMA, H. A. 1992. Identity in Adolescence: Managing Commitments. In ADAMS, G. R., GULLOTTA, T. P., MONTEMAYOR, R. (Eds.). *Adolescent Identity Formation. Advances in Adolescent Development*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, pp. 91–121. ISBN 0803946163.
- BOSMA, H. A., KUNNEN, E. S. 2001. Determinants and Mechanisms in Ego Identity Development: A Review and Synthesis. *Developmental Review*, vol. 21, no. 1, pp. 39–66. ISSN 0273-2297. DOI: 10.1006/drev.2000.0514.
- BOUFFARD, T., BOISVERT, J., VEZEAU, C., LAROUCHE, C. 1995. The Impact of Goal Orientation on Selfregulation and Performance Among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 65, no. 3, pp. 317–329. ISSN 2044-8279. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x.
- BRZEZISKA, A. I., CZUB, T., PIOTROWSKI, K. 2014. Statusy tożsamości a style tożsamości i funkcjonowanie emocjonalne uczniów szkół zawodowych [Identity Statuses as Related to the Identity Styles and Emotional Functioning of Vocational School Students]. *Psychologia Rozwojowa*, vol. 19, no. 4, pp. 51–71. DOI: 10.4467/20843879PR.14.024.2963.
- COLEMAN, J. C. 1974. *Relationships in Adolescence*. London: Routledge & Kegan. 214 p. ISBN 0710078684.
- CÔTÉ, J. E., LEVINE, C. G. 1989. An Empirical Test of Erikson's Theory of Ego Identity Formation. *Youth and Society*, vol. 20, no. 4, pp. 388–415. ISSN 0044-118X.
- CÔTÉ, J. E., LEVINE, C. G. 1992. The Genesis of the Humanistic Academic: A Second Test of Erikson's Theory of Ego Identity Formation. *Youth and Society*, vol. 23, no. 4, pp. 387–410. ISSN 0044-118X.

- DANIELSEN, L. M., LOREM, A. E., KROGER, J. 2000. The Impact of Social Context on the Identity-formation Process of Norwegian Late Adolescents. *Youth & Society*, vol. 31, no. 3, pp. 332–362. ISSN 0044-118X. DOI: 10.1177/0044118X00031003004.
- ERIKSON, E. H. 1968. *Identity*. New York: W. W. Norton Company. 336 p. ISBN 0393097862.
- ERIKSON, E. H. 1967. Memorandum on Youth. *Daedalus*, vol. 96, no. 3, pp. 860–870. ISSN 0011-5266.
- GALLIOTT, N. Y., GRAHAM, L. J. 2015. School Based Experiences as Contributors to Career Decision-making: Findings from a Cross-sectional Survey of High-school Students. *The Australian Educational Researcher*, vol. 42, no. 2, pp. 179–199. ISSN 0311-6999. DOI: 10.1007/s13384-015-0175-2.
- GRACE-MARTIN, K. 2012. *When Assumptions of ANCOVA are Irrelevant* [online]. c2012, poslední revize neuvedena [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <http://www.theanalysisfactor.com/assumptions-of-ancova/>.
- KAPLAN, A., FLUM, H. 2009. Motivation and identity: The Relations of Action and Development in Educational Contexts: An Introduction to the Special Issue. *Educational Psychologist*, vol. 44, no. 2, pp. 73–77. DOI: 10.1080/00461520902832418.
- KUNNEN, E. S., SAPPA, V., VAN GEERT, P. L., BONICA, L. 2008. The Shapes of Commitment Development in Emerging Adulthood. *Journal of Adult Development*, vol. 15, no. 3–4, pp. 113–131. ISSN 1068-0667. DOI: 10.1007/s10804-008-9042-y.
- KONEČNÁ, V., NEUSAR, A., SOKOLIOVÁ, M., MACEK, P. 2010. Možnosti zkoumání formování identity v adolescenci: Česká adaptace metody GIDS. *Československá Psychologie*, roč. 54, č. 4, s. 391–406. ISSN 0009-062X.
- LANNEGRAND-WILLEMS, L., BOSMA, H. A. 2006. Identity Development-in-context: The School as an Important Context for Identity Development. *Identity*, vol. 6, no. 1, pp. 85–113. ISSN 1528-3488. DOI: 10.1207/s1532706xid0601_6.
- MATTESON, D. R. 1977. Exploration and Commitment: Sex Differences and Methodological Problems in the Use of Identity Status Categories. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 6, no. 4, pp. 353–374. ISSN 0047-2891. DOI: 10.1007/BF02139239.
- MARCIA, J. E. 1966. Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 3, no. 5, pp. 551–558. ISSN 0022-3514. DOI: 10.1037/h0023281.
- MARCIA, J. E. 1980. Identity in Adolescence. In: ADELSON, J. (Ed.). *Handbook of Adolescent Psychology*, New York: Wiley, pp. 159–187. ISBN 0471037931.
- MARCIA, J. E. 1993. The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In MARCIA, J. E., WATERMAN, A., MATTESON, D., ARCHER, S., ORLOFSKY, S. (Eds.). *Ego Identity*. New York: Springer-Verlag, pp. 3–21. ISBN 3540940332.
- MEEUS, W. 1996. Studies on Identity Development in Adolescence: An Overview of Research and Some New Data. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 25, no. 5, pp. 569–597. DOI: 10.1007/BF01537355.
- MEEUS, W., IJEDEMA, J., HELSEN, M., VOLLEBERGH, W. 1999. Patterns of Adolescent Identity Development: Review of Literature and Longitudinal Analysis. *Developmental Review*, vol. 19, no. 4, pp. 419–461. ISSN 0273-2297. DOI: 10.1006/drev.1999.0483.

- MORASH, M. A. 1980. Working Class Membership and the Adolescent Identity Crisis. *Adolescence*, vol. 15, no. 58, pp. 313–320. ISSN 0001-8449.
- MUNRO, G., ADAMS, G. R. 1977. Ego-identity Formation in College Students and Working Youth. *Developmental Psychology*, vol. 13, no. 5, pp. 523–524. ISSN 1939-0599. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.13.5.523>.
- PIOTROWSKI, K. 2013. Identity in Adolescence and Emerging Adulthood: Relationships with Emotional and Educational Factors. *Polish Psychological Bulletin*, vol. 44, no. 3, pp. 266–276. ISSN 0079-2993. DOI: <http://dx.doi.org/10.2478/ppb-2013-0030>.
- PIOTROWSKI, K. 2015. Identity Capital in Upper Secondary School Students. *Studia Psychologiczne*, vol. 53, no. 4, pp. 45–59. ISSN 0081-685X. DOI: [10.2478/V1067-010-0139-6](http://dx.doi.org/10.2478/V1067-010-0139-6).
- POP, E. I., NEGRU-SUBTIRICA, O., CROCCETTI, E., OPRE, A., MEEUS, W. 2016. On the Interplay Between Academic Achievement and Educational Identity: A Longitudinal Study. *Journal of Adolescence*, vol. 47, pp. 135–144. ISSN 1095-9254. DOI: [10.1016/j.adolescence.2015.11.004](http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.004).
- TRHLÍKOVÁ, J. 2013. Volba střední školy a její hodnocení v kontextu další vzdělávací a profesní dráhy. *Orbis scholae*, roč. 7, č. 3, s. 87–105. ISSN 2336-3177.
- 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*, vol. 3, no. 3, pp. 179–193. ISSN 2167-6984. DOI: [10.1177/21676968145617672167696814561767](http://dx.doi.org/10.1177/21676968145617672167696814561767).
- Univerzita zjišťuje důvody vysokého počtu neúspěšných studií* [online]. c2012, poslední revize 23. 12. 2012 [cit. 2016-06-11]. Dostupné z: <https://www.online.muni.cz/udalosti/3321-univerzita-zjistuje-duvody-vysokeho-poctu-neuspesnych-studii>.
- VAN HOOFF, A. 1998. *Identity Formation in Adolescence. Structural Integration and Guiding Principles*. Unpublished Doctoral Dissertation, Utrecht University, Netherlands.
- Studie vznikla v rámci řešení grantového projektu GAČR Cesty do dospělosti: longitudinální výzkum vývojových trajektorií a prediktorů autonomie a identity (GAP407/12/0854).*

Autoři

Mgr. Lucia Kvitkovičová, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, IVDMR, Joštova 218/10, 602 00 Brno, e-mail: 426873@mail.muni.cz

Bc. Jana Máchová, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Joštova 218/10, 602 00 Brno, e-mail: 427439@mail.muni.cz