

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



Diplomová práce

ŠTĚPÁNKA ČERNÁ

Proces zkvalitňování edukačního programu jako metody kariérního
poradenství

An educational career choice programme as a method of career
counselling and a process of its improvement

Praha 2017

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za vstřícné a podnětné vedení práce i za předání pevných poradenských základů během studia, na které mohu navazovat v praxi. Děkuji také kolegům a kolegyním z oblasti kariérního poradenství za sdílení zkušeností z praxe.

Zvláštní poděkování patří mým blízkým za velkou podporu během celého studia.

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

V Praze dne

.....

Podpis autorky

Abstrakt:

Předkládaná práce je zaměřena do oblasti kariérního poradenství, konkrétně na podporu studentů středních škol, kteří stojí před volbou dalšího profesního směřování. Práce se zabývá edukačním programem (zaměřeným právě do oblastí kariérní volby) jakožto metodou kariérního poradenství. Cílem je zjistit, nakolik daný program naplňuje jemu určené cíle a jak je program možné dále zdokonalovat. Za tímto účelem je v první části práce vystavěna potřebná teoretická základna. Empirická část pak blíže představuje daný program a popisuje zrealizovanou výzkumnou sondu, která byla postavena na principech akčního výzkumu, a která zkoumala právě naplnění cílů programu a další možnosti k jeho zdokonalení.

Klíčová slova:

kariérní poradenství, kariérní volba, studenti středních škol, edukační program, akční výzkum

Abstract:

This text concentrates on the topic of career counselling, concretely on counselling for high school students while they are in the process of career decision making. The emphasis is on an educational career choice programme (that targets on the making of career choices) as a method of career counselling. The goal of the thesis is to examine if the programme meets its goals and to examine possible ways of its improvement. The thesis first offers a theoretical grounding of the topic. Then the empirical part includes a detailed description of the educational programme and then a follow-up research probe examining the fulfilling of the programme's goals and the possible ways of its improvement.

Keywords:

career counselling, career choice, high school students, educational career choice programme, action research

Obsah

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Úvod..... | 13 |
| 2 | Teoretická část..... | 14 |
| 2.1 | Základní pojmy oblasti kariérního poradenství..... | 14 |
| 2.1.1 | Kariéra a kariérní volba..... | 14 |
| 2.1.2 | Kariérní rozvoj..... | 15 |
| 2.1.3 | Kariérní poradenství..... | 15 |
| 2.1.4 | Stručné shrnutí dalších pojmů..... | 17 |
| 2.2 | Současný výzkum v oblasti kariérního poradenství..... | 17 |
| 2.3 | Teorie kariérního vývoje..... | 20 |
| 2.3.1 | Parsons..... | 20 |
| 2.3.2 | Gottfredsonové teorie omezení, kompromisu a sebetvoření..... | 21 |
| 2.3.3 | Hollandova teorie profesních typů osobnosti a pracovních prostředí..... | 22 |
| 2.3.4 | Scheinovy kariérové kotvy..... | 26 |
| 2.3.5 | Sociodynamická teorie..... | 28 |
| 2.4 | Systémové ukotvení kariérního poradenství na středních školách..... | 30 |
| 2.4.1 | Kariérní poradenství jako jedna z úloh školního poradenského pracoviště..... | 30 |
| 2.4.2 | Kariérní rozvoj jako součást vzdělávání na středních školách..... | 33 |
| 2.4.3 | Zacílení intervencí do kariérního rozvoje na středních školách..... | 36 |
| 2.5 | Metody kariérního poradenství..... | 39 |
| 2.5.1 | Edukační program jako metoda kariérního poradenství..... | 41 |
| 3 | Empirická část..... | 43 |
| 3.1 | Edukační program „Vybíráš si školu“?..... | 43 |
| 3.2 | Výzkumná sonda..... | 50 |
| 3.2.1 | Cíle výzkumné sondy..... | 50 |
| 3.2.2 | Metodologie výzkumné sondy..... | 50 |
| 3.2.3 | Analýza získaných dat..... | 54 |

| | | |
|---------|---|----|
| 3.2.3.1 | Cíl programu č. 1 Účastník objeví a pojmenuje alespoň jednu svou silnou stránku | 55 |
| 3.2.3.2 | Cíl programu č. 2 Účastník si ujasní, jaká existují pracovní prostředí a která jsou pro něj atraktivní. | 57 |
| 3.2.3.3 | Cíl programu č. 3 Pro účastníka je otázka vlastní kariérní volby méně stresující než před programem | 60 |
| 3.2.3.4 | Cíl programu č. 4 Účastník si rozšíří informace o tom, co mu může pomoci při rozhodování o kariérním směřování. | 64 |
| 3.2.3.5 | Další poznatky k programu | 67 |
| 3.2.4 | Shrnutí | 70 |
| 4 | Závěr | 71 |
| 5 | Seznam použité literatury | 73 |
| 6 | Přílohy: | 79 |

1 Úvod

Během svých vysokoškolských studií mne začaly velmi zajímat otázky týkající se volby kariérního směřování. Setkávala jsem se se studenty středních škol, zejména gymnázií, kteří se ocitli v období před maturitou, a tedy volbou jejich dalšího studijního/pracovního zaměření, a kteří se mnou sdíleli své otázky týkající se jejich budoucího směřování.

Volba kariéry, před kterou jsme dříve či později postaveni, je poměrně náročným životním mezníkem a úkolem. Toto rozhodování není jednoduché v žádném věku, konkrétně pro studenty všeobecných gymnázií je často spojeno s tlakem, zmatením, strachem. Studenti často prožívají velké napětí, neboť rozhodování o jejich dalším směřování může podstatným způsobem ovlivnit jejich budoucí život. Studenti se často bojí případného „špatného“¹ rozhodnutí. Zjednodušit situaci studentům může příprava na toto rozhodování. Ta by měla probíhat během celého našeho života, v rodině, škole a na dalších místech, která nás formují. Podpůrně slouží rovněž služby zaměřené přímo na kariérní rozvoj a kariérní poradenství, na které je zaměřena tato práce.

Předloženým textem v určitém ohledu navazuji na svou bakalářskou práci, ve které jsem se věnovala oblasti kariérního poradenství pro studenty středních škol. V bakalářské práci jsem se věnovala kariérnímu poradenství v individuální formě. Individuální poradenství má své jisté výhody, nicméně se jedná o časově i finančně poměrně náročnou službu. Protože skupinové aktivity mají potenciál podpořit širší publikum studentů, kteří jsou před rozhodování postaveni, rozhodla jsem se v této práci zabývat více do hloubky kariérnímu poradenství realizovanému ve skupinové formě.

Tato diplomová práce je zacílena na zkoumání skupinového edukačního programu zaměřeného do oblasti volby povolání/studijního oboru určeného pro studenty předposledního ročníku gymnázia. Cílem práce je zjistit, zda program naplňuje předem určené cíle, a získat podněty pro jeho další zdokonalení. Za tímto účelem je nejprve v teoretické části práce vystavena teoretická základna pro další zkoumání dané problematiky. V rámci empirické části je pak představen zmíněný edukační program, na který navazuje popis provedené výzkumné sondy, která popisuje proces zdokonalování programu a zkoumá míru naplnění cílů. Tato výzkumná sonda staví na principech akčního výzkumu.

¹ Slovo „špatného“ je zde v uvozovkách, neboť se domnívám, že žádné rozhodnutí není možné označit čistě za špatné, neboť i ta, která nás zavedou do slepé uličky považují za důležitá. Nicméně to by bylo na delší diskusi filosofického rázu.

2 Teoretická část

2.1 Základní pojmy oblasti kariérního poradenství

Oblasti kariérního poradenství jsem se věnovala již v rámci své bakalářské práce s názvem Praktická zkušenost jako prostředek k volbě vhodného studijního oboru (Psychlová, 2015). Některé ze základních pojmů dané problematiky (kariéra, volba povolání, kariérní orientace a poradenství) jsem tedy podrobně rozebírala již tam. Budou zde tedy popsány ve stručnosti s důrazem na pojetí autorů, která nebyla v předchozí práci použita.

2.1.1 Kariéra a kariérní volba

Vyjádření obsahu pojmu kariéra se u jednotlivých odborníků liší. Někdy je kariéra vnímána jakožto synonymum k profesi a povolání. Širší definice kariéru vnímají jakožto sled pracovních rolí, které jedinec v průběhu svého profesního života vystřídá (Pattonová et al., 2015). Růžička (1993) za kariéru považuje složku dráhy životní, která se pojí na pracovní život.

Názory se liší také v tom ohledu, které všechny pracovní role a případně životní etapy, jsou do kariéry započítávány. Tedy do kariéry jedince mohou být v určitém ohledu zahrnuty jak placené pozice, tak i například práce dobrovolnická. Zároveň sem lze zahrnout jak období pracovního života, tak i období studia apod. (Pattonová et al., 2015).

Mému chápání kariéry je blízko Hladůvo pojetí kariéry jakožto celoživotní dráhy: *„Pojem kariéra zahrnuje nejen objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, respektive sled povolání, postup z pozice na pozici, ale i předprofesní a postprofesní aktivity, tedy celou životní dráhu člověka. Kariéra je utvářena jak zkušenostmi vztaženými k práci, tak vzděláváním a dalšími oblastmi života jedince.“* (Hladů, 2012, str. 15)

Hladůvo pojetí lze rozšířit o definici Nilese a Bowsbyho (2017), kteří kariéru chápou jako sestavu rolí (v rámci pracovního i mimopracovního kontextu), které jedinec v průběhu života postupně zastává a význam, jakým těmto jednotlivým rolím přisuzuje.

Kariérní volba nebo také volba povolání má v literatuře rovněž poměrně široké vymezení. Autoři někdy oddělují volbu na konci povinné školní docházky, označovanou jako tzv. prvotní volba povolání od dalších voleb, které jedince čekají v dalším profesním a studijním životě (Hladů, 2012). Hladů pojem shrnuje takto *„Volba povolání je složitým multifaktorově podmíněným procesem, který se neobjevuje izolovaně, nýbrž probíhá po celý život člověka, vyvíjí se skrze množství menších voleb při řešení vývojových úkolů vztahujících se k práci a povolání a odehrává se v průběhu životní dráhy jedince“*. (Hladů, 2012, str. 17)

Empirická část této práce bude zaměřena na kariérní poradenství pro studenty středních škol, pozornost zde tedy bude cílena na kariérní volbu v době ukončení střední školy.

2.1.2 Kariérní rozvoj

Pojem kariérní rozvoj (z anglického „career development“) odkazuje k vnitřním psychickým procesům a vnějším vlivům tvořícím kariéru daného jednotlivce v průběhu celého jeho života. Je možné sem zařadit např. míru integrace sociálních rolí, znalost a schopnost vyjádření vlastních hodnot, rozvoj „self-konceptu“ apod. (Niles et al., 2017)

S tímto pojmem souvisí tzv. intervence do kariérního rozvoje (z anglického Career development interventions), což jsou aktivity zplnomocňující klienta k úspěšnému zvládnutí úkolů související s rozvojem vlastní kariéry. Jedná se o aktivity vedoucí k hlubšímu sebezpoznání klienta, k poznání světa práce a pracovních příležitostí, k rozvoji rozhodovacích schopností, k vyrovnání se s pracovním stresem apod. Může se jednat jak o intervence realizované v rámci individuálního poradenství, tak o skupinové aktivity, jak o intervence osobní, tak o ty zprostředkované online (Niles et al., 2017). Tyto intervence mohou být součástí kariérního poradenství představeného níže.

2.1.3 Kariérní poradenství²

Kariérní poradenství zahrnuje soubor aktivit, podporujících jednotlivce v různých životních fázích při rozhodování v oblasti formálního vzdělávání a dalšího profesního rozvoje. Dříve bylo kariérní poradenství nahlíženo jakožto nástroj sociálního začleňování a prosazování sociální rovnosti, dnes je vnímáno širěji, jakožto nástroj rozvoje každého jednotlivce. (Hloušková, 2014).

Knoll (2010) přichází s poměrně širokou definicí, která dobře vyjadřuje vymezení kariérního poradenství, tak jak je chápáno v této práci. *„Kariérové poradenství představuje institucionalizovaný systém poradenských služeb, jejichž cílem je pomáhat jednotlivcům při rozhodování o profesní a vzdělávací orientaci v kterékoliv fázi jejich života. Jsou to mj. aktivity realizované ve školách, které mají pomoci žákům a studentům ujasnit si vlastní kariérní cíle a porozumět světu práce. Pod kariérové poradenství zahrnujeme i individuální*

² V odborné literatuře je možné setkat se s různým pojmenováním kariérní / kariérové / profesní poradenství. Názory na rozlišení těchto pojmů se liší a není k nalezení jedno všeobecně platné vymezení. Setkala jsem se s názorem, že kariérové poradenství přichází na řadu v době úvodních voleb před vstupem na trh práce, zatímco kariérní poradenství nastupuje později, při rozhodování o změnách kariéry či plánování dalších kroků rozvoje v rámci dané kariéry. V odborné literatuře jsou ale pojmy často používány jako synonyma a jsou běžně zaměňovány. Budou tak vnímány i v tomto textu a pro zachování kontinuity se svou předchozí bakalářskou prací budu používat pojem kariérní poradenství.

nebo skupinové poradenství zaměřené na volbu vzdělávací a profesní dráhy, volbu prvního zaměstnání, změnu zaměstnání a návrat do pracovního procesu. Tento komplex představuje služby jak pro jedince, kteří ještě nevstoupili na trh práce, tak pro uchazeče o zaměstnání, kteří si zaměstnání právě hledají, stejně jako pro ty, kteří jsou právě zaměstnání.“ (Knoll, 2010, str. 2)

Co se týká obsahu a zacílení kariérního poradenství, je zde v průběhu uplynulé doby patrný posun. Je znatelný určitý odklon od ryze diagnostického modelu poradenské práce k vedení a podpoře klienta na kariérních křižovatkách (Hloušková, 2014). Zároveň úkolem poradce již není pouhé poskytování kariérních informací, má dnes mnohem širší záběr. U klienta rozvíjí schopnost sebereflexe, posiluje sebedůvěru, pomáhá dávat informace do kontextu reálného světa, nabízí alternativní cesty apod. (Košťálová et al., 2015). *„Kariérové poradenství v sobě zahrnuje širokou škálu informačních, poradenských, diagnostických, motivačních i vzdělávacích činností, které sledují společný cíl: pomoc jedinci při rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze.“* (Knoll, 2010, str. 2)

Tento posun popisují rovněž Nathan a Hill (2006), kteří uvádí, že od dříve využívaného postupu, který nazývají „test and tell“, a který byl postaven na tom, že klient přichází za expertem pro rozhodnutí na základě testování, se upouští. Uvádí, že z mnoha důvodů by kariérní poradci neměli přistupovat na požadavek klientů „Řekněte mi, jaký obor je pro mě ten nejlepší“. S tímto velmi souhlasím a tento postoj sama zastávám. Poradenství by mělo klientům nabízet podporu, ale především za účelem jejich zplnomocňování k tomu, aby se dovedli zorientovat a o dalších krocích se rozhodovat na základě svého samostatného uvážení. Ze zkušenosti takto postavený poradenský proces zahrnuje také práci na postoji klienta ze „Řekni mi, co mám dělat“ (což je přirozeně zejména mezi mladými lidmi častější, neboť volba může pro mnohé znamenat velký nápor, který máme tendenci snižovat tím, že přeneseme odpovědnost na někoho zvenčí) na „Pomoz mi, abych se mohl/a rozhodovat sám/sama“.

Peavy (2013), představitel sociodynamického poradenství, vymezuje několik principů, které jsou dle jeho názoru obsažené v poradenství. Uvedu zde několik z nich, které se významně shodují s tím, jak poradenství vnímám já. Principy lze využít v poradenství obecně. Tedy dle Peavyho (2013) je poradenství:

- obecná metoda životního plánování,
- proces, který ukazuje zájem, dává naději, dodává odvahy, nabízí vyjasnění a umožňuje aktivaci,

- činnost, která napomáhá zmocňování,
- činnost, která zdůrazňuje příležitosti, a ne nařízení a jejich dodržování,
- spojení, které vzniká za účelem řešení konkrétních životních problémů.

2.1.4 Stručné shrnutí dalších pojmů

Další pojmy, se kterými je možné se v odborné literatuře setkat, je profesní orientace³, která se od poradenství liší především ve svém spíše krátkodobém zaměření (Vendel, 2008). Dalším pojmem, který zde považuji za důležité zmínit, je výchova k volbě povolání, shrnující pojmy předchozí. Výchova k volbě povolání je součástí všeobecného vzdělávání, profesní orientaci a pomoc při volbě povolání. Především rozšiřuje pracovní kompetence a dovednosti obecně (Hlad'o, 2008). Někdy je používán také pojem kariérové vzdělávání, který označuje „*Vzdělávací programy a aktivity, které pomáhají lidem rozvíjet dovednosti pro řízení vlastní kariéry a životní dráhy. K tomu patří také vyhledávání a účinné využívání kariérových informací a poradenství.*“ (Jackson, 2015, str. 12)

2.2 Současný výzkum v oblasti kariérního poradenství

Tématice kariérního poradenství se věnuje celá řada odborníků. Uvedu zde několik příkladů, uvádějící výzkumné práce uskutečněné v poslední době na území České republiky a Slovenska. Záměrem této kapitoly je naznačit širší témat, jakým je výzkumná činnost v dnešní době věnována, a načrtnout poznatky, které přináší.

V oblasti kariérního poradenství v kontextu České republiky a Slovenska je možné setkat se například s pracemi Vendela, působícího na prešovské univerzitě. Zaměřuje se na oblast kariérního vývoje a poradenství i pedagogické psychologie. Ve svém nedávném výzkumu se zabýval účinností počítačového programu volby povolání. Konkrétně se zabýval programem „*Sprievodca svetom povolání u gymnazistov*“, u kterého zjišťoval, zda se u studentů po absolvování daného programu zvýší aktivizace v otázce volby povolání a zda se u nich sníží pocit těžkosti spojený s kariérní volbou. Dle výsledků se program ukázal pro studenty prospěšný z obou těchto hledisek (Vendel, 2017).

Vitošková (2016), která se zaměřuje na kariérní poradenství prostřednictvím vědecké i praktické činnosti zpracovala ve spolupráci s Pavelkovou práci „*Vztah žáků a studentů k budoucnosti*“, kde jsou prezentovány poznatky z dizertační práce Vitoškové. Práce je zaměřená na vztah studentů k budoucnosti, řeší vztah mezi časovou perspektivou a výkonovou

³ Více prostoru je tomuto pojmu věnováno v předchozí práci (Psychlová, 2015).

motivací a souvislost s volnými vlastnostmi jedince. Na základě zkoumání těchto faktorů vstupujících do kariérního rozvoje mladých lidí přináší důležitá doporučení pro praxi kariérního poradenství. Mj. uvádí, že při zkoumání výkonové motivace se v rámci jejich studie ukázala významná převaha kognitivního aspektu vztahování se k budoucnosti nad aspektem motivačním. V této souvislosti nabízí myšlenku „*zda současná škola podporuje stanovování si vlastních voleb a cílů směrem do budoucna, zda jsou žáci a studenti v této oblasti dostatečně aktivizováni a zda jim např. nebrání v tomto ohledu předkládání „hotových a připravených cest“*“ (Vitošková et al., 2016, str. 77). Při zkoumání volných vlastností studentů vysoce skórovaly faktory související s pozitivním uvažováním a sněním o cíli, s volným optimismem, s důvěrou ve vlastní schopnosti a schopnost vlastního odměňování a oceňování. Na základě toho autorky doporučují v poradenství pro studenty základních a středních škol využívat těchto prvků, tedy umožnit studentům snít, tvořit si vize a cíle a reflektovat kroky k jejich dosažení (Vitošková et al., 2016).

Navarová (2009), psycholožka a opakovaná držitelka Národní ceny kariérového poradenství, provedla mj. výzkum shrnutý v práci „*Praxe ve firmách jako způsob řešení nezaměstnanosti*“. Věnuje se zde nezaměstnanosti jako psychosociálnímu problému současnosti a popisuje charakteristiky dlouhodobě nezaměstnaných jedinců, které jim znesnadňují návrat na trh práce. Do kontextu uvádí roli kariérního poradenství v této problematice a přináší návrhy, jak prostřednictvím vzdělávání předcházet budoucí nezaměstnanosti. Konkrétně přináší seznam charakteristik, které mohou být v budoucnu potenciálně znevýhodňující, a na které je vhodné se zaměřit již během základních a středních škol.

Kirovová, působící na Univerzitě Karlově a Technické univerzitě Ostrava, jež má za sebou hojnou výzkumnou a publikační činnost z oblasti kariérního poradenství, se v rámci jednoho ze svých výzkumů z poslední doby zabývala potřebou kariérního poradenství na VŠ. Zavedla předměty zaměřené na kariérní poradenství na dvou vysokých školách (Univerzita Karlova a Technická univerzita Ostrava) (Lorenc, 2017) a uskutečnila výzkum, ve kterém zkoumala, zda je kariérní poradenství pro studenty potřebné. Dospěla k výsledkům, že studenti uvádí potřebu kariérního poradenství v oblastech sebepoznání, sebehodnocení a hodnocení osobnostních atributů, vytyčování alternativních cílů a dovedností pro plánování a řízení kariéry. Mimo jiné upozorňuje, že potřeba kariérního poradenství na vysokých školách je často podceňována (Kirovová, 2016). Kromě zmíněné práce Kirovová (2008) zpracovala také např. rozsáhlý výzkum zkoumající kariéru v souvislosti s přechodem k postindustrialismu, což je

rovněž velmi aktuální a důležité téma pro aktuální vývoj kariérního poradenství. O výzkumu a jeho výsledcích je možné dozvědět se více ve stejnojmenné knize z roku 2008.

Ďurišová (2014) skrze svou dizertační práci, kterou zpracovávala v rámci katedry pedagogiky Masarykovy univerzity, nabízí rozsáhlý výzkum zabývající se službami kariérního poradenství na základních školách. Zjišťovala mj. kdo a do jaké míry žáky ovlivňuje při jejich volbě další vzdělávací dráhy, kde žáci hledají informace a jak s nimi pracují, jakou podporu nabízí škola, jak toto žáci vnímají a zda škola plní v tomto ohledu svou funkci. Prokázala značný vliv rodiny a blízkého prostředí na rozhodování žáků. Došla k tomu, že žáci se při volbě nejvíce spoléhají na sebe a na své rodiče, v menší míře jsou pro ně důležité zkušenosti a doporučení kamarádů. Pro praxi je důležité zjištění, že výše jmenované zdroje informací a pomoci jsou pro žáky výrazně důležitější než doporučení kariérních a výchovných poradců a dalších institucí. *„Je zřejmé, že nejméně vlivu připisují žáci institucím poskytujícím kariérové poradenství, tedy škole, pedagogicko-psychologickým poradnám a úřadům práce.“* (Ďurišová, 2014, str. 29) Pokud žáci vyhledají pomoc odborníka, oslovují nejčastěji třídního učitele, tedy pomoc přirozeně hledají tam, kde to znají. *„Pomoc školy je tedy ze všech institucí označována jako nejúčinnější.“* (Ďurišová, 2014, str. 29) Upozorňuje také na důležitost osobnosti školního kariérního poradce *„Klíčovým článkem poradenského systému k volbě další vzdělávací a profesní dráhy na základních školách by měla být právě osoba výchovného – kariérového poradce, jehož individuální přístup významně determinuje úroveň celého kariérového poradenství ve škole.“* (Ďurišová, 2014, str. 29) Hlad'o (2012) v knize „Profesní orientace adolescentů: pohledy z teorií a výzkumů“ (kam je možné nahlédnout pro další podrobnosti) uvádí výčet dalších výzkumů uskutečněných na našem území zkoumající mj. rovněž vliv rodičů, učitelů, vrstevníků na rozhodování žáků, výsledky se vesměs shodují s uvedeným výzkumem Ďurišové.

Hlad'o (2012), působící na Masarykově univerzitě, specializující se mj. na oblast kariérního rozvoje, rovněž zrealizoval výzkum zabývající se otázkami, kdo má při volbě povolání v rodinách hlavní slovo apod. Vzhledem k tomu, že se jednalo o kvalitativní výzkum využívající design případových studií, přináší nové vhledy do celé problematiky. Přináší podrobný popis různých strategií, ke kterým rodiče žáků v době volby povolání přistupují. Zabývá se dílčími fázemi rozhodování žáků, na základě čehož nabízí dlouhodobý program profesní orientace odpovídající jednotlivým fázím rozhodování.

Mezi dalšími badateli, kteří se problematice věnují, by bylo možné jmenovat Sollára a jeho práce zabývající se diagnostickými nástroji v kariérním poradenství, Šmajsovou Buchtovou zabývající se otázkami nezaměstnanosti a mnoho dalších (Euroguidance, 2016).

Tyto příklady výzkumů z oblasti kariérního poradenství, které se uskutečnily v kontextu České republiky a Slovenska v nedávné době, nejsou samozřejmě vyčerpávajícím výčtem. Snahou nebylo uvést veškerou výzkumnou činnost, ale nabídnout určitý vzorek ukazující šířku, jakou práce odborníků na poli kariérního poradenství a souvisejících oborů, pokrývá. Jistě by bylo možné jmenovat mnoho dalších příkladů.

2.3 Teorie kariérního vývoje

Odborná literatura nabízí vícero teorií kariérního rozvoje, na které navazuje kariérní poradenství. Bude zde představeno několik z nich, které považuji za důležité, které se nějakým způsobem zrcadlí v edukačním programu, kterému bude pozornost věnována v rámci empirické části této práce.

2.3.1 Parsons

Považuji za důležité zmínit zde myšlenky Franka Parsonse, od kterého někteří datují počátek vývoje přístupů ke kariérnímu rozvoji. Svůj přístup ke kariérnímu poradenství tehdy označovanému „Vocational Guidance“ popsal v knize Volba povolání (Choosing a Vocation), která vyšla v roce 1909, rok po jeho smrti (Niles et al., 2017)

Parsons pojmenoval tři základní faktory, či také kroky, které by měly předcházet volbě povolání (Parsons, 1909):

1. Porozumění sobě samotné/mu – svým dovednostem, postojům, zájmům, zdrojům, omezením a jejich příčinám
2. Znalost výhod, nevýhod, požadavků, podmínek k úspěchu, příležitostí a perspektiv různých povolání
3. Zvážení souvislostí dvou předchozích skupin informací

Toto Parsonsovo pojetí není označované jako teorie. Může se zdát velmi jednoduché a samozřejmé. Nicméně je zde zařazeno, neboť se řadí k počátkům historie kariérního poradenství a zároveň pojmenovává základní myšlenku kariérní volby, ze které často i nevědomky vychází mnoho kariérních poradců i učitelů. Přináší zjednodušenou strukturu toho, na co je třeba zaměřovat pozornost, když jedinec zvažuje své další kroky na vlastní kariérní dráze. Byť Parsons toto pojetí představil na počátku 20. století, je nadčasové a lze jej

aplikovat i v dnešní době. Tato myšlenka se zároveň významně odráží v edukačním programu, kterému se bude věnovat empirická část této práce.

2.3.2 Gottfredsonové teorie omezení, kompromisu a sebetvoření

Linda Gottfredsonová se ve své Teorii omezení, kompromisu a sebetvoření (z anglického Theory of Circumscription, Compromise, and Self-creation) věnuje procesu formování profesních aspirací v dětství a adolescenci (Niles et al., 2017). Přichází tak s teorií kariérního rozvoje.

Gottfredsonová (Niles et al., 2017) se zabývala otázkou „Proč děti kopírují společenské nerovnosti nastavené předchozí generací ještě dříve, než jsou samy postaveny před překážky na cestě k dosažení vlastních snů?“ Přichází s myšlenkou, že lidé rozlišují profese na základě prestiže, oboru a maskulinity vs. feminity. Na základě těchto atributů jedinci již v mladém věku eliminují neakceptovatelná povolání z pomyslného osobního seznamu možných povolání. Gottfredsonová také přichází se čtyřmi stádii kognitivního rozvoje, na základě kterého daná eliminace neakceptovatelných povolání probíhá (Niles et al., 2017).

1. **Orientace na velikost a sílu:** Toto stádium probíhá mezi třetím a pátým rokem života. V tomto období děti klasifikují lidi okolo sebe na základě jednoduchých charakteristik, jako je velký x malý v porovnávání sebe od dospělých.
2. **Orientace na role související s pohlavím:** Jedná se o stádium mezi šestým a osmým rokem, kdy si děti začínají uvědomovat role mužů a žen. Svět popisují na základě dichotomií, jako například dobrý x špatný, bohatý x chudý, a tak role spojené s pohlavím vnímají stereotypně. Jejich kariérní aspirace (čím, chci být, až budu velký/á) reflektují snahu jednat na základě předpokládaných očekávání společnosti, tedy vybírat si povolání, která se ve společnosti zobrazují jako vhodná pro jejich pohlaví.
3. **Orientace na sociální ocenění:** Během tohoto stádia, které Gottfredsonová vymezuje jako období mezi devíti a třinácti lety, si děti začínají být vědomy fenoménů jako je sociální status a prestiž. Odmítají povolání, které považují za nepřijatelné na základě jejich referenční sociální skupiny. Děti zároveň zvažují míru úsilí, které jsou ochotny vynaložit a risk, který jsou ochotny podstoupit. To vše ovlivňuje oblasti povolání, které děti považují za akceptovatelná.
4. **Orientace na vnitřní, jedinečné já:** Během tohoto stádia, které začíná čtrnáctým rokem věku adolescenti začínají být v otázce volby povolání více introspektivní a vědomí sebe samotných. Začínají přemýšlet nad vlastními cíli a sebepojetím a zkoumají povolání, která by mohla být s tímto v souladu. Právě v tomto období se

probouzí kariérní rozvoj jedince na vědomé úrovni. Je zde zřetelný posun od eliminace neakceptovatelných variant k identifikaci těch, které jedinec preferuje, nicméně eliminace „nevhodných“ možností stále probíhá. V této době se objevuje proces tvoření kompromisu při přemýšlení o potenciálních povoláních, který zahrnuje eliminaci variant považovaných subjektivně za nedosažitelné, a to na základě předjímání bez předchozí zkušenosti či na základě setkání se s překážkami.

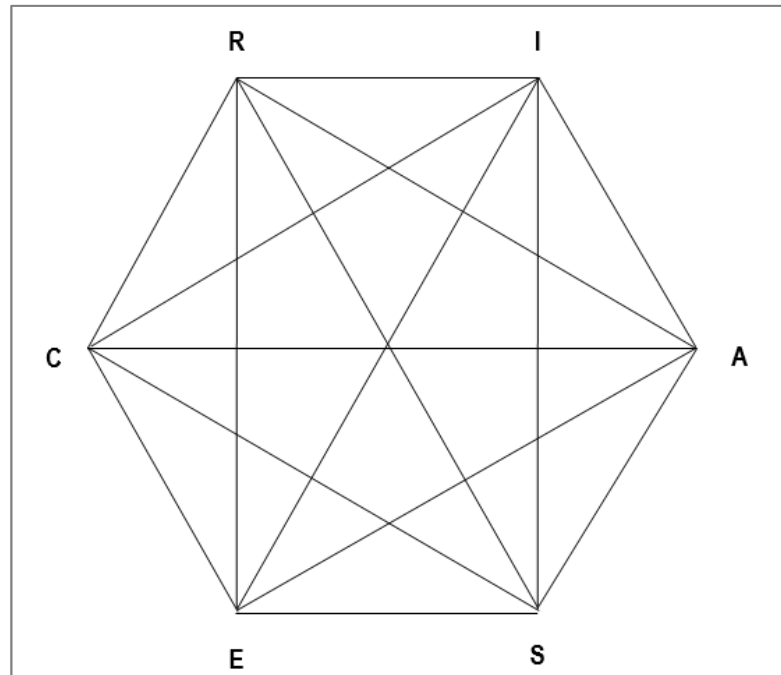
Gottfredsonová poukazuje na to, že poradenské intervence jsou směřovány nejčastěji vůči žákům/studentům ve čtvrtém stádiu a upozorňuje, že je třeba v rámci školského systému nepodceňovat tuto oblast již v předchozích stádiích, a to například prostřednictvím edukačních programů. Ty by se měly zaměřovat na pomoc dětem prozkoumávat širokou škálu povolání a stírat genderové a další stereotypy, které jsou s povoláními spojované a zvědomovat procesy eliminace a kompromisů spojenými s povoláními. Zároveň je třeba volit obsah programů s citlivostí vůči kognitivnímu stádiu cílové skupiny (Niles et al., 2017).

2.3.3 Hollandova teorie profesních typů osobnosti a pracovních prostředí

Představení Hollandovy teorie profesních typů osobnosti a pracovních prostředí, dříve nazývané jako Teorie profesní volby (Pattonová et al., 2015, str. 48), zde považuji za zásadní, neboť edukační program, který je středobodem této práce, obsahuje aktivitu navazující na tuto teorii. Proto je důležité s ní čtenáře seznámit. Teorii jsem se zároveň věnovala i ve své předchozí práci (Psychlová, 2015), proto se bude jednat spíše o shrnutí základních bodů rozšířené o informace, které v předchozí práci nebyly postihnuté.

Dle Hollanda pod vlivem dědičnosti a prostředí dochází *„u každého jedince k postupnému rozvoji specifických osobnostních vlastností, které mají podobu určité hierarchie či struktury osobních návyků, preferovaných způsobů sociálního chování, sociálních vzorů stejně jako i způsobů řešení sociálních situací, které jedinec řeší specifickým způsobem.“* (Mezera, 2008, str. 186) Na základě toho jedinec v dospělosti volí taková pracovní prostředí a povolání, která odpovídají těmto preferencím tak, aby naplnilo jeho potřeby. *„Typy osobnosti jsou určovány volbou vyučovacích předmětů, koníčků, volnočasových aktivit a práce, přičemž profesní zájmy a volby zase odráží osobnost. Při volbě pro či proti určitým prostředím nebo činnostem považujeme (osobnostní) typy spíše za aktivní než pasivní“* (Holland in Pattonová et al., 2015, str. 49)

Holland zformuloval typologii osobnosti, která přináší šest základních typů, které odborná literatura označuje různě – Realistický typ (R⁴), Vědecký typ (I⁵), Umělecký typ (A⁶), Sociální typ (S), Podnikavý typ (E⁷), Konvenční typ (C⁸). Naproti tomu existuje šest typických pracovních prostředí o stejných názvech⁹. Pro zobrazení osobnostních typů Hollandovy teorie se využívá tzv. hexagonu.



Obr. 1: Hollandův hexagonální model osobnosti a pracovních prostředí (Mezera, 2005)

Zjednodušeně je možné říci, že určitému osobnostnímu typu vyhovuje příslušný typ pracovního prostředí a tomu odpovídající povolání (Mezera, 2008). Nutno ale podotknout, že Holland netvrdí, že je každý jedinec jediným čistým osobnostním typem, ale předpokládá, že u každého dominují tři z nich. Osobnostní typ se pak označuje třemi počátečními písmeny daných typů, vznikne tedy třípísmenný kód, který může napomoci v hledání vhodného povolání pro danou osobnost. Pro daný typ osobnosti není vhodné pouze jedno povolání a dané povolání není vhodné pouze pro jeden konkrétní typ osobnosti. Typologie spíše napomáhá zaměření

⁴ Jindy také typ praktický. R z anglického realistic.

⁵ Jindy také zkoumající či badatelský. I z anglického investigative.

⁶ A z anglického artistic.

⁷ E z anglického enterprising.

⁸ Jindy také tradiční, C z anglického conventional.

⁹ Jednotlivé typy osobnosti a pracovního prostředí zde nebudou blíže vysvětlovány, neboť jsou podrobně rozebrány v mé předchozí práci (Psychlová, 2015).

pozornosti do určitých oblastí, které je třeba podrobit dalšímu zkoumání jedincem (ideálně za podpory kar. poradce) (Niles et al., 2017).

Informace o vlastním osobnostním typu může být jedním z vodítek při volbě povolání, soulad mezi osobnostním typem a typem zvoleného pracovního prostředí vede k vyšší pracovní spokojenosti a stabilitě jedince, proto je vhodné studentům předestřít příležitost tuto oblast své osobnosti zmapovat dříve než těsně před samotným rozhodnutím – již v nižších ročnících v rámci školního kurikula. Zároveň je vhodné podporovat studenty k vyhledávání příležitostí dozvědět se více reálných informací o různých pracovních prostředích¹⁰ (Mezera, 2008).

Praktická aplikace této teorie může probíhat více způsoby. V první řadě se zde budu věnovat dotazníkům. Existuje mnoho dotazníků, které mohou klientovi přinést podrobnější informace o jeho typu. Ze zahraničí lze jmenovat například dotazník Self-Directed Search vytvořený samotným autorem teorie (Niles et al., 2017). V českém kontextu je dohledatelný například Dotazník pracovního zaměření osobnosti, jehož autorem je Hlad'o (2008) či Mezerův Obrázkový test profesionální orientace (Mezera, 2005). Pro interpretaci dotazníků je potřeba důkladný rozhovor mezi poradcem a klientem, interpretace nekončí u samotných třech (v některých případech dvou) písmenech označujících osobnostní typy zdůrazněné u daného klienta.

Při interpretaci je třeba pracovat s konstrukty kongruence, konzistence a diferenciacce. Kongruence znamená, nakolik je výsledek dotazníku v souladu s typem tzv. „snového“ povolání (z angl. Daydream Occupation), tedy povolání, o kterých během svého života uvažoval jako o své potenciální profesionální dráze (Niles et al., 2017). Z hlediska konzistence se zkoumá, nakolik jsou v souladu osobnostní typy, které u daného klienta převažují, při tomto je nápomocné hexagonální zobrazení, kde má důležitý význam umístění jednotlivých typů vůči sobě. Podle teorie může být pro klienta, jehož třímístný kód je poskládán z typů, které leží blízko sebe, např. kód SAE, jednodušší najít vhodné pracovní prostředí. Pokud se výsledný kód skládá z typů osobnosti, které leží dále od sebe, zejména naproti sobě, v žádném případě to neznamená, že by na kódu či klientovi bylo něco špatně, co by bylo třeba napravovat. Je pouze možné, že pro klienta bude náročnější najít pracovní prostředí, které bude naplňovat jeho veškeré profesní potřeby. Například, pokud klientův kód zahrnuje typy C a A, může to znamenat, že pro klienta je zároveň atraktivní umělecká, svobodná činnost a pracovní prostředí (A), zároveň to ale může znamenat, že pro spokojenost v práci potřebuje klient jasný řád,

¹⁰ O důležitosti praktické zkušenosti pro kariérní volbu pojednává má předchozí práce (Psychlová, 2015).

opakující se denní rozvrh a jasně určené pracovní úkony, což je typické pro konvenční typ (C). To jsou rysy, které může být náročnější skloubit, nicméně se nemusí jednat o neřešitelnou situaci a během dalšího rozhovoru mohou klient a poradce probírat, jak si pracovní prostředí a volný čas nastavit tak, aby měl klient všechny potřeby naplněné. Zároveň takové výsledky mohou klientovi pomoci odkrýt důvody, proč například často mění zaměstnání a všude cítí, že mu něco chybí (Niles et al., 2017). Diferenciace na výsledky hledí z toho hlediska, nakolik se bodové ohodnocení jednotlivých typů liší od sebe navzájem. Určuje, zda jsou první tři písmena opravdu významně zdůrazněny v osobnosti klienta. Proto se používá tzv. pravidlo osmi. Pouze pokud se liší alespoň o osm bodů, jsou výsledky považovány za diferenciované (Hughey, 2017). Pokud diferenciované nejsou a pro všech šest osobnostních typů má klient podobný počet bodů, nejsou jeho preference pracovních prostředí vyhraněné, což pro něj může být náročné, neboť si může připadat ztracený v množství voleb či mít naopak pocit, že žádná volba není dobrá. S méně diferenciovanými výsledky se můžeme setkat u mladších (ZŠ, SŠ) klientů, kteří ještě nemají příliš pracovních zkušeností. Proto je reálná zkušenost s různými pracovními prostředími (z angl. exposure) významnou součástí kariérního rozvoje každého jedince. V rámci výchovy je vhodné podporovat jedince k tomu, aby se setkal s co nejvíce prostředími, ať už prostřednictvím exkurzí, návštěv pracovišť rodičů a dalších příbuzných, setkávání s lidmi z různých profesí, dobrovolnictví, brigád apod.¹¹ Kariérní poradce může být pro studenta rovněž prostředníkem k tomu, jak si naplánovat a zařídit příležitosti takové zkušenosti získávat (Niles et al., 2017).

Na základě výše uvedeného je tedy zřejmé, že dotazníky nemají za cíl přinášet konečnou dogmatickou informaci „toto je povolání, které jdi dělat, tečka“. Z mého úhlu pohledu, a během studia této problematiky na Kansas State University v rámci kurzu Kennetha Hugheyho se mi to potvrdilo (Hughey, 2017), se jedná o silný nástroj ne proto, že by přinášel čísla a konečné výsledky, ale protože přináší velmi cenné a přehledně strukturované podněty pro další poradenský rozhovor, během kterého si může klient za pomoci poradce ujasnit některé své otázky, odkrýt nové informace o sobě samém a získat nový pohled na to, v jakých intencích lze přemýšlet o různorodých pracovních prostředích.

Dotazníky nejsou jediným způsobem, jak aplikovat Hollandovu teorii do praxe kariérního poradenství. Existují i různé párové i skupinové aktivity inspirované touto teorií, jako je

¹¹ Více o důležitosti praktické zkušenosti pro kariérní volbu v mé předchozí práci (Psychlová, 2015).

např. tzv. „Párty s Hollandem“. Tato aktivita je součástí edukačního programu, kterému bude věnována empirická část této práce, bude proto podrobněji rozebrána v kapitole 3.1.

2.3.4 Scheinovy kariérové kotvy

Schein přichází s teorií úzce související s Hollandovou, a to s teorií kariérových kotev. Tato teorie je více než v oblasti kariérního poradenství zmiňována v oblasti řízení lidských zdrojů. Schein vycházel z výzkumu, který sledoval absolventy po ukončení studií (Bělohlávek, 1994). Teorie tedy není přímo orientovaná na období rozhodování, nicméně hezkým způsobem dokresluje mozaiku Hollandových kariérních typů.

Každý jedinec má určité profesní potřeby, jejichž naplnění mu mohou pomoci ke spokojenosti v zaměstnání. S ohledem na tyto potřeby je možné každému přisoudit jednu z osmi¹² Scheinových kariérových kotev (Lemrová, 2006).

Kariérová kotva je self-konceptem jedince skládajícím se ze sebou vnímanými schopnostmi a talenty, základními hodnotami a souhrnem motivů a potřeb souvisejících s vlastní profesní dráhou (Schein, 1996).

Schein (1996) tedy vymezil následující kariérové kotvy:

- Kotva autonomie a nezávislost
 - Pro jedince s touto kotvou je zásadní hodnotou samostatnost a možnost svobodného rozhodování a plánování vlastní činnosti. Necítí se dobře, když jsou svázáni pravidly (Lemrová, 2006). Touží po samostatném podnikání, které vnímají jako cestu k nezávislosti (Schein, 1996).
- Kotva jistota a stabilita
 - Jedinci s touto kotvou mají potřebu jistoty v zaměstnání. Jsou ochotni přizpůsobit se hodnotám a normám organizace. Vyhledávají zaměstnavatele s dobrou pověstí nabízející stabilitu. Jistota může být vázána jak na určitou organizaci, tak na dané povolání či území (Lemrová, 2006).
- Kotva technicko-funkční kompetence
 - Takto ukotvení pracovníci mají zájem o svůj rozvoj především v odbornosti, jsou zaměřeni na obsah své práce. Odmítnou vyšší funkci, pokud není v rámci jejich odbornosti nebo by zde nebyl umožněn odborný růst (Lemrová, 2006).
- Kotva manažerská kompetence

¹² Schein původně určil 5 kariérových kotev, později je rozšířil o další tři další (Schein, 1996)

- Tito jedinci vyhledávají pozice, na kterých mohou řídit ostatní za účelem dosažení společných cílů. Krize jsou pro ně stimulem. Měřítkem úspěchu pro ně není rozvoj odbornosti a stoupaní na žebříčku řídicích funkcí. Vyhledávají činnosti a organizace, kde mohou nést zodpovědnost za společné výsledky (Lemrová, 2006).
- Kotva kreativita
 - Tato kotva má základ v potřebě vytvářet něco nového na základě vlastního projektu. Kvalita výtvaru je zde měřítkem výkonu, finanční ohodnocení je až na dalším místě. Tito jedinci raději realizují nové nápady, než aby vykonávali opakující se rutinu (Lemrová, 2006).
- Kotva služba
 - Důležitou hodnotou je zde prospěšnost společnosti. Hodnoty mají pro tyto jedince větší váhu než kvalifikace či talent. V rámci profese chtějí „dělat svět lepším“. Za odměnu považují uznání od okolí a profesní růst se silící mírou odpovědnosti. Důležité je pro ně hodnotové souznění s managementem (Lemrová, 2006).
- Kotva výzva
 - Motivací pro lidi s touto kotvou je překonávání překážek, řešení náročných problémů, vítězství a úspěch mezi konkurencí. Výběr uplatnění je podřízen kritériu, zda nabízí nepřetržité „sebetestování“. Nepřítomnost překážek je těmto lidem zdrojem nudy (Lemrová, 2006).
- Kotva životní styl
 - Tito lidé vyznávají jako hodnotu rovnováhu pracovního a osobního života ve smyslu integrace potřeb jednotlivce, rodiny a kariéry. Tito jedinci upřednostňují možnost flexibilní pracovní doby, sníženého pracovního úvazku a dalších pracovních benefitů ve prospěch osobního života (Lemrová, 2006).

Schein, na rozdíl od Hollandovy typologie, staví na předpokladu, že u každé osobnosti dominuje jedna kariérová kotva. Na druhou stranu jedno povolání (s ohledem na místo a další faktory výkonu dané profese) může naplňovat potřeby různých kariérových kotev (Lemrová, 2006).

Pro dosažení spokojenosti v profesním životě je důležité znát sebe samotného a být si vědom toho, jaká kariérová kotva u mne dominuje, může být jednou z důležitých informací pro určování směru vlastní kariéry (Schein, 1996). Pro sebepoznání v této oblasti přirozeně výrazně napomáhá určitá pracovní zkušenost, prostřednictvím které jedinec může jednodušeji

pojmenovávat své potřeby apod. (Lemrová, 2006) Z hlediska poradenství je tedy vhodné studenty motivovat k získávání ranných pracovních/dobrovolnických/brigádních zkušeností.

2.3.5 Sociodynamická teorie

Za důležité považuji představit zde rovněž přístup kanadského poradce R. Vance Peavyho (2013). Jeho pojetí poradenství bylo lehce zmíněno již v kapitole 2.1.2, zde bude rozebráno podrobněji. Ve své praxi i v publikacích klade důraz na konstruktivistický rámec chápání a přichází se sociodynamickým pojetím v poradenství.

Přichází se sedmi konstruktivistickými principy v poradenství. Konstruktivistický poradce (Peavy, 2013):

1. vychází z předpokladu, že neexistuje jediná objektivní realita, ale více mnohočetných realit;
2. bere v úvahu, že klienti žijí v sociálním světě, jenž je konstruován jejich interakcemi, komunikací a vzájemnými vztahy;
3. vychází z předpokladu, že hlavním nástrojem konstrukce významů je jazyk, pomocí něho konstruujeme a rekonstruujeme naše osobní i sociální reality;
4. vychází z předpokladu, že prostředí, z něhož čerpá poradenská práce, představují probíhající životní zkušenosti – zaměřuje se na to, co a jak člověk „míní“ ve spojení s tím, co a jak „činí“;
5. vychází z předpokladu, že používání metafory „já“ má v poradenské práci značnou hodnotu a je jejím ústředním rysem, že „já“ není „věc“, ale komplexní konfigurace významů a metaforický způsob, jak hovořit o subjektivním vnímání toho, kým jsme;
6. vychází z předpokladu, že klienti se vždy nacházejí v nějaké situaci nebo jsou ve společnosti nějak umístěni – lidé vnímají a jednají vždy v kontextu jiných lidí a životního prostředí;
7. zaměřuje se na kulturní diverzitu.

V Peavyho konstruktivistickém pojetím vidím důležitost mj. proto, že touto cestou upozorňuje na to, že kariérní poradenství není disciplína jednoznačných odpovědí a jednoho možného řešení. Tak je třeba ke klientovi i k procesům poradenství přistupovat. Peavy (2013, str. 4) uvádí *„Prakticky všichni konstruktivisté se shodnou na tom, že ať již je já cokoliv, není to věc, já neexistuje jako empirický subjekt. Nemělo by být konkretizováno a zejména není možné se k němu dostat prostřednictvím testování.“* Tato myšlenka blízce souvisí s posunem poradenství od postupně opouštěného tzv. „test and tell“ přístupu popsáného v kapitole 2.1.3.

Peavey pojmenovává další významné specifikum poradenství 21. století, a tou je rozmanitost a rychlost vývoje a změn, jakým v dnešní postmoderní době čelíme, a to my klienti i my poradci. Upozorňuje, že je třeba, aby si poradce stále uvědomoval, že on sám je ovlivňován dnešním stavem života společnosti, který se někdy může zdát jako jízda na horské dráze (Peavy, 2013). Uvádí tři základní metodické úkoly poradce, kterými jsou:

- Navázat s druhým rozumnou a důvěryhodnou komunikací
- Vytvořit oboustranné pochopení problému, jemuž klient čelí
- Naplánovat projekty činností, které budou
 - zvyšovat odpovědnost k sobě samému a osobní kontrolu,
 - zlepšovat smysluplnou účast klienta na životě společnosti,
 - pomáhat klientovi zvolit si budoucnost, které dává přednost a pohnout se směrem k ní (Peavy, 2013)

Své sociodynamické pojetí vysvětluje Peavy (2013) následujícím způsobem. Slovo „socio“ je řeckého původu a odkazuje ke „společnosti“, „společnému“, „společenskému“. Tímto chce Peavy poukázat na to, že poradenská činnost je typická mj. tím, že *„je do minimálně stejné míry vztahovou či sociální pomocí jako individualistickou“* (Peavy, 2013, str. 11). Slovo dynamický je rovněž řeckého původu, slovo dynamiko odkazuje ke změně či pohybu. Peavy zdůrazňuje, že lidé jsou společenskými bytostmi, které se neustále mění. Ve své činnosti pojednává *„o přeměně poradenské praxe tak, aby lépe vyhovovala lidem, kteří se snaží zorientovat v moři prožívaných změn“*. (Peavy, 2013, str. 18)

To vše je možné shrnout Peavyho následujícími slovy: *„Dobrý poradce a kvalitní poradenská práce téměř vždy vnáší výrazný „lidský“ faktor do situací, v nichž se lidé s něčím potýkají, cítí nejistotu a bolest. Práci poradce asi nejlépe vystihují slova, že se jedná o praktikování respektu – respektu k tomu, kým druhý člověk je a kým se snaží stát, respektu ke kulturní identitě druhých a respektu k důležitosti dialektického vztahu mezi silou člověka k jednání a propojenosti jeho příběhu, která se projevuje různými hlasy, jimiž může daná osoba hovořit.“* (Peavy, 2013, str. 18)

Peavy (2013) ve své knize nabízí mnoho praktických doporučení a technik pro poradenskou praxi, ve kterých zohledňuje výše uvedené základní principy jeho pojetí poradenství. Jejich bližší představení je bohužel nad rámec této práce.

2.4 Systémové ukotvení kariérního poradenství na středních školách

Oblasti systémového ukotvení kariérního poradenství na středních školách u nás, jsem věnovala prostor ve své bakalářské práci, nicméně ji považuji za zásadní rovněž pro tuto práci. Stručně se tedy tomuto tématu budu věnovat i zde. Některé informace považují za důležité shrnout, a tedy zopakovat, nicméně zde bude kladen důraz primárně na kariérní poradenství poskytované na středních školách, proto tato kapitola bude přirozeně rozšířena o jiné informace a poznatky a bude se tedy s mou minulou prací krýt jen částečně.

Služby kariérního poradenství jsou u nás nabízeny především v rámci ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a ministerstva práce a sociálních věcí. Cílovými skupinami jsou zde žáci a studenti různých stupňů a typů vzdělávání a dále uchazeči o zaměstnání evidovaní na úřadech práce (Hloušková, 2014).

Hlavními aktéry v rámci ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou školy, pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). V resortu práce a sociálních věcí jsou to pak úřady práce nabízející skupinové informační a poradenské služby a individuální kariérní poradenství (Hlad'o, 2012).

Jak bylo zmíněno v kapitole 2.2 škola hraje v otázce kariérního poradenství zásadní roli, je studentům nejbližší, a tedy právě ve školách hledají studenti podporu nejčastěji, když hledají externí pomoc odborníků (Ďurišová, 2014).

„Škola je v každodenním přímém kontaktu se žáky a spolu s rodiči má o žácích nejvíc informací. Jejím hlavním posláním je připravit žáky pro zodpovědné rozhodování o další studijní a profesní orientaci a naučit je objektivně posuzovat všechny faktory, které mohou tuto volbu ovlivňovat. Systematickým výchovně-vzdělávacím působením u žáků formuje postoje k práci, profesím a zodpovědné volbě povolání. Škola pomáhá jedincům s utvářením reálného profesního cíle a perspektivy, vybavuje je kompetencemi potřebnými k sebepoznávání, plánování a rozhodování. Opomenout nelze její úlohu při zprostředkování rozsáhlého okruhu specifických informací ze světa práce (...).“ (Hlad'o, 2012, str. 52)

2.4.1 Kariérní poradenství jako jedna z úloh školního poradenského pracoviště

Studenti mohou přímou podporu v rámci školy najít především skrze školní poradenské pracoviště, které tvoří výchovný poradce, školní psycholog nebo/a školní speciální pedagog, školní metodik prevence a konzultační tým složený z vybraných pedagogů školy (Zapletalová, 2010). Působení školního poradenského pracoviště je ukotveno ve vyhlášce č. 197/2016 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, kde je v článku č. 7

uvedeno, že nabízí mj. služby zaměřené na „*kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění*“. (Vyhláška č. 197/2016 Sb.)

Klíčem pro poskytování kvalitních poradenských služeb je rozdělení rolí, vytvoření časového prostoru, kvalitní vzdělávání pro školní poradenské odborníky, týmová práce a spolupráce s dalšími poradenskými pracovišti (PPP, SPC, ...). Agenda kariérního poradenství je primárně v gesci výchovného poradce (Zapletalová, 2010). Příloha č. 3 k původní vyhlášce¹³ č. 72/2005 Sb. Standardní činnosti školy uváděla rozsáhlý výčet činností výchovného poradce, který zahrnoval:

1. *„Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků.*
2. *Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky, včetně spolupráce na přípravě, kontrole a evidenci plánu pedagogické podpory pro žáky s potřebou podpůrného opatření v 1. stupni.*
3. *Zprostředkování vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo mimořádně nadané žáky ve školských poradenských zařízeních.*
4. *Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními při zajišťování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.*
5. *Příprava podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.*
6. *Poskytování služeb kariérového poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zejména pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona.“ (2005)*

V rámci kariérního poradenství je úkolem výchovného poradce koordinace kariérního vzdělávání na škole a diagnostických činností, dále základní skupinová šetření, individuální šetření ve spolupráci s třídním učitelem, poradenství zákonným zástupcům, spolupráce se

¹³ Jedná se o přílohu k vyhlášce č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, jež byla nahrazena novou vyhláškou č. 197/2016 Sb. Podle všeho přílohy k této vyhlášce zatím nebyly aktualizovány. Vzhledem k tomu, že ukotvení kariérního poradenství je v obou vyhláškách beze změny a přílohou se stále řídí mnoho škol, považuji za důležité zde přílohu uvést a citovat.

školskými poradenskými zařízeními, zajišťování skupinových návštěv žáků různých institucí a poskytování informací žákům i zákonným zástupcům (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.).

Při pouhém pohlednutí na výčet povinností výchovného poradce je zřejmé, že se jedná o činnosti daleko převyšující časové možnosti výchovných poradců, kteří mají vedle poradenské agendy rovněž vyučovací povinnosti a mnoho administrativní práce (Lazarová in Hlad'o, 2012). A nejen to, dle empirické studie Ehlové (2016) je funkce výchovného poradce často kumulována s funkcemi dalšími. Konkrétně 75 % poradců v dané studii uvedlo, že zastává paralelně také jinou funkci jako je např. metodik prevence, třídní učitel, zástupce ředitele či ředitel (Ehlová, 2016). Stávající podmínky tedy nenapomáhají tomu, aby byly na školách poskytovány poradenské služby potřebné kvality (Hloušková, 2014). Vzhledem k časové tísní se pak výchovní poradci nejčastěji v souvislosti s kariérním poradenstvím věnují „jen“ poskytování informací o studijních oborech, přijímacích zkouškách a zjišťování jejich předpokladů pro studium (Lazarová in Hlad'o, 2012).

Předpokládá se spolupráce výchovných poradců s dalšími pracovníky školního poradenského zařízení (školní psycholog, ...). Realita na většině škol (74 %) je taková, že na nich nefunguje rozšířený model ŠPP, tedy škola nemá školního psychologa a/nebo speciálního pedagoga (Ehlová, 2016). Rozhodnutí o tom, zda škola bude či nebude mít školního psychologa záleží na řediteli dané školy a závisí na velikosti školy a finančních prostředcích. Pokud na škole školní psycholog je, je kariérní poradenství jednou z mnoha jiných legislativně ukotvených činností. Zdaleka s nejedná o primární náplň činností. Nicméně jeho role v rámci kariérně poradenských služeb školy vychází z odborných kompetencí kvalifikace psychologa, tedy realizuje diagnostickou činnost a podílí se s výchovným poradcem na tvorbě školní koncepce profesního směřování studentů (Hlad'o, 2012). Pokud na škole školní psycholog nepůsobí, je diagnostická činnost nejčastěji zajišťována spolupracujícím školským poradenským zařízením, tedy v rámci pedagogicko-psychologické poradny (Strádal, 2013). Diagnostická činnost zahrnuje testování schopností, vlastností, zájmové struktury apod., na které navazuje rozhovor zahrnující interpretaci výsledků.

Ohledně dalších pracovníků školního poradenského pracoviště. Pokud je na škole speciální pedagog, podílí se na kariérním poradenství pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Velkou úlohu zde mají nepopíratelně také třídní učitelé, kteří řídí profesně orientační činnost v rámci své třídy, a to prostřednictvím výuky i individuálních konzultací se studenty i rodiči. Třídní učitelé mají přímý, intenzivní a dlouhodobý přehled o vývoji žáků, proto je třeba je v otázce kariérního rozvoje žáků neopomíjet (Hlad'o, 2012).

2.4.2 Kariérní rozvoj jako součást vzdělávání na středních školách

Dalším způsobem, jakým školy reagují na potřeby kariérního rozvoje studentů, je skrze výchovně-vzdělávací působení. Jak bylo uvedeno v kapitole 2.1.2, intervence do kariérního rozvoje zplnomocňující klienta pro úkoly kariérního rozvoje nemusí probíhat pouze formou individuálního poradenství. Školy mají zásadní úlohu i proto, že studenty připravují na rozhodující momenty jejich kariéry především cestou výchovně-vzdělávacího působení.

V rámci našeho vzdělávacího systému jsou otázky a témata kariérního rozvoje studentů ukotveny v rámcovém vzdělávacím programu (RVP). RVP pro střední školy přirozeně navazují na RVP pro základní vzdělávání, vzhledem k zaměření této práce zde bude věnována pozornost k ukotvení v rámci dokumentů sekundárního vzdělávání. Témata kariérního rozvoje jsou v RVP ukotvena skrze tematický okruh Svět práce. Ukotvení se mírně liší v RVP pro gymnázia a odborné střední školy.

V RVP pro gymnázia je téma zařazeno mezi tzv. vzdělávací oblasti, byť přirozeně klade důraz rovněž na mezipředmětové souvislosti (VÚP, 2007). „*I když nemůže nahradit vlastní profesní zkušenosti, snaží se žák teoreticky i prakticky připravit na situace, s nimiž se v profesním životě zcela běžně setká. Ve svém budoucím profesním životě se žák neobejde bez základních znalostí tržní ekonomiky, světa financí, hospodářských struktur státu i Evropské unie a vlivu globalizace světového trhu ani bez znalostí světové ekonomiky.*“ (VÚP, 2007, str. 47). Vzdělávací obsah této oblasti je rozdělen na témata Trh práce a profesní volba, Pracovně právní vztahy, Tržní ekonomika, Národní hospodářství a úloha státu v ekonomice a Finance.

Očekávané výstupy tématu Trh práce a profesní volba, jsou následující:

- „*kriticky posoudí své zdravotní, osobnostní a kvalifikační předpoklady pro volbu dalšího studia a profesní orientace*
- *posuzuje profesní a vzdělávací nabídku vztahující se k jeho profesní volbě a kariéře*
- *posoudí profesní poptávku na českém i evropském trhu práce a pružně na ni reaguje dalším vzděláváním*
- *vyhotoví potřebnou dokumentaci pro přijímací řízení k dalšímu studiu i ve zvolené profesi*
- *vhodně prezentuje vlastní osobu a práci, vhodně vystupuje při přijímacím pohovoru nebo konkurzu*
- *reflektuje význam práce pro psychické zdraví člověka, vytvoří si vyvážený pracovní rozvrh s ohledem na své osobní vztahy“* (VÚP, 2007, str. 48)

Téma pracovně-právní vztahy je zaměřeno na znalosti, jako je například znalost procesu podepsání pracovní smlouvy, znalost vlastních pracovních práv, znalost funkce odborů apod. Další témata jsou ukotvena primárně v oblasti ekonomie (VÚP, 2007).

Z mého pohledu je toto téma, které považuji pro vývoj jedince ve spokojeného člověka za zásadní, zpracované v RVP způsobem, který nedostatečně zdůrazňuje podstatu celé volby povolání. A tou je znalost sebe samotného (svých zájmů, hodnot a silných stránek) a znalosti reálného světa práce. Proto považuji za důležité zde zmínit důležitost průřezového tématu Osobností a sociální výchova, které v RVP pro gymnázia velmi přesně doplňuje další oblasti pro rozvoj hrající zásadní roli pro vlastní řízení kariéry. Zejména pak pojmenované přínosy tohoto průřezového tématu v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, kde je uveden bod zaměřený na prohlubování porozumění sobě samému a tvorbu vyváženého sebepojetí skrze následující body:

- *„rozpoznávat a zvládat vlastní pocity;*
- *uvědomovat si své osobní kvality, dovednosti, úspěchy a potenciál a hodnotit je;*
- *uvědomovat si svou vlastní identitu;*
- *rozvíjet sebedůvěru a zodpovědnost a využívat své schopnosti;*
- *v souladu s tím nastavovat své osobní cíle a plánovat osobní rozvoj;*
- *uvědomovat si, jak mne vnímají ostatní, umět přijímat chválu i kritiku, úspěch i neúspěch*
- *pozitivním způsobem a umět se poučit ze zkušenosti;*
- *prezentovat se účelně v různých situacích;“ (VÚP, 2007, str. 67)*

V RVP pro odborné vzdělávání je téma Člověk a svět práce zařazeno mezi průřezová témata. Po porovnání RVP několika různých oborů jsem zjistila, že obsah tohoto okruhu je všude stejný. V některých je zcela vynecháno, např. v RVP pro obor vzdělávání Pedagogika pro asistenty ve školství¹⁴.

„Průřezové téma Člověk a svět práce doplňuje znalosti a dovednosti žáka získané v odborné složce vzdělávání o nejdůležitější poznatky a dovednosti související s jeho uplatněním ve světě práce, které by mu měly pomoci při rozhodování o další profesní a vzdělávací orientaci, při vstupu na trh práce a při uplatňování pracovních práv.“ (MŠMT, 2009, str. 37)

¹⁴ Otázkou je, zda se jedná o chybu, či je zde opravdu z nějakého důvodu vědomě vynecháno. To ale nyní ponechme stranou.

Obsahové cíle zde v sobě do určité míry spojují témata Člověk a svět práce a Osobnostně sociální výchova. Zahrnují body: charakteristické znaky práce, jejich aplikace a vztah k zájmům, studijním výsledkům, schopnostem žáků; trh práce; soustava školního vzdělávání a návaznost po ukončení střední školy; informace jako kritéria rozhodování o další profesní a vzdělávací dráze; sebe prezentace; obsah zákoníku práce; podnikání; podpora státu ve sféře zaměstnanosti apod. (MŠMT, 2009). Obsah témata Člověk a svět práce je zde výrazně stručnější a nutno podotknout, že zde není zařazeno průřezové téma Osobnostně sociální výchova. Bylo by možné polemizovat, zda RVP pro odborné střední školy dostatečně myslí na otázky kariérního rozvoje. Předpoklad je zřejmě takový, že studenti zde již zásadní kariérní volbu provedli, již jsou nasměrováni a nyní už potřebují „pouze“ dovednosti pro překlenutí ze studia do výkonu práce. To ale nemusí být vždy úplně pravda, určitá část přirozeně i na odborných školách zvažuje změnu zaměření a dovednosti potřebné pro realizaci kariérní volby.

Tyto dvě kapitoly se zabývaly kariérním poradenstvím a vzděláváním zaměřeným na kariérní rozvoj ve školách odděleně. Jedná se ale o určité zjednodušení, tyto dvě větve je třeba vnímat jako komplexně provázaný systém zahrnující rovněž spolupráci s institucemi vně školy i vně resortu školství mládeže a tělovýchovy. To zdůrazňuje například Návrh koncepce integrovaného systému kariérového poradenství. *„Kariérové poradenství ve škole by proto mělo být provázáno se vzděláváním pro kariérové rozhodování a trh práce které by zase mělo být provázáno s celou vzdělávací činností školy, ve vazbě na obsah vyučovacích předmětů, žáci by se měli dozvídat, k čemu jim v budoucí praxi budou získané znalosti a dovednosti.“* (Strádal, 2013, str. 9) Ve stejném textu je zmíněno, že v takovém pojetí je třeba zapojení třídních i všech dalších učitelů v návaznosti na jejich předměty. Poskytování veškerých kariérně-poradenských služeb tak stojí na spolupráci napříč učitelským sborem, mělo by být součástí plánování a řízení aktivit školy a mělo by mít jednoho určeného koordinátora (Strádal, 2013). *„Kariérové poradenství ve škole by mělo být svébytným uceleným okruhem činností.“* (Strádal, 2013, str. 9) Text vzpomíná rovněž na nutnost směřování kariérního poradenství nejen vůči studentům, ale i vůči rodičům, kteří hrají při rozhodování žáků důležitou roli. Komplexnost by měla být zajištěna nejen skrze spolupráci pracovníků školy a vnějších subjektů. Na komplexnost je třeba nahlížet i z hlediska kontinuity vzdělávání studentů napříč všemi ročníky a stupni vzdělávání a napříč všemi předměty. Jako nástroj pro dosažení této komplexnosti na straně žáků se nabízí například zařadit do výuky tvorbu osobních portfolií studentů (zásobníků, ve kterých si každý jednotlivec může schraňovat veškeré postupně získávané názory, objevy, informace, znalosti a výstupy aktivit týkajících se otázek kariérního rozvoje) (Strádal, 2013).

2.4.3 Zacílení intervencí do kariérního rozvoje na středních školách

Protože výše uvedené uchopení potřeb kariérního rozvoje studentů v RVP není vyčerpávající, zmíním zde další možná pojetí zacílení takto směřovaných intervencí, která se mohou s obsahem RVP částečně krýt, ale přináší další potřebné rozšiřující pohledy.

Otázky týkající se kariéry jedince nejčastěji přicházejí ve zlomových obdobích předcházejících očekávané změně, jakými jsou přechody mezi primárním, sekundárním a terciárním vzděláváním, mezi formálním vzděláváním a přesunem na trh práce, při změnách životních etap, změnách zaměstnavatele či oboru směřování. V těchto obdobích lidé také nejčastěji vyhledávají podporu kariérního poradenství. Na problematiku kariérního rozvoje je ale třeba pohlížet jako na kontinuální dlouhodobý proces, jehož počátek sahá již do období útlého dětství jedince. Jak bylo uvedeno v kapitole 2.3.2, Gottfredsonová například datuje počátek prvních vývojových etap své teorie do třetího roku věku (Niles et al., 2017). Tento proces je možné podporovat různorodými intervencemi. Svou důležitou roli zde hraje působení rodičů, učitelů, vychovatelů, poradců. Vstupuje sem působení školy skrze oficiální i skryté kurikulum a mnoho dalších vlivů. Nejedná se pouze o otázku posledních ročníků, v každém věku a stupni vzdělávání mohou být žáci a studenti podporováni v rozvoji schopností, dovedností, hodnot, zájmů, aby v klíčových momentech náročných voleb byli připraveni rozhodování zvládnout se snesitelnou dávkou stresu. Jinými slovy, aby jedinec dosáhl potřebné tzv. kariérní připravenosti.

Kariérní připravenost¹⁵ je odborný pojem definovaný jako míra připravenosti jedince pro vstoupení do učícího se procesu nutného pro prozkoumávání a rozhodování mezi různými profesními a vzdělávacími možnostmi (Sampson et al., 2013). Někdy je kariérní připravenost popisována jako souhrn akademických znalostí a dovedností (ty zahrnují základy jednotlivých předmětů – jazyky, matematika, ...), „zaměstnaneckých“ dovedností (sem je řazeno kritické myšlení, adaptabilita, slovní i písemná komunikace, spolupráce apod.) a pro konkrétní povolání specifických dovedností (ACTE, n.d.). Gysbers uvádí, že studenti, kteří dosáhli kariérní připravenosti (z angl. Career-ready students) jsou základním cílem školních poradenských programů. Studentům by se podle něj mělo dostat vzdělání zahrnující akademické, technické a kariérní znalosti a dovednosti k tomu, aby byli při ukončení střední školy kariérně připraveni, tedy jsou odolnými jedinci, kteří se aktivně zapojují do vytváření a řízení jejich vlastních životů nyní i do budoucna (Gysbers, 2013).

¹⁵ V odborné literatuře je možné setkat se rovněž s termínem kariérní dospělost (Career maturity) (Sampson et al., 2013).

Z hlediska kariérního rozvoje tedy můžeme považovat za cíl středních škol rozvíjet studenty prostřednictvím různorodých intervencí v kariérně připravené jedince. Z výše uvedeného je zřejmé, že střední školy přirozeně navazují (nebo by alespoň měly navazovat) na takto zaměřené vzdělávání na předchozích stupních vzdělávání. Nyní se podíváme specificky na oblasti, které je třeba pokrýt v rámci středoškolského zaměření. Vzhledem k zaměření empirické části práce zde bude větší důraz kladen na kariérní rozvoj v rámci gymnaziálního vzdělávání.

Zahraniční literatura přináší následující cíle z hlediska kariérního rozvoje studentů na středních školách (Niles et al., 2017):

1. Rozvoj hlubšího sebepoznání
 - a. Rozvoj schopnosti pozitivně interagovat s druhými
 - b. Rozvoj porozumění potřebě celoživotního vzdělávání pro plánování a rozvoj kariéry
2. Rozvoj schopností a dovedností pro prozkoumávání vzdělávacích a profesních příležitostí
 - a. Porozumění vztahu mezi vzděláváním a plánováním kariéry
 - b. Pochopení potřeby pozitivního postoje vůči práci a učení se
 - c. Rozvoj dovedností pro vyhledávání, hodnocení a interpretaci kariérních informací
 - d. Rozvoj dovedností pro hledání práce
 - e. Porozumění tomu, jak vývoj společnosti ovlivňuje strukturu pracovních příležitostí
3. Rozvoj schopností rozhodování
 - a. Porozumění vztahům mezi životními rolemi
 - b. Pochopení probíhajících změn ve vývoji společenských rolí žen a mužů
 - c. Rozvoj dovedností pro plánování kariéry

Mezi možné kroky napomáhající úspěšnému kariérnímu rozvoji, a především přesunu ze sekundárního vzdělávání do práce či vzdělávání terciárního uvádí Rogersová a Creed (2000): prohloubení sebeznalosti a vztáhnutí zjištění o sobě vůči vlastním vzdělávacím a pracovním zájmům, vyhledání podpory blízkých, vyhledání podpory kariérního poradce, zajištění přístupu do praxe a prozkoumání reálného světa práce (formou stáží, dobrovolnictví, brigád apod.), průběžný rozvoj vlastních schopností a prozkoumání vzdělávacích a pracovních příležitostí. Stejní autoři nabízejí také jiné shrnutí výstupů vzdělávání napomáhajících při kariérních

volbách, a to sebeznalost, znalost světa práce a nabytí schopnosti rozhodovat se (Rogers et al., 2000).

V českém kontextu vznikla studie zkoumající různé rámce kariérních kompetencí (někdy nazývaných kompetencí pro řízení kariéry), tedy kompetence „*umožňující jednotlivcům i skupinám strukturovaně získávat, analyzovat, syntetizovat a organizovat informace o sobě, informace o vzdělávání a jednotlivých povoláních a dále dovednosti v oblasti rozhodování a přechodů z jedné fáze do druhé.*“ (Jackson, 2015, str. 14). Studie na základě analýzy přináší soubor kompetencí společných pro jednotlivé rámce. Tento soubor není přímo spojen pouze s věkem středoškolských studentů, nicméně přináší komplexní výčet kompetencí velmi funkčně přenositelný pro potřeby zacílení kariérně poradenských intervencí na středních školách, proto zde bude uveden. Studie přináší následující výčet kompetencí (Hašková et al., 2016):

- Sebepoznání a pozitivní sebepojetí
- Pozitivní interakce s ostatními a networking
- Reagování na změny a růst v průběhu života
- Zapojení a pozitivní přístup k celoživotnímu učení
- Efektivní zpracovávání kariérních informací
- Kariérní rozhodování
- Zapojení se do řízení vlastní kariéry včetně převzetí zodpovědnosti za proces řízení kariéry
- Porozumění roli jednotlivce ve společnosti a širším souvislostem

Pro dokreslení zde uvádím zkrácené cíle vzdělávání pro kariérní vzdělávání z Návrhu integrovaného systému kariérového poradenství, a to proto, že přináší velmi lidský a reálným potřebám studentů odpovídající výčet. Žák/student by podle tohoto dokumentu měl být vybaven takovými kompetencemi, které mu pomohou (Strádal, 2013):

- Uvědomit si, které faktory z oblasti práce a vzdělávání by měl brát v úvahu a kde je o nich možné získávat informace;
- Uvědomit si „sám sebe“ – své zájmy, schopnosti, vlastnosti, své touhy, možnosti i hranice;
- Srovnávat a dávat do souvislostí tyto informace o sobě s faktory z oblasti práce a vzdělávání;
- Orientovat se ve světě práce a vzdělávání, znát případná úskalí trhu práce;

- Udělat si při setkání s profesními a vzdělávacími příležitostmi představu o nich, včetně možností dalšího kariérního rozvoje v dané oblasti;
- Uvědomit si význam vzdělání a zodpovědnost za vlastní život a být motivován k sebevzdělávání a k aktivnímu postoji vůči své kariéře;
- Naučit se pracovat s informacemi o vzdělávací nabídce formálního i dalšího vzdělávání, o požadavcích kvalifikací, nabídce zaměstnání apod., a využívat je k zodpovědnému rozhodování;
- Zvládnout činnosti spojené se vstupem na trh práce (tvorba CV aj.)

Nakonec považuji za důležité doplnit, že při nastavování kariérně poradenských aktivit je třeba vždy přihlížet na aktuální situaci ve světě práce. Je třeba mít na paměti realitu dnešního dynamicky se vyvíjejícího světa se všemi svými specifiky vycházejících z prudkého vývoje technologií (některá povolání mizí, jiná vznikají), globalizace (propojování mezinárodního trhu práce), postupujícího trendu „flexibilizace“ (častější střídání zaměstnání, flexibilní úvazky, zvyšující se nejistota), demografických změn (stárnutí populace apod.) a ekologie (znečištění prostředí apod.) (Müllerová et al. 2014). Velkou výzvou dnešního kariérního poradenství je, že připravujeme žáky pro jejich kariérní budoucnost, jejíž realitu si dnes můžeme vzhledem k rychlému vývoji jen těžce představit. Proto je žáky třeba s touto skutečností seznamovat a vybavovat je kompetencemi, které jim pomůžou se s takovými změnami vyrovnávat.

2.5 Metody kariérního poradenství

Existuje vícero způsobů vnímání a dělení metod kariérního poradenství a nelze říct, že by existovalo jediné dělení, na kterém by panovala shoda. Zdroje se dokonce výrazně liší v tom, co vůbec za metody kariérního poradenství považují.

Campbell (1973) například uvádí, že metody kariérního poradenství jsou procedury či techniky užívané pro facilitaci učení či změnu chování klienta. Zároveň přináší dělení na osm typů metod kariérního poradenství, a to behaviorální přístupy, poradenství za podpory počítače, vzdělávací media, skupinové procedury, informační systémy, simulační hry, kurikulum a programy přinášející praktickou zkušenost (Campbell et al., 1973). Crites (1981) uvádí trojici okruhů metod, a to rozhovor, testování a interpretace testů, a práci s informacemi. Někdy se pojem metody používá jako synonymum pro postupy a nástroje používané při diagnostice zájmů apod. Analýza šetření kariérního poradenství v SPC mezi výčet nejčastěji používaných metod uvádí projektivní techniky, pozorování, rozhovor se žákem a zákonnými zástupci, pozorování, standardizované dotazníky a analýzu produktů (Zelanda Kupcová, 2011).

Některé z výše uvedených pojetí, jak vidno, mísí dohromady metody a formy kariérního poradenství. Není tomu tak v pojetí Jůvy a Valkounové (Jůva et al., n.d.), kteří mez metody uvádí participativní m. (dialog), situační m. (řešení problémových úloh), inscenační m. (hraní rolí) a brainstorming a odděluje individualizovanou výuku, projektovou výuku, skupinovou výuku a otevřené vyučování jako formy kariérního poradenství. Publikace Mezinárodní příručka o metodách profesní orientace zase metody pojímá jako konkrétní (skupinové) aktivity, které lze zařadit do výuky školy či různých kurzů s touto tematikou (Steiner, 2013). Jindy je pojem metoda používán jako označení systémů, přístupů či metodik používaných v rámci kariérního poradenství, jako je například CH-Q (metoda mapování kompetencí využívající portfolia a akční plány jako výstupy) (Müllerová et al., 2014) koučink, mentoring apod. Strádal (2013) pak nevymezuje, co to metody (v jeho případě metody vzdělávání v oblasti otázek kariérního poradenství) jsou, ale uvádí, že těžiště metod by mělo být v práci s informacemi, v kombinaci s poradenskými službami ve škole i informačně poradenském středisku Úřadu práce a s exkurzemi do firem a nakonec ve zpracování pracovních listů (směřujících k tvoření osobních portfolií) s návaznými diskusemi. Také uvádí, že součástí metod by mělo být motivování k přemýšlení o otázkách svého budoucího života (a to v celém průběhu vzdělávání); propojování témat profesní a vzdělávací dráhy a kariérního rozhodování s širšími souvisejícími tématy; osvojování potřebných znalostí a kompetencí cestou přemýšlení, objevování a práce s informačními zdroji; vedení žáků k uvědomování si toho, které faktory a kritéria kariérního rozhodování jsou pro ně důležité; a nakonec využití práce s kariérami informacemi pro zdokonalení práce s informacemi obecně (Strádal, 2013). Toto je již zcela jiné pojetí pojednání o metodách kariérního poradenství připomínající spíše výčet témat kariérního rozvoje (je zřejmé, že je ukotveno ve Strádalově pojetí cílů uvedeném v kapitole 2.4.3.) Je zde uvedeno pro doplnění celkového obrazu o tom, jak je s metodami v odborné literatuře nakládáno.

Jigãu (2007) na metody kariérního poradenství nahlíží oproti předchozím autorům z nadhledu a klasifikuje je takto:

1. Metody pro shromažďování informací o klientovi/o sobě – testy, dotazníky, pozorování, rozhovor, anamnéza, sebe-charakteristika, školní záznamy, „focus“ skupiny, testy znalostí, analýza produktů aktivity klienta, portfolio apod.
2. Metody komunikace – konverzace, hraní rolí, simulace, cvičení, vyprávění, hry apod.
3. Metody pro práci s informacemi a jejich šíření: profily povolání, konference, čtení, prezentační videa, letáky, příručky apod.

4. Metody pro prozkoumávání trhu práce – cvičení zaměřená na rozvoj dovedností pro hledání práce, simulace pracovních situací, exkurze, stínování, veletrhy, případové studie apod.
5. Metody osobního marketingu a řízení informací: nácvik tvorby CV a motivačních dopisů, nácvik pohovoru o zaměstnání apod.
6. Metody kariérního plánování a rozvoje – tvorba akčního plánu, tvorba osobního portfolia (zásobníku výstupů z kariérně-poradenských aktivit) apod.

Poslední klasifikaci vnímám pro její komplexnost (integruje mnoho z předchozích dělení a vnáší do nich přehledný systém) jako nejlepší odrazový můstek pro vymezení edukačního programu jakožto metody kariérního poradenství, kterému bude věnována následující kapitola. Bude zde tedy navázáno na tuto klasifikaci ve spojení s kategorizací forem kariérně poradenských aktivit na skupinové a individuální, která přináší potřebný rozměr pro určení finálního obrazu realizovaných aktivit. Výše vyjmenované aktivity mohou být totiž použity jak v individuálním poradenství, tak při poradenství ve skupině a tato forma významně ovlivňuje jejich výsledný charakter.

2.5.1 Edukační program jako metoda kariérního poradenství

Empirická část této práce bude zaměřena na školní edukační program zaměřený na otázky kariérního rozvoje. Dle výše uvedeného je zřejmé, že pojetí metod kariérního poradenství je velmi široké a neexistuje jediné dělení, o kterém by bylo možné říci, že je správné a všezahrnující. Zároveň konkrétně kategorii edukační program žádný ze zdrojů nejmenuje, přesto ji za metodu považuji a pro potřeby práce ji zde definuji mj. pomocí kategorií uvedených v kapitole předchozí.

V jazyce výše uvedeného dělení dle Jigău (2007) by se jednalo o metodu v přeneseném slova smyslu snoubící v sobě využití sebe-charakteristiky a rozhovoru jako cesty ke shromažďování informace klienta o sobě; konverzaci, cvičení, hry a vyprávění jako cesty komunikace; online informační zdroje a brainstorming, jako cesty k prozkoumávání trhu práce a tvorbu akčního plánu a portfolia jako cestu k plánování a rozvoji kariéry.

Při využití a shrnutí všeho dosud uvedeného je možné jej vymezit následujícím způsobem. Edukační program (někdy je používán název workshop), jakožto metoda kariérního poradenství, je procedura realizovaná ve skupinové formě využívající techniky jako je brainstorming, hra, cvičení zaměřená na sebepoznání a získávání informací o světě práce apod. Obsah takového programu staví na potřebách cílové skupiny v propojení s ukotvením

v teoriích kariérního rozvoje. Svými přístupy může navazovat na principy osobnostně sociální výchovy, koučink, zážitkové pedagogiky a další.

Někdy jsou podobné programy nazývány kariérně poradenskými skupinami (z angl. Career counselling groups) a mohou být využity místo nebo vedle intervencí realizovaných individuální formou. Skupiny jsou zaměřené na specifické otázky společné jejich členům, jako je např. volba vysokoškolského oboru, hledání práce, rozhodování otázek kariéry, plánování kariéry apod. (Niles et al., 2017).

Důležitým aspektem edukačního programu jakožto metody kariérního poradenství je, jak již bylo naznačeno, jeho realizace ve skupinové formě. Skupinová forma, byť je často využívána, dostává v literatuře zatím méně pozornosti. Přesto existují zdroje, které se jí věnují. Na doplnění uvedu pojetí čtyř modelů skupinové poradenské činnosti. Jsou jimi model skupinového vedení, zahrnující intervence cestou čtení, diskusí a dotazníků pro velké skupiny, dále strukturované skupinové intervence s předdefinovaným programem aktivit, třetím je skupinový model zaměřený na proces, který se skupinou pracuje jako s jednotkou, a nakonec model skupinového poradenství, který označuje nestrukturovanou intervenci zaměřenou na zájmy a potřeby jednotlivce realizovanou skupinově (Jones in Lehman et al., 2015). S přihlédnutím k těmto charakteristikám je zde popisovaný edukační program zařaditelný na pomezí mezi 2. a 4. typem, tedy je strukturovaný a má předpřipravený scénář, zároveň je zaměřen tak, aby pomohl každému jednotlivci jakožto samostatné jednotce.

Zástupcem podobných programů v aktuálním kontextu našeho kariérního poradenství (a zároveň velmi blízký programu, který bude představen v empirické části) mohou být například workshopy realizované informačně vzdělávacím střediskem Plzeňského kraje Info kariéra, kteří mezi svou nabídkou poradenských služeb pro školy uvádí skupinové poradenské programy pro žáky, které se skládají vždy z části zaměřené na sebezpoznání a dále jsou doplněny volitelným tématem z předem dané nabídky. Středisko uvádí, že se jedná o zážitkový poradenský program, který je koncipován pro školní třídy či skupiny studentů (Info kariéra, 2015). Z řad realizátorů skupinových kariérně poradenských programů mimo školství může být jmenována např. Evropská kontaktní skupina, která má nabídku těchto programů pro širokou veřejnost zacílenou na různá témata a cílové skupiny (EKS, n.d.). Zdaleka se ale nejedná o jediné příklady, bylo by možné jmenovat mnoho zejména neziskových organizací, které nějakou formu podobných programů nabízí (především cílených na skupiny znevýhodněné na trhu práce).

3 Empirická část

Empirická část práce bude zaměřena na edukační program „Vybíráš si školu?“ a jeho postupné zdokonalování. Jedná se o jednorázový program pro studenty předposledních ročníků středních škol. Program byl realizován jakožto externí služba pro střední školy. Podrobně bude představen v podkapitole níže. Zde ale považuji za důležité zmínit se o tom, jak takový program vnímám jakožto „jednotku“ v rámci celistvého systému kariérního poradenství na našich školách.

Mým ideálem je komplexní dlouhodobý kurz/program integrovaný do našeho vzdělávacího systému, skutečně v praxi realizovaný jednotlivými vzájemně propojenými a spolupracujícími subjekty, jak bylo zmíněno v kapitole 2.4.2 v souvislosti s citovaným Návrhem koncepce integrovaného systému kariérového poradenství. Věřím, že jsme již na cestu k podobného cíli nastoupili. Kariérní poradenství získává stále větší pozornost ze stran škol, rodičů i odborné veřejnosti. Vznikají organizace a iniciativy, které usilují o profesionalizaci této oblasti. Objevuje se více příležitostí pro studenty získat potřebnou podporu, zároveň vzniká více příležitostí pro učitele se v této oblasti vzdělávat, aby potřebnou podporu mohli studentům poskytnout. Nicméně, než takový systém začne opravdu plně fungovat, školy na to budou po všech stránkách připraveny a otázky kariérního rozvoje budou ve všech školách funkčně zaintegrované do výuky od počátku školní docházky (nikoliv jen na papíře ale i v praxi), bude to přirozeně nějakou dobu trvat. Mám dojem, že nyní jsme v určitém slova smyslu ve fázi zkoušení, zvažování nejlepších cest a testování funkčních postupů i slepých uliček, která je pro následný posun nutná. V této situaci vznikl zmiňovaný program a považuji za důležité podobné způsoby zkoušet a ověřovat, byť systémově nezapadá do zamýšleného ideálu (jedná se o jednorázový program realizovaný externími lektory neziskové organizace tedy nikoliv učiteli/poradenskými pracovníky školy). Přesto, že program nesplňuje výše naznačené ideální podmínky jako je např. dlouhodobost, kontinuálnost apod., myslím si, že níže popsaná výzkumná sonda může přinést důležité poznatky pro nastavování systému a profesionalizaci kariérního poradenství obecně.

3.1 Edukační program „Vybíráš si školu?“

Nyní tedy ke konkrétnímu představení edukačního programu „Vybíráš si školu?“. Program vznikl v rámci nabídky skupinových poradenských služeb neziskové organizace „Kým čím být“ jakožto reakce na poptávku škol po programu se zaměřením na podporu studentů při kariérní volbě. Tento konkrétní program byl určen pro studenty předposledních ročníků středních škol (konkrétně gymnázií) a tematicky byl zaměřen na otázky volby

povolání/studijního oboru. Co se týče časové dotace programu, jeho rozsah byly dvě vyučovací hodiny, tedy 90 min. Nad touto délkou by bylo možné polemizovat a jistě není možné ji považovat za dostačující, nicméně nejedná se o tvorbu a realizaci programu za ideálních podmínek. Jedná se o program, který měl za záměr za daných časových, personálních, finančních a dalších podmínek dosáhnout co nejvyššího možného přínosu pro studenty – účastníky programu. Další podobnou vstupní podmínkou byl přibližný počet účastníků mezi 20 a 30, což je rozmezí, ve kterém se pohybuje počet studentů tříd běžné střední školy, ideální počet by byl maximálně do 15 lidí (ještě lépe do 12), nicméně možnost domluvit se na rozdělení třídy na dvě skupiny pro školy často není z různých důvodů možné.

Na základě zkušeností s podobnými programy i s poskytováním individuálního poradenství, znalostí teorií kariérního vývoje a komunikace s učiteli a dalšími odborníky jsem pro program určila následující cíle programu.

1. Účastník objeví a pojmenuje alespoň jednu svou silnou stránku
2. Účastník si ujasní, jaká existují pracovní prostředí a která jsou pro něj atraktivní.
3. Pro účastníka je otázka vlastní kariérní volby méně stresující než před programem
4. Účastník si rozšíří informace o tom, co mu může pomoci při rozhodování o kariérním směřování

Pokud tyto cíle dám do souvislosti s cíli intervencí do kariérního rozvoje na středních školách popsaných v kapitole 2.4.3, první cíl souvisí s uvedenou potřebou poznat/uvědomit si sám sebe s důrazem na pozitivní nahlížení na sebe samotného. Druhý cíl souvisí s uvedenou potřebou sbírat informace o světě práce a uvědomovat si faktory světa práce, které je vhodné brát v úvahu. Konkrétně oblastí stresu spojeného s volbou se výše jmenované zaměření intervencí nezabývá, nicméně protože studenti v době volby povolání často pociťují napětí, které pro ně může být i překážkou v procesu rozhodování, považuji za důležité se touto oblastí zabývat a myslím si, že snížení stresu by mělo být vedlejším produktem podobných programů. Protože vyhledávání potřebných informací je v konečném důsledku vždy úkolem daného studenta, byl zde určen také čtvrtý cíl, který v určitém ohledu shrnuje dva první cíle a je zaměřen na zplnomocnění studenta pomocí předání potřebných nástrojů k tomu, aby sám podstoupil všechny potřebné kroky pro volbu kariéry.

S těmito vstupními informacemi a na základě cílů jsem ve spolupráci s kolegyněmi sestavila obsah programu. Při tvorbě jsme se držely pojetí kariérního poradenství, ve smyslu poradce/lektor není ten, který dává verdikty prostřednictvím testování, ale podpoří klienta

k tomu, aby si pomohl sám. Tedy předá mu potřebné nástroje a nabídne podporu, to vše s důrazem na to, že klient je ten, kdo je za své rozhodování zodpovědný a měl by k němu tedy přistupovat aktivně. Zároveň se nabízela možnost využít potenciálu skupiny.

Důležitým aspektem mně blízkého kariérního poradenství je zaměření do pozitivna, tedy na pojmenovávání zdrojů, silných stránek apod., nikoliv na slabé stránky. V tomto ohledu přirozeně nejsem žádným průkopníkem, kariérních poradců, kteří k poradenské práci přistupují tímto způsobem je mnoho a myslím si, že je dobře, že jich stále přibývá. Jistou inspirací v tomto ohledu může být Peavyho konstruktivistické pojetí. *„Z konstruktivistického úhlu pohledu je mnohem zdravější a lépe dodává pocit vlastní moci, používáme-li při konzultaci výrazy označující schopnosti a dovednosti, než abychom se uchýlovali ke slovní zásobě nedostatků a patologií. Vnímání sebe sama se konstruuje, hovoříme tedy jazykem, který zmocňuje k procesu konstrukce.“* (Peavy, 2013, str. 152)

Předtím než blíže představím scénář programu, považuji za důležité zmínit, že mým vkladem (ve spolupráci s kolegyněmi) bylo sestavení vhodných, na sebe navazujících aktivit, které budou cílit na splnění určených cílů, nejsem ale tímto autorkou níže popsanych aktivit, jedná se o převzaté, někdy mírně modifikované aktivity, se kterými jsem se setkala v rámci výcviku kariérního poradenství, od kolegů kariérních poradců, při dlouhodobé týmové spolupráci na zážitkových kurzech s různou tematikou apod. Vzhledem k tomu, že podobné aktivity často žijí svým životem, existují v mnoha různých modifikacích a jsou v určitém slova smyslu lidovou slovesností daného oboru, je často velmi těžké zjistit původního autora aktivity. Stalo se mi dokonce, že s níže zmíněnou aktivitu „Párty s Hollandem“ jsem se postupně několikrát setkala během vzdělávání a různých spoluprací v České republice a na Slovensku a později jsem zcela nezávisle byla u uvedení této aktivity poradkyní ve Spojených státech amerických. Mj. na základě této zkušenosti a s veškerou pokorou a respektem vůči tvůrcům podobných aktivit se často neodvážuji určovat, kdo je jejich autorem. Pokud jsem se s některou z aktivit setkala přímo v literatuře, bude to níže uvedeno.

Nyní k samotnému scénáři. Program sestával z několika bodů v následujícím pořadí.

1. Úvod (15 min)

- a. Představení
- b. Žádost, aby si účastníci nalepili nálepku se jménem
- c. Uvedení programu – proč jsme se sešli a co je možné od programu očekávat

- Vzhledem k cílům a časovému rozsahu programu nebylo záměrem programu (nebylo to ani možné), aby studenti odcházeli s odpověďmi a vyčerpávajícími zjištěními o sobě samých a o světě práce. Záměrem programu bylo, aby studenti odcházeli s nástroji/myšlenkami/nápady, jaké další nástroje jim mohou být ku prospěchu a kde je mohou najít. Tedy aby si byli schopní pomoci sami. Program byl proto postaven jako sada ochutnávek, která studentům vytvářela mozaiku informací, myšlenek, nápadů a návodů, co a v jakých oblastech mohou dělat dalšího každý sám po skončení programu.
- d. Ukotvení kostry programu pomocí struktury „Co, proč, kde“
- Pro lepší orientaci studentů, co a proč budeme dělat, se programem linula struktura tří základních oblastí, nad kterými je vhodné přemýšlet, když se rozhodujeme o dalších krocích v oblasti volby kariéry. První oblastí je „Co“, ta se zjednodušeně zaměřuje na „co umím“, vyzývá ke zvyšování sebezpoznání v oblasti vlastních silných stránek a zdrojů (pozitivních vlastností, dovedností, zkušeností, schopností apod.). Druhá oblast „Proč“ je také zaměřená na sebe samotného, nicméně vyzývá k mapování hodnot jedince – co je pro mě důležité, jaké mám vize a sny. Třetí a poslední oblast „Kde“, se zaměřuje ven, tedy do světa práce, na pracovní a vzdělávací příležitosti ve smyslu kde (v jaké práci, škole apod.) mohu využít a dále rozvíjet to, co mě baví, co mi jde, dává mi smysl a je tedy v souladu s mými silnými stránkami, potřebami a hodnotami. Tato struktura pochází od švýcarského lektora a poradce Thomase Dienera (2007) a byla zde použita jednak pro jednodušší orientaci a ukotvování v rámci programu a zároveň již studentům nabízí první náhled na oblasti, kterými je dobré, aby se zabývali.
- e. Pracovní listy
- Pro studenty byly připraveny pracovní listy, které naznačovaly kostru programu a nabízely otázky a prostor na poznámky ke každé aktivitě. Nakonec zde byla nabídnuta jedna aktivita navíc zaměřená na pojmenovávání silných stránek prostřednictvím získávání zpětné vazby od lidí z okolí, kterou studenti dostali jako nabídku na doma jako další možný nástroj pro mapování vlastních silných stránek. Pracovní listy byly studentům nabídnuty a v průběhu programu byl dáván prostor

pro zapisování nových myšlenek. Jednalo se o pomůcku čistě pro ně, záměrem nebylo je vybírat apod.

2. Škály (5 min)

Následovala aktivita, která byla tzv. „ledolamkou“ na prolomení úvodních rozpaků, rozhýbání se a zároveň uvedení do tématu. Aktivita zároveň sloužila pro mne, jakožto zdroj informací o tom, v jaké fázi z hlediska kariérního rozhodování se jednotliví studenti nacházeli. Studenti si stoupali na škály na základě položených otázek. Po rozestavení se do škály se studenti měli možnost více vyjádřit ke svým odpovědím. Při této aktivitě byl kladen důraz na to, aby bylo zřejmé, že není špatná odpověď a pokud někdo cítí, že jasno vůbec nemá a má z toho nepříjemné pocity, je ještě dost času to řešit a tento program jim může přinést nápady, jak si při kariérním rozhodování pomoci. Jednalo se o otázky:

- Nakolik je volba kariéry téma, který už nyní aktivně řešíte (póly škály: vůbec x řeším to dennodenně)
- Nakolik máte představu, jakým směrem byste se chtěli vydat (póly škály: vůbec nevím x mám jasno)

3. Aktivita zaměřená na silné stránky (20 min)

V možnostech programu nebylo nabídnout studentům podrobné mapování silných stránek, jako je tomu u individuálního poradenství. Záměr tedy bylo uvést aktivitu, ve které si studenti budou moci najít alespoň jednu novou silnou stránku, zažít si pozitivní způsob nahlížení na sebe samotného (zaměření na silné stránky nikoliv limity, které jsou často zdůrazňovány více). Zároveň se zde přímo nabízelo zúročit potenciál skupiny. Někdy pro nás může být těžké pojmenovávat vlastní silné stránky, někdo si nevěří, někomu to může připadat neskromné apod. Zvolena byla aktivita vycházející ze dvou inspirací. První je aktivita vyprávění příběhů, kterou zmiňuje Diener (2007), a která využívá příhod ze života k pojmenování silných stránek. Druhou je práce s obrázkovými kartami (Shymon, n.d.), vytvořenými pro poradenské účely. Studenti dostali chvíli na rozmyšlenou, aby si vzpomněli na nějakou situaci/příhodu ze života, ve které vycházeli s dobrým pocitem z toho, že jí dobře zvládli, něco se jim povedlo apod. Pro rozpomenutí jim byly na pomoc rozloženy karty zobrazující různé životní oblasti, čehož mohli a nemuseli využít. Následně si ve dvojicích příhody vzájemně vylíčili, posluchač měl za úkol bedlivě poslouchat a zapisovat všechno, co v příběhu slyší, co poukazuje na silné stránky vypravěče, co za schopnosti, dovednosti a vlastnosti vypravěč v dané situaci prokázal. Poté posluchač představil vypravěči silné stránky,

kteřé v příběhu na konkrétních případech slyšel a následně si vyměnili role. Při této aktivitě je třeba nejdřívě vysvětlit studentům, co jsou to silné stránky (někdy nazývané kvality) a také být dvojicím v průběhu k dispozici. Lektor obchází třídu a v případě potřeby může dvojicím pomoci s kladením otázek či pojmenováváním silných stránek apod. Celá aktivita byla uzavřena kolečkem, kde studenti sdíleli se třídou jednu ze silných stránek, kterou objevili.

4. Párty s Hollandem (20 min)

Jak jsem zmiňovala výše, bohužel s jistotou nevím, kdo je původním autorem této aktivity, jisté ale je, že staví na Hollandově teorii profesních typů osobnosti a pracovních prostředí představené v kapitole 2.3.3. Je možné uvést i velmi podobnou aktivitu, která staví na Scheinových kariérových kotvách, nicméně vzhledem k cílům a potřebám programu byla zvolena Party s Hollandem. V úvodu aktivity je studentům stručně představena Hollandova teorie s důrazem na představení jednotlivých typů. Zároveň se na zem rozloží papíry, z nichž na každém je název jednoho z typů a jeho stručná charakteristika. Následně mají studenti za úkol představit si, že přijdou na večírek a v místnosti vidí skupinky lidí charakterizované jako jednotlivé typy a vybrat si jednu skupinku lidí – jeden typ, který je pro ně nejatraktivnější, s kým by se na večírku bavili nejraději, s kým toho mají nejvíce společného. Každý student vyrazí ke zvolenému typu a mají za úkol promluvit si s dalšími studenty, kteří se rozhodli pro stejný typ, o tom, co je sem přitáhlo. V tuto chvíli je lektor opět k dispozici, může pomoci s kladením otázek, dovysvětlením apod. Volba typu a následná diskuse se následně opakuje ještě dvakrát. Každý student tedy postupně navštíví tři jemu nejbližší typy. Jak bylo uvedeno v kapitole 2.3.3, Hollandova teorie přináší velký potenciál, existuje mnoho na ní postavených dotazníků, jejichž interpretace není úplně jednoduchá. Tato aktivita nejde tak daleko, aby si studenti odnesli svůj třímístný kód a jejich interpretaci, ale nabízí jim pohled na to, že povolání se mohou lišit určitými vnitřními rysy a jejich kombinacemi, stejně jako se liší každý z nás. Přináší jim hrubou představu o tom, jaké typy jsou jim blízké a jaké nikoliv a informaci, že existují nástroje (dotazníky), pomocí kterých se mohou ve spolupráci s poradcem dozvědět o sobě více.

5. Co mi může pomoci (20 min)

Na úvod bylo stručně uvedeno, proč aktivitě bude věnován čas. V kontextu toho, že jsou studenti před důležitým rozhodováním o své kariéře v budoucím světě práce, který se bude pravděpodobně vzhledem k dynamickému rozvoji dnešní doby lišit od toho dnešního. Vypadá to jako velmi těžké rozhodování, nicméně existuje mnoho cest,

možností podpory apod., které mohou situaci zjednodušit. Zároveň každý může dělat „chyby“ a rozhodnutí případně změnit, je to často náročnější, ale není to nemožné. Líbí se mi v tomto ohledu motto „Děláme jen správná rozhodnutí, vždy se rozhodujeme nejlépe, jak to v tu chvíli dovedeme a když později zjistíme, že to potřebujeme jinak, je možné najít cestu.“ Důležité je hlavně přistupovat k celé věci aktivně. Co tedy aktivně může každý dělat, abychom na rozhodování byli co nejlépe připraveni?

Tato aktivita je postavena na brainstormingu, tedy skupinovém generování nápadů a myšlenek. Byly určeny otázky:

- Co můžu dělat, aby pro mě bylo rozhodování jednodušší?
- Kde hledat podporu při výběru školy?
- Kdo a co mi může pomoci?

Na tyto otázky celá skupina generovala nápady, které byly zaznamenávány na tabuli formou myšlenkové mapy. Studenti takto získali nápady od ostatních i další informace od lektorky o tom, co mohou dalšího dělat pro svou kariérní volbu – kde hledat pomoc, co mohou dělat sami apod.

6. Závěr (10 min)

Nejprve byl nabídnut prostor pro dotazy. Nakonec byl program uzavřen závěrečným kolečkem, kde studenti jednou větou sdíleli, co si z programu odnáší. Dále jim byla nabídnuta aktivita na doma a sděleny kontakty na lektorku pro případ, že by se jim objevila nějaká další otázka apod.

3.2 Výzkumná sonda

Tato část práce bude věnovaná výzkumné sondě zabývající se výše uvedeným edukačním programem. Účelně je zde použit termín výzkumná sonda, neboť rozsáhlý výzkum by převyšoval běžný rozsah diplomové práce.

3.2.1 Cíle výzkumné sondy

Výzkumná sonda má dva základní cíle, a to:

- Zhodnotit nakolik program splňuje vytyčené cíle.
- Získat podklady pro zdokonalení programu tak, aby byly cíle splněny co nejvíce.

Prostřednictvím výzkumné sondy chci tedy odpovědět na dvě následující výzkumné otázky:

1. Nakolik program splňuje jemu vytyčené cíle?
2. Jak je možné program, s ohledem na určené cíle, více zdokonalit?

3.2.2 Metodologie výzkumné sondy

Výzkumná sonda s výše uvedenými cíli bude využívat smíšený přístup s důrazem na přístup kvalitativní. Konkrétně zde budou využity prvky designu akčního výzkumu.

Akční výzkum je přístup, který (především v rámci českého kontextu) není velmi často využíván, nicméně zejména v pedagogických vědách zastává své velmi důležité místo. Jedná se o specifickou metodu vedení výzkumu profesionály a lidmi z praxe se záměrem tuto praxi zdokonalovat. Akční výzkum tedy vytváří znalost (směřující k osobnímu a profesnímu rozvoji realizátora) na základě praktické zkušenosti. Jedná se o participativní druh výzkumu, kdy je výzkumník zároveň účastníkem zkoumané situace/procesu (Koshy, 2011). Hendl (2006) uvádí, že akční výzkum je někdy řazen mezi tzv. kritické přístupy, které cílí na kritiku a transformaci zavedených struktur. Uvádí také, že u akčního výzkumu jde o zatažení zkoumaných jedinců do procesu změny a tedy, snižuje se zde vzdálenost mezi výzkumníkem a zkoumaným (Hendl, 2006). Existuje přirozeně mnoho definic akčního výzkumu.

Akční výzkum je možné chápat jako „*formu sebereflexe pedagogické situace, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, v níž se odehrává. Pomáhá nacházet odpověď na otázku: Jak mohu zkvalitnit tuto pedagogickou praxi?*“ (Kemmis in Nezvalová, 2003, str. 300)

Koshy (2011) akční výzkum vymezuje jako šetření, během kterého výzkumník konstruuje novou znalost specifického problému skrze plánování, konání, evaluaci a upravování a učení

se z této zkušenosti. Jedná se o průběžný proces, ve kterém se výzkumník učí a rovněž sdílí nové poznatky s dalšími, pro které mohou být potřebné.

Akční výzkum se nejčastěji používá v rámci vzdělávání, tedy vedou jej učitelé či skupiny učitelů s cílem zdokonalit svou praxi. Akční výzkum může být velmi prospěšnou cestou i pro další odborníky v oblasti pomáhajících profesí a kariérní poradenství není výjimkou. Akčnímu výzkumu v této oblasti se věnuje například Mason (2016), který o něm uvádí, že je ze své podstaty postaven na spolupráci, pragmatismu, zmocňování a může pomoci podpořit pospolitost komunity praktiků s důrazem na vysoké standardy a profesionalitu. Zároveň říká, že akční výzkum zároveň přináší rámec, skrze který je možné lépe porozumět poradenským intervencím a přínosu těchto intervencí pro studenty.

Pro vymezení akčního výzkumu se velmi často věnuje pozornost procesu jeho tvorby, neboť je pro něj typické, že se opakuje v cyklech. Jedním ze způsobů, jak proces definovat jsou následující kroky: Plánování, Realizace a pozorování, Reflexe a přeplánování (úpravy), Realizace a pozorování, Reflexe a přeplánování (úpravy), tyto kroky se mohou dále opakovat (Koshy, 2011). Proces se často zobrazuje pomocí opakující se smyčky, jako například na obrázku níže.



Obr. 2: Proces akčního výzkumu (Brdička, 2012)

Takto zobrazená jednotlivá stadia vypadají ostře oddělena. Při reálném provedení se často prolínají, proces je fluidní a otevřený a reaguje na aktuální situaci (Koshy, 2011).

Nezvalová uvádí, že se jedná o „*praktický výzkum, který je uskutečňován učiteli v praxi na rozdíl od akademického výzkumu, jenž realizují akademičtí výzkumníci. Typ výzkumu prováděného učiteli se může odlišovat od zkoumání akademiků, ale není méně významný nebo méně relevantní. Jeho výsledky odpovídají okamžitým aktivitám, mají však omezené využití, jsou více subjektivní.*“ (Nezvalová, 2003, str. 300)

Od toho se dostáváme k tomu, že vůči akčnímu výzkumu se často ozývají kritické hlasy. Je mu vytýkáno například to, že se příliš zaměřuje na samotnou akci a chybí mu teorie (Švaříček et al., 2015). Wallová v rozhovoru se Švaříčkem (2015) v této souvislosti zmiňuje „*Takže zde máme myšlenku potřeby soustředěného bádání o tom, co se děje ve školní třídě. A pak tu máme potřebu vzhlednout od své práce a podívat se, co dalšího se děje, ať už v rámci tříd mých kolegů nebo v širším kontextu výzkumné literatury. Myslím, že ty dvě složky musí jít ruku v ruce.*“ (Švaříček et al., 2015, str. 130)

Někdy je možné setkat se s kritikou akčního výzkumu vyčítající mu nedostatečnou validitu či negeneralizovatelné výsledky (Koshy, 2011). Podobná kritika se nicméně často objevuje vůči kvalitativním metodám výzkumu všeobecně (Silverman, 2005). Koshy (2011) v této souvislosti uvádí, že u akčního výzkumu stejně jako u každého jiného je třeba využívat vhodné metody sběru dat a jejich analýzy tak, aby byla validita zachována. Zároveň vysvětluje, že záměrem akčních výzkumů není přinášet generalizovatelná data, ale generovat nové znalosti postavené na zkušenostech konkrétního profesionála, a tak je také třeba výstupy akčního výzkumu vnímat. Takto je postavená i výzkumná sonda této práce, její ambicí není přinést všeobecně platná data, ale poznatky potřebné pro zdokonalení konkrétního programu a práce lektorky (a autorky práce). A případně přinést zkušenosti, které mohou být inspirací pro další profesionály v oblasti kariérního poradenství. Zároveň je zde zdůrazňováno, že se jedná o výzkumnou sondu, nikoliv výzkum jako takový.

Jak již bylo zmíněno, záměrem výzkumu této práce je zdokonalení výše představeného edukačního programu se zaměřením na výše uvedené výzkumné otázky. Budou zde využity jednotlivé fáze akčního výzkumu a zkoumání proběhne ve dvou cyklech. Tedy nejdříve byl na základě poptávky škol a nastavených cílů vytvořen program, který bude realizován ve dvou třídách, na základě získaných dat bude provedena reflexe a případné úpravy programu, který bude následně realizován v dalších dvou třídách.

Ohledně cílové skupiny, konkrétně bude program realizován ve čtyřech třídách, všechny třídy jsou předposledními ročníky pražských všeobecných gymnázií, konkrétně dvou gymnázií vždy

po dvou třídách. Účastníkům programu bude tedy přibližně 18 let. Gymnázia byla vybrána náhodně, jedná se o gymnázia, která přijala nabídku zrealizovat ve svých třídách program při zapojení do výzkumu. Níže budou zmíněny konkrétní počty studentů v jednotlivých třídách, které se pohybovaly od 20 do 30 studentů. Programy zde byl realizován v průběhu května a června 2017.

Pro získání potřebných dat jsem se rozhodla využít metodu dotazníků. Studenti vyplňovali dotazník před a po programu, aby zde byl zjištěn případný posun. A to především z důvodu vysokého počtu účastníků programu (Disman, 2002), od kterých jsem potřebovala data získat. Kromě dotazníku jsem zvažovala metodu fokusových skupin, ale vzhledem k omezenému času navíc, který bylo možné před a po programech v rámci výuky získat, jsem to vyhodnotila jako neproveditelné.

Dotazník se vzhledem ke kvalitativnímu zaměření výzkumné sondy skládal především z otevřených otázek. V dotazníku byly kromě toho pro doplnění celkového obrazu využity dvě bipolární škálové otázky (Vojtíšek, 2012), které budou analyzovány pomocí statistických metod, tedy přinesou výstupy kvantitativního rázu. Otázky byly voleny tak, aby mapovaly cíle programu a samotného výzkumu. Podrobně budou představeny v kapitole 3.2.3. Dotazník je zároveň k nalezení v příloze „A“ této práce. Protože ve fázi reflexe programu po prvním kole proběhla reflexe samotného dotazníku, který byl do druhého kola lehce pozměněn, jsou zde přiloženy obě varianty dotazníku označeny „A“ pro první kolo a „B“ pro kolo druhé.

Otevřené otázky budou analyzovány kvalitativní formou, a to prostřednictvím obsahové analýzy. Analýza dat u kvalitativního výzkumu, kde jsou daty nejčastěji slova, sestává ze třech souběžných činností, kterými jsou redukce dat (výběr dat relevantních pro zaměření výzkumu), zobrazení dat (organizované shromáždění a zobrazení dat) a vyvozování závěrů (prostřednictvím sledování opakujících se schémat, vztahů, vysvětlení v daných informacích) (Miles in Silverman, 2005). Silverman (2005) tento proces shrnuje tím způsobem, že v úvodu procesu analýzy je tzv. kódování (vyhledávání témat, vzorců apod.), na které navazuje zkoumání souvislostí mezi jednotlivými prvky (kódy). V rámci této výzkumné sondy jsem získaná data ze studenty ručně vyplněných dotazníků přenesla do excelové tabulky, kde byly odpovědi na jednotlivé otázky odpovězeny před a po programu zobrazeny vedle sebe, aby bylo jednodušší porovnávat případný obsahový posun. Zároveň byly jednotlivé třídy ve zvláštních tabulkách, aby bylo možné sledovat podobnosti a rozdíly v jednotlivých třídách a mezi fázemi, mezi kterými proběhly lehké úpravy. Následně jsem vyhledávala různé kódy, které jsem

vyznačovala barvami, abych následně mohla zkoumat jejich souvislosti. Seznam těchto kódů je k nalezení v příloze C.

Data získaná formou bipolárních škál budou analyzována prostřednictvím statistických metod, konkrétně zde bude použit párový T-test, který nabízí příležitost pro sledování posunu daných údajů před a po programu. U párového T-testu se zkoumají číselná data, pocházející od stejných subjektů, které podstoupily dvoje měření. První měření probíhá před realizací pokusného zásahu (v tomto případě edukační program), druhé měření probíhá následně (Bedáňová, n. d.). *„Takto získané hodnoty tvoří páry a reprezentují při testování jak kontrolní, tak i pokusnou skupinu porovnávaných dat.“* (Bedáňová, n. d.)

Vzhledem k zaměření výzkumné sondy zde budou uvedeny i poznatky k procesu samotného edukačního programu vycházející z mé sebereflexe jakožto lektorky a z reflexe průběhu programu. Ty je možné považovat za subjektivně zabarvené výstupy. Nicméně vzhledem k tomu, že sonda stojí na principech akčního výzkumu, kde je lektor/učitel v jedné osobě s výzkumníkem, není možné se tomuto vyhnout. Sebereflexi považuji za důležitý krok pro zdokonalování vlastní praxe, proto zde bude zmíněna i přes zmíněné nevýhody.

3.2.3 Analýza získaných dat

Jak bylo uvedeno, program jsem realizovala ve dvou fázích, na dvou pražských všeobecných gymnáziích vždy po dvou třídách třetího (předmaturitního) ročníku. Nejprve jsem program uvedla v květnu 2017 ve dvou třídách prvního gymnázia, a to postupně ve stejný den. V první bylo přítomných 20 studentů, v druhé 16. Ve třídách druhého gymnázia jsem program uvedla v červnu 2017, opět postupně v jeden den. V první třídě bylo přítomno 13 a ve druhé 20 studentů. Pro jednodušší orientaci budu zde třídy označovat A, B, C, D v tom pořadí, v jakém jsem do nich vstupovala. Bohužel se v některých případech stalo, že někteří studenti vyplnili jen jeden z dotazníků, některé dotazníky byly bohužel nečitelné. Proto jsem brala v potaz pouze dotazníky studentů, které byly vyplněny před i po programu a zároveň je bylo možné přečíst. Ze třídy A tedy bylo ve výsledku k dispozici 18 dotazníků, ve třídě B všech 16 dotazníků, ve třídě C 12 dotazníků a v poslední třídě D 17 dotazníků. Celkem tedy při analýze budu vycházet z dat získaných od 63 respondentů.

Před vyplňováním dotazníků jsem studentům vysvětlila záměr dotazníků a ubezpečila je, že se nejedná o způsob, jak je testovat, ale jak získat informace potřebné pro zlepšení mé lektorské praxe. Dotazníky studenti vyplňovali anonymně. Aby bylo možné spárovat dotazníky před a po programu od jednotlivých studentů, požádala jsem všechny, aby do rohu napsali tři slova

z písničky, která je zrovna napadne. Toto velmi pomohlo také pro prolomení vztahu v úvodu programu.

Rozdílem mezi první a druhou fází, který je třeba zmínit, je fakt, že v prvních dvou třídách jsem lektorovala v tandemu s další kolegyní, zatímco ve třídách C a D jsem již lektorovala sama. Na základě reflexe mezi fázemi a zároveň z praktických důvodů jsem vyhodnotila, že vzhledem k délce programu není problém program ve stejné kvalitě odvést v jednom člověku. Asi nejzřetelnější rozdíl je v tom, že ve chvíli skupinové práce byly studentům v první fázi k dispozici dvě lektorky, zatímco ve druhé jedna. Nicméně na základě obou zkušeností si myslím, že lektorování ve dvou neznamena zásadní rozdíl ve fungování a přínosnosti programu.

Ještě před rozborem dat považuji za důležité znovu zmínit, že záměrem výzkumné sondy nebylo přinést všeobecně platné výsledky, ale myšlenky pro zdokonalení vlastní praxe a případnou inspiraci pro další kolegy. Výuka ve třídě není laboratorním prostředím, do procesu kromě scénáře programu vstupují další faktory jako je dynamika skupinových vztahů ve třídě a další. Každý program je v něčem jiný, i pokud jsou vždy zařazeny stejné aktivity, např. díky dotazům, které mají studenti možnost klást, může v každé skupině rezonovat jiné téma. S tímto vědomím budu výstupy prezentovat a je tak třeba k nim přistupovat.

První výzkumnou otázkou bylo „Nakolik program splňuje jemu vytyčené cíle?“. Níže se budu postupně věnovat jednotlivým cílům. Budu se zde odkazovat k aktivitám popsaným v kapitole 3.1. Druhou výzkumnou otázkou bylo „Jak je možné program, s ohledem na určené cíle, více zdokonalit?“. Pro komplexní obraz se budu u každého z cílů zabývat oběma těmito otázkami, tedy způsoby zdokonalení se budu zabývat u každého z cílů zvlášť. V podkapitolách ke každému programovému cíli níže, bude vždy pojednáno o tom, nakolik program obecně naplňoval určený cíl, budou zmíněny nové související myšlenky, které vzejdou z dotazníků, pozornost bude věnována případným změnám v programu mezi fázemi, posunu mezi třídami a výstupům směřujícím k druhé výzkumné otázce, a tedy možnostem zdokonalení programu. Nyní tedy k jednotlivým cílům.

3.2.3.1 Cíl programu č. 1 Účastník objeví a pojmenuje alespoň jednu svou silnou stránku
K tomuto cíli směřovala aktivita č. 3, v dotaznících pak k tomuto cíli mířila otázka č. 1, která byla před i po programu postavená stejně, a to „Co považuješ za své silné stránky (v čem jsi dobrý/á)?“.

Nejprve k otázce, zda program naplňuje vytyčený cíl. Znalost vlastních silných stránek je pro rozhodování o budoucí kariéře zásadní. V možnostech nebylo nabídnout každému studentovi individuální pozornost a prostor ke komplexnímu zmapování silných stránek. Cílem tedy bylo, aby si studenti v rámci programu nově pojmenovali jednu ze svých silných stránek, o kterých tak do té doby třeba neuvažovali. Pro přehlednost jsem si v tabulce dotazníkových odpovědí barevně vyznačila studenty, u kterých došlo mezi dvěma dotazníky k posunu (v druhém dotazníku vyplnili alespoň jednu novou silnou stránku, která/é v prvním dotazníku uvedena/y nebyla/y) a zároveň ty, u kterých k posunu nedošlo. Toto mi pomohlo vidět, že u většiny posun nastal. Konkrétně u 42 ze 63 studentů došlo k posunu. Příkladem může být např. posun mezi první odpovědí „komunikace, jazyky, kreativita“ a druhou odpovědí „to samé plus pozornost a kamarádství“ nebo posun z „řekla bych, že jsem docela pečlivá“ k „dokážu se smysluplně vyjadřovat, jsem poctivá, dokážu lidem naslouchat“. Na základě sledování posunu odpovědí všeobecně je možné říci, že první cíl byl u většiny studentů prostřednictvím programu splněn (k posunu došlo u 42 studentů z 63).

U některých studentů, kteří uvedli, že nové silné stránky neobjevili, se objevovala myšlenka, že byť novou silnou stránku neobjevili, díky programu se jim jejich silné stránky potvrdily. Např. „Potvrdilo se mi, co jsem si myslela – paměť, spolupráce, dochvilnost, dělám to, co chci“ V některých případech hrálo důležitou i potvrzení od okolí „nové stránky jsem neobjevila, ale bylo hezké slyšet, že si to myslí i někdo jiný. To je myslím důležité zmínit, kromě toho, že samotné pojmenování silné stránky může do velké míry povzbudit naše sebevědomí, což je důležité pro všechny životní oblasti včetně kariéry, zde mohou studenti slyšet své silné stránky i z úst druhých.

Při reflexi první fáze jsem se rozhodla, že lépe zapracuji na vysvětlení aktivity. U tříd A a B se totiž zdálo, že dvojice trochu tápají, mají potíž silné stránky pojmenovávat a potřebují velkou podporu při dotazování ode mě jakožto od lektorky. U tříd C a D byla aktivita uvedena tím způsobem, že jsme si její průběh nejprve ukázali skupinově na mém příkladu, aby následně dvojice netápaly a měly jasnou představu o tom, co mají dělat. Tedy vyprávěla jsem jim stručný příběh, načež celá skupina generovala konkrétní příklady chování, na základě kterých jsem prokázala nějakou silnou stránku.¹⁶

¹⁶ Pro tuto potřebu je vhodné mít připraven jednoduchý příběh, popisující situaci, do které se studenti budou moci vžít a nebude pro ně příliš vzdálená a nedosažitelná. Špatně vybraný ukázkový příběh může zablokovat zájem účastníků se do aktivity zapojit. Tuto zkušenost jsem udělala v rámci jiného workshopu.

Pokud se zaměřím na posun míry naplnění cíle mezi jednotlivými třídami, na základě dotazníků v tomto ohledu nelze s jistotou označit vývoj za jisté zdokonalení. U tříd A a B, tedy v první fázi, vždy u dvou třetin třetiny studentů k naplnění cíle došlo, zatímco jedna třetina uvedla, že novou silnou stránku neobjevila. V druhé fázi, tedy u tříd C a D je ale v tomto ohledu významný rozdíl. Ve třídě C jako v jediném případě u více než poloviny studentů k naplnění cíle nedošlo. Naopak v poslední třídě D byl naplněn u naprosté většiny studentů, a to u 15 ze 17 zúčastněných. Vzhledem k tomu, že u třídy C došlo k propadu a u třídy D k výraznému zlepšení, nelze říci, že byl v tomto ohledu program pomocí drobných změny mezi fázemi zdokonalen. Tak, jak jsem třídy měla příležitost sledovat, zdálo se mi, že lepší způsob vysvětlení dvojicím pomohl a studenti se více orientovali v tom, co jim bylo zadáno a byli schopni aktivitu realizovat. Nicméně důvod propadu naplnění cíle u třetí třídy bohužel na základě dat ani pozorování nedovedu navrhnout či dokonce určit.

Na základě této zkušenosti bych v budoucnu pokračovala ve vysvětlování aktivity pomocí vlastního jednoduchého příběhu. Další možné zdokonalení vidím v dostatečném prostoru ve třídě, což bude blíže uvedeno v obecných nápadech pro zdokonalení níže v kapitole 3.2.3.5.

3.2.3.2 Cíl programu č. 2 Účastník si ujasní, jaká existují pracovní prostředí a která jsou pro něj atraktivní.

Na tento cíl byla primárně zaměřena aktivita č. 4 Party s Hollandem. V dotaznících k němu směřovala otázka č. 2. V dotazníku před programem zněla „Jaké prostředí si myslíš, že by pro tebe mohlo být vhodné?“ a po programu „Vyjmenuj, jaká prostředí by pro tebe mohla být vhodná“. Po přečtení dotazníků po první fázi jsem došla k názoru, že otázka není správně položená a vzbuzuje u studentů při odpovídání určité zmatení. V dotaznících v druhé fázi jsem ji tedy mírně poupravila na „Jaké pracovní prostředí si myslíš, že by ti mohlo vyhovovat?“ a po programu otázka zněla „Jaké existují typy pracovního prostředí? Jaké pracovní prostředí si myslíš, že by mohlo vyhovovat tobě?“ s dodatkem v závorce „nejde o přesné pojmy, vyjádři to prosím vlastními slovy“.

I přes přeformulování otázky mezi fázemi, jsem po druhé fázi vyhodnotila, že otázka byla příliš abstraktní a vyvolávala u studentů určité zmatení. Při změně otázky by bylo zpětně třeba věnovat více pozornosti pojmu „pracovní prostředí“, které se posléze ukázalo jako velmi obecné. Odpovědi studentů směřovaly do velice širokého spektra chápání toho, co je pracovní prostředí. Pro příklad zde uvedu několik odpovědí na otázky po prostředí v dotaznících

před programem¹⁷. Někteří studenti odpovídali cestou prostorového uspořádání pracovního prostředí, jako např. „*tělocvična, kancelář, venkovní prostředí*“, „*rohová kancelář s kaktusem na okně*“, „*příroda, klid v pokoji, hodně světla, příjemné prostředí, nábytek*“ či „*tam, kde se cítím dobře – uklizené, klidné, světlé*“. U studentů s jasnou představou o tom, jakým směrem by se chtěli vydat, se přirozeně objevovaly hodně konkrétní odpovědi, jako „*fyzioterapeutická ordinace*“. Velmi často studenti prostředí vymezovali prostřednictvím určení, zda by raději pracovali o samotě či v kolektivu „*nějaký menší kolektiv lidí, kteří se navzájem dobře znají*“, „*samostatná práce, klidné místo*“. Hodně se objevovalo také uvedení, zda chtějí studenti pracovat v kanceláři či nikoliv, toto slovo se objevovalo ve valné většině odpovědí. „*rozhodně ne v kanceláři, spíše někde mezi lidmi, kde nebudu muset sedět celý dny na zadku*“, „*mezi lidmi, ale nevadilo by mi být zavřená v kanceláři, protože ráda pracuji sama v klidu*“. Dalším zmiňovaným faktorem byla potřeba změny/obava ze stereotypu „*vše, jen ne stálé*“, „*aktivní, kde se neustále něco děje a není to nudné*“. Objevoval se také zájem o cestování „*ráda bych při práci hodně cestovala, kdyby ne, tak bych ráda pracovala v nějakém menším podniku, např. kancelář*“. Někteří uváděli, nakolik chtějí dostávat úkoly zadané či nikoliv „*takové, ve kterém dostanu jasně daný úkol a nemusím se moc dohadovat s lidmi*“. Ojedinele se také objevovala otázka stresu „*méně stresující (všechno nemusí být hotové okamžitě), ve skupině nebo sama*“, nebo popis činnosti či dokonce konkrétní obor „*práce spíše psychická, např. práva, politika, pedagogika*“.

Přes tuto nedokonalost v dotazníku se pokusím odpovědět na jednotlivé body. Z hlediska míry naplnění určeného cíle (při sledování kvalitativního prohloubení či změny v odpovědích před a po programu) musím bohužel říci, že k velkému posunu v odpovědích nedochází, odpovědi se přibližně u poloviny případů shodovaly. K určitému posunu došlo přibližně u poloviny studentů, konkrétně u 32 studentů ze 63. Někdy byl posun výraznější, jako například u odpovědi, která se změnila z „*tělocvična, kancelář, venkovní prostředí*“ na „*místo, kde je možnost nějaká kreativita, a které se nějakým způsobem mění*“ či z „*nemám tušení, ale nechci sedět doma 9h v kanceláři*“ na „*prostředí, kde pomáhám lidem a využívám kreativitu*“. Jindy docházelo spíše k jemným změnám. V některých odpovědích je přímo čitelný vliv Hollandovy teorie, jako u posunu z „*nesedící*“ na „*jasně daný čas práce začátku a konce, jasně zadané úkoly*“, kde respondent v podstatě popisuje Hollandův vědecký typ. Podobný posun je vidět u odpovědi „*klidnější, méně styku s lidmi, v sedě, spíše logické než fyzické*“, která se

¹⁷ Mezi první a druhou fází u této otázky proběhla kosmetická úprava z „*Jaké prostředí si myslíš, že by pro tebe mohl být vhodné?*“ na „*Jaké pracovní prostředí si myslíš, že by ti mohlo vyhovovat?*“, proto je zde budu uvádět spolu).

po programu proměnila na „jasně určené hodiny práce, hlavně práce na jednom úkolu, raději dostávat úkoly zadané, klidnější prostředí, méně styku s lidmi“, kde student popisuje charakteristiky konzervativního typu. V některých případech studenti přímo používali pojmy dané teorie, jako např. „kreativní nebo vědecké, nějaké klidnější, kde se mohu zabývat různými věcmi“. K určitému posunu tedy ve třídách došlo, nicméně bych tento cíl nenazvala za naplněný, a to především vzhledem k počtu rozdílných odpovědí, a také proto, že změny, které nastaly, byly často velmi jemné.

Mezi fázemi jsem aktivitu nezměnila, zaměřila jsem se pouze na způsob ukotvení otázek v dotaznících, neboť jsem vyhodnotila, že aktivita plynula v rámci programu dobře. K lehkým změnám mohlo dojít proto, že jsem si způsob vedení aktivity více osvojovala. Co se týče posunu odpovědí mezi fázemi. U tříd A, B, a D byla míra naplnění cíle podobná, vždy u nadpoloviční většiny studentů ve třídě nedošlo ke změně. Výkyv byl patrný u třídy C, ve které došlo ke změnám u 11 z 12 studentů. Jediným objektivním rozdílem byl výrazně menší počet studentů ve třídě, je tedy možné, že k vyšší míře naplnění cíle napomohla menší skupina, v rámci které mohli studenti mezi sebou diskutovat více do hloubky. Vzhledem k výše uvedenému faktu, že jsem zde již lektorovala v jednom člověku, ale nelze argumentovat tím, že zde bylo více prostoru pro podporu skupinek z mé strany.

Míru naplnění určeného cíle zde považuji za nedostatečnou. Pro svou budoucí praxi jsem do hloubky zvažovala, jakým jiným způsobem (prostřednictvím jiné aktivity) naplnit původně určený cíl, nicméně jsem došla k tomu, že v rámci určeného času a skupinové práce není naplnitelný. Ideální způsob by z mého pohledu byl, aby studenti různá pracovní prostředí poznávali v praxi a na základě toho zjišťovali, které je to vhodné prostředí pro ně, nicméně to by bylo nad rámec programu. V rámci dalšího pokračování bych tedy cíl zaměřený na pracovní prostředí vycházející z Hollandovy teorie změnila na „Účastník se interaktivní formou seznámí s Hollandovou teorií jakožto dalším střípkem pro zjišťování informací o sobě a světě práce“. Jsem totiž přesvědčená, že Holland přináší pro studenty důležité myšlenky, se kterými stojí zato je seznamovat. Prostřednictvím seznámení s Hollandovou teorií mohou získat další z vodítek, jaká prostředí poznávat více do hloubky a testovat v praxi prostřednictvím stáží, brigád a dobrovolnictví. Na základě toho bych tedy pokračovala s výše uvedeným nově vymezeným cílem, který bych naplňovala stejnou aktivitou.

3.2.3.3 Cíl programu č. 3 Pro účastníka je otázka vlastní kariérní volby méně stresující než před programem

Otázka volby dalšího kariérního směřování bývá zejména na všeobecně zaměřených gymnáziích pro mnoho studentů velmi stresující, neboť je čeká rozhodování, které může mít zásadní vliv na jejich následující život, a na které se mohou cítit nedostatečně připraveni. Předpokladem programu bylo, že informace, které studenti prostřednictvím programu získají, jim pomohou i v tom ohledu, že budou z volby pociťovat menší napětí, neboť zjistí, že jsou zde další cesty, nástroje a instituce, které jim mohou pomoci situaci aktivně řešit. Dalším předpokladem bylo, že přímo na programu získají nové poznatky o sobě a světě práce, které jim mohou situaci ulehčit.

Na tento cíl byla zaměřena škála od jedné do deseti, u které studenti odpovídali na otázku „Nakolik v tobě otázka tvé volby kariéry vyvolává pocit napětí? Na škále od jedné do deseti? (1 vůbec ne, 10 opravdu hodně mě to stresuje).“ Pro analýzu tohoto bodu jsem využila statistickou metodu párový T-test. A to postupně u všech čtyř tříd. Níže blíže představím postup (Maths and Stats Support Centre, n.d.) na příkladu třídy A.

Základní premisou bylo, že předpokládáme, že prostřednictvím programu se napětí studentů sníží. Na základě toho jsem určila hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 zní: Hodnoty určující míru napětí před programem jsou stejné nebo nižší.

Alternativní hypotéza H_1 zní: Hodnoty určující míru napětí před programem jsou vyšší.

Následovaly výpočetní operace, prováděné v excelu, naznačené v tabulce č. 1.

| Student | Před programem (x) | Po programu (y) | Rozdíl (z) | (z - m _z) |
|--|--------------------|-----------------|-------------|-----------------------|
| 1 | 5 | 5 | 0 | 0,34602076 |
| 2 | 9 | 8 | -1 | 0,16955017 |
| 3 | 3 | 3 | 0 | 0,34602076 |
| 4 | 9 | 9 | 0 | 0,34602076 |
| 5 | 10 | 10 | 0 | 0,34602076 |
| 6 | 3 | 1 | -2 | 1,99307958 |
| 7 | 9 | 7 | -2 | 1,99307958 |
| 8 | 5 | 5 | 0 | 0,34602076 |
| 9 | 2 | 2 | 0 | 0,34602076 |
| 10 | 5 | 5 | 0 | 0,34602076 |
| 11 | 9 | 9 | 0 | 0,34602076 |
| 12 | 6 | 6 | 0 | 0,34602076 |
| 13 | 2 | 2 | 0 | 0,34602076 |
| 14 | 7 | 5 | -2 | 1,99307958 |
| 15 | 8 | 7 | -1 | 0,16955017 |
| 16 | 9 | 7 | -2 | 1,99307958 |
| 17 | 8 | 8 | 0 | 0,34602076 |
| Průměr (m_z) | | | -0,58823529 | |
| Rozptyl (var) | | | | 0,75735294 |
| Směrodatná odchylka (σ) | | | | 0,87026027 |
| Testovací kritérium (t) | | | | -2,7869321 |
| Kritická hodnota (k) | | | | 2,12 |
| Kritický obor pro H₀ | | | | (-∞; -2,120) |

Tab. 1 Pociťované napětí studentů z kariérní volby před a o programu (třída A)

Nyní bude uveden postup výpočtů pomocí používaných vzorců, výsledky jednotlivých kroků jsou vyznačené v tabulce. V první řadě jsem vytvořila tabulku s hodnotami jednotlivých studentů před a po programu. Následně jsem spočítala rozdíly hodnot u všech párů dle následujícího vzorce, kdy y značí hodnotu po programu a x před programem.

$$z = y - x$$

Následoval výpočet aritmetického průměru rozdílů m_z. Pomocí dalších kroků jsem došla k hodnotě rozptylu. Nejdříve jsem od hodnot rozdílů odečetla jejich aritmetický průměr.

$$z(1-17) - m_z$$

Získané hodnoty jsem sečetla, odečetla od nich aritmetický průměr rozdílů a vydělila hodnotou (n-1), čímž jsem získala rozptyl (var).

$$var = \frac{[(\sum z_{(1-17)}) - m_z]}{(n - 1)}$$

Následoval výpočet směrodatné odchylky (σ) pomocí odmocnění rozptylu.

$$\sigma = \sqrt{var}$$

Poslední operací byl výpočet tzv. testovacího kritéria (t) podle tohoto vzorce.

$$t = \frac{var}{\frac{\sigma}{\sqrt{n}}}$$

Testovacím kritériem u vzorku třídy A¹⁸ je po všech těchto operacích hodnota

$$t = -2,7869321$$

Dalším krokem bylo určit pomocí tabulek kritickou hodnotu při hladině významnosti

$\alpha = 0,05$ a stupni volnosti ($n-1$). Pro určení příslušného sloupce v tabulkách je třeba použít vzorec

$$t_{1-\frac{\alpha}{2}}$$

Tím určíme, že hledáme položku ve sloupci $t_{0,975}$.

Tímto způsobem jsem ve statistických tabulkách (Chajdiak et al., 1997) dohledala kritickou hodnotu, která je v tomto v tomto případě 2,12.

Kritickým oborem pro nulovou hypotézu H_0 je $(-\infty; -2,120)$.

Protože testovací kritérium $t = -2,7869321$, je zahrnuto v kritickém oboru $(-\infty; -2,120)$, je možné zamítnout nulovou hypotézu a lze tedy předpokládat, že u třídy A došlo k určitému posunu v pocíťovaném napětí před a po programu ve smyslu snížení/uvolnění napětí a program byl tedy v tomto ohledu pro studenty prospěšný.

Stejným způsobem byla následně zpracována také data získaná v rámci tříd B, C a D. Již zde nebude znovu procházen celý postup, tabulky s výpočty je možné najít v příloze D. Zmíním zde pouze konečný výsledek pro každou třídu.

Ve třídě B se výsledná hodnota testovacího kritéria (t) rovná $-1,245682198$, zatímco kritická hodnota (k) je 2,131. Porovnáváme tedy, zda je hodnota $-1,245682198$ zahrnuta v kritickém

¹⁸ Je zde zahrnuto o jednoho studenta méně oproti výše zmíněnému počtu respondentů třídy A, neboť jeden student konkrétně na tuto otázku neodpověděl ani před programem ani po programu, proto je zde zahrnuto 17 párů odpovědí.

oboru $(-\infty; -2,131)$. Protože zahrnuta není, tak nulovou hypotézu nelze zamítnout, což naznačuje, že ve třídě B k významnému posunu nedošlo. Stejně tomu tak bohužel bylo u třídy C, kde testovací kritérium 0,897149959 není zahrnuto v kritickém oboru $(-\infty; -2,201)$. A rovněž u třídy D, kde testovací kritérium 0,897149959 neodpovídá kritickému oboru $(-\infty, -2,201)$.

Na základě těchto výsledků je tedy zřejmé, že tento cíl byl na kvantitativní úrovni splněn pouze u třídy A, a to i přesto, že ve druhé fázi jsem tomuto tématu věnovala více pozornosti a při vedení programu jsem kladla větší důraz na to, aby program studentům přinesl uklidnění především prostřednictvím sdílení vlastního příběhu, který přirozeně obsahoval nejistoty a pochybnost, byť dnes cítím jistotu v tom, že jsem se profesně vydala přesně tam, kam jsem měla. Toto téma rezonovalo ve třídě D, kde studenti v rámci svých dotazů sdíleli své obavy a nejistoty a společně jsme tuto diskusi dále rozvíjeli. Na kvalitativní úrovni se toto téma ve třídě D dokonce objevovalo v dotaznících v rámci dodatečné otázky „Co hlavního si z programu odnášíš?“. Studenti uváděli následující „*že většina lidí v tomhle věku je na tom stejně jako já, což jsem do teď netušila. To mě uklidnilo.*“, „*že můžu udělat krok vedle a nevádí to*“, „*že když teď nevím, co chci, tak to nevádí*“ či dokonce „*že nejsem tak k ničemu, jak jsem si myslela, že má šanci najít něco, co mě bude bavit*“. Tyto příklady vypovídají o tom, že pro některé studenty program určité uvolnění přinesl, byť se to významně neprojevuje v rámci celé třídy na kvantitativní úrovni. Na to se program jeví jako příliš krátký, neboť uvolnění napětí přece jen vyžaduje delší čas. Faktorem může být i to, že aktivní zaměření pozornosti na dané téma může pocít napětí naopak zvýšit, neboť při programu nebylo možné myšlenky směřující na kariérní volbu potlačovat, což jinak může být pro některé strategie, jak se napětí vyhnout. Při pohledu na hodnoty před a po programu je vidět, že u některých studentů tomu tak opravdu bylo, tedy nastal u nich posun dokonce ve smyslu zvýšení míry pocíťovaného napětí.

Otázce stresu spojenému s kariérní volbou by mohlo být zajímavé věnovat další výzkumnou činnost. Zároveň si myslím, že je třeba těmto otázkám a pocítům věnovat pozornost na individuální úrovni, zejména u studentů, u kterých je pocíťované napětí na vysoké úrovni, což je může paralyzovat v dalším rozhodování a potřebných krocích. Proto studentům byly nabídnuty cesty, jak vyhledat případnou individuální podporu.

Do budoucna by mohlo být vhodné do workshopů zařadit aktivitu zaměřenou na uvolnění stresu a zaměřit se tedy na tento cíl přímo, nikoliv pouze programem jako celkem.

3.2.3.4 Cíl programu č. 4 Účastník si rozšíří informace o tom, co mu může pomoci při rozhodování o kariérním směřování.

Tento cíl byl zaměřen na předání široké palety nástrojů, které studentům mohou být při rozhodování o budoucí kariéře prospěšné. A to ve smyslu na koho všeho se mohou obrátit pro pomoc, ale zejména co mohou oni sami aktivně dělat, aby si ve věci udělali více jasno. K tomuto cíli v určitém smyslu směřoval celý program, zejména pak struktura „co, proč, kde“, aktivita „co mi může pomoci“ a také aktivity týkající se silných stránek (první s kartami během programu a druhá zpětnovazební, kterou studenti dostali jakožto nabídku na zrealizování mimo rámec programu).

V dotazníku k tomuto cíli směřovala otázka č. 3 „Vyjmenuj, co všechno můžeš udělat pro to, abys zjistil/a, co chceš dělat po ukončení SŠ? (co můžeš dělat, co a kdo ti může pomoci?)“, tato otázka se zaměřovala na kvalitativní posun obsahu odpovědí před a po programu. Zatímco škálová otázka č. 4 „Nakolik máš dojem, že máš všechny potřebné a nástroje pro rozhodování o své kariérní volbě? Na škále od 1 do 10 (1 vůbec, 10 mám vše, co potřebuji)“, byla zaměřena na individuální vnímání studentů toho, nakolik se jim během programu nástroje rozšířily.

Pro zpracování škálové otázky byla využita rovněž metoda párového T-testu, která byla blíže představena v kapitole 3.2.3.3. Zde tedy ve stručnosti představím výsledky jednotlivých tříd, tabulky s výpočty budou k nalezení v příloze D.

Hypotézy zde byly určeny následovně:

Nulová hypotéza H_0 zní: Hodnoty určující míru znalosti potřebných informací a nástrojů pro kariérní volbu před programem je stejná nebo vyšší než po programu.

Alternativní hypotéza H_1 zní: Hodnoty určující míru znalosti potřebných informací a nástrojů pro kariérní volbu před programem je nižší než po programu.

Rozdílem oproti zkoumání stresu je určení kritických oborů, které se v tomto případě budou pohybovat v pozitivních číslech, neboť zde na rozdíl od napětí sledujeme posun nástrojů směrem do vyšších hodnot.

Ve třídě A se výsledná hodnota testovacího kritéria (t) rovná 2,837715909, zatímco kritická hodnota je 2,11. Porovnááme tedy, zda je hodnota 2,837715909 zahrnuta v kritickém oboru $(2,11, \infty)$. Protože zahrnuta je, je zde možné zamítnout nulovou hypotézu a předpokládat proto, že v této třídě došlo k významnému posunu, a to v tom smyslu, že program studentům rozšířil znalost potřebných nástrojů pro zvládnutí kariérní volby.

U třídy B bohužel o zamítnutí nulové hypotézy, a tedy významném posunu na kvantitativní úrovni hovořit nelze, neboť výsledná hodnota testovacího kritéria (t) 0,727606875 není zahrnuta do kritického oboru (2,131; ∞). Stejně tomu tak je u třídy C, kde hodnota testovacího kritéria 0,441889434 není zahrnuta do kritického oboru (2,201; ∞). U třídy D¹⁹ se ale opět podařilo prostřednictvím programu kvantitativní posun zajistit, neboť hodnota testovacího kritéria u této třídy 3,757836999 je v kritickém oboru (2,131; ∞), nulovou hypotézu je zde tedy možné zamítnout stejně jako u třídy A.

Při pohledu na hodnoty před a po programu jednotlivých tříd je zajímavé, že u tříd A a D hodnoty jednotlivých studentů po programu buď zůstávaly stejné nebo se zvyšovaly. Naproti tomu u tříd B a C je u některých studentů možné vidět i posun opačným směrem, tedy že někteří jednotlivci²⁰ po programu označili dokonce nižší hodnotu než před programem. To mohlo být zapříčiněno samotnou pozorností dané tematice, jinými slovy program mohl mít pro tyto studenty aktivizující účinek, neboť pro ně otevřel nové otázky, kterým do té doby nevěnovali pozornost a rozšířil jim pole témat, o kterých zjistili, že je potřebují následně prozkoumat více. Nové informace by mohla přinést škála v dotazníku před programem tážající se na míru dosavadní aktivity v otázce kariérní volby v souvislosti s tímto negativním posunem u některých studentů. Toto může být inspirací pro další zkoumání.

Nyní budu hovořit o informacích získaných prostřednictvím otevřené otázky č. 3, které budou zkoumány kvalitativní cestou, tedy budu zde sledovat, k jakému posunu došlo z hlediska obsahu odpovědí. Při sledování odpovědí na tuto otázku před a po programu se opakovaně objevovalo několik témat.

Nejčastěji se mezi nově nabytými nástroji objevovalo téma praxe, zde uvedu několik příkladů: „praxe, ptát se lidí z oboru“, „zkoušet různé praxe a dobrovolnictví, prozkoumat různé obory, např. na internetu a najít si někoho, kdo by mi mohl představit povolání, o které bych měla zájem“, „zjistit si, jak to opravdu je, stáže“ či „zjišťovat si informace, dostat se do prostředí, ve kterém bych možná chtěla pracovat“. Téma mé bakalářské práce, která zde již byla zmíněna, může napovědět, že praxi považuji za zásadní pro volbu povolání, neboť reálným poznáváním povolání prostřednictvím různých cest (dobrovolnictví, stáže, brigády, návštěvy povolání apod.) si tříbíme, co je opravdu ta oblast, ve které se cítíme „na svém místě“. Protože se jedná

¹⁹ U třídy D jeden ze studentů při odpovídání druhého dotazníku tuto škálu přeskočil, tedy jeho dotazník nebylo možné pro tuto otázku zahrnout do výpočtů, proto bylo pro tuto otázku bráno v potaz 16 párů odpovědí.

²⁰ Důležité je, že se jednalo o jednotlivce, vzhledem k hodnotám nelze hovořit o významném posunu opačným směrem v rámci třídy jako celku.

o poměrně jednoduchou a efektivní cestu, jak o sobě a o světě práce získat více informací, považovala jsem za zásadní, aby tato cesta na workshopech zazněla, a to prostřednictvím sdílení vlastního příběhu, ve kterém pro mě osobně praktické zkušenosti hrály zásadní roli. Zároveň jsem tento návrh uvedla v rámci brainstormingové aktivity „co mi může pomoci“ pokud to nezaznělo od studentů. Fakt, že se tato varianta mezi odpověďmi na otázku č. 3 před programem objevovala sporadicky (a to nejčastěji ve smyslu kontaktovat studenty zamýšlených oborů, což považuji rovněž za důležité, ale možnost vyzkoušet si profesi v praxi vnímám jako ještě zásadnější²¹), zatímco mezi odpověďmi po programu tento nástroj uvedla skoro polovina studentů, považuji z mého hlediska za velmi dobrý úspěch.

Dalším tématem, které se velmi často objevovalo, bylo téma kontaktů, ve smyslu obracet se na rodiče, osoby společných zájmů, učitele, lidi z praxe a další, kteří by studentům mohli pomoci „konzultovat s profesory, školní psycholožkou,“, „zeptat se – v rodině, učitelů,“, „mluvit o tom s kamarády, rodinami, vědět v čem si myslí, že jsem dobrý“ apod. Další oblastí, která se v odpovědích často objevovala bylo téma informací a služeb, ve smyslu vyhledávání informací a podpory prostřednictvím veletrhů, webových stránek, dnů otevřených dveří, kariéře poradenských služeb v rámci různých institucí. „psycholog, úřad práce, fb“, „gaudeamus, seznam VŠ, poradce“.

Dále, již méně často, se objevovala myšlenka zaměřit se na sebe samotného, vlastní zájmy a silné stránky, někteří jmenovali i konkrétní techniky, které jim v tom mohou pomoci „zaměřit se více na věci, co mě baví; zkusit se dostat mezi lidi, co dělají, co chci dělat já“, „soustředit se na své koníčky“. Někteří studenti mezi nástroje uváděli cestování, rozvoj mimoškolních aktivit a další „zajistit si kurz (vaření, jazyky), cestovat za poznáním nových věcí“.

Mezi studenty byli přirozeně i tací (byť byli v menšině), kteří uváděli, že již mají o dalším postupu rozhodnuto, ti tedy uváděli konkrétní kroky (které již často začali realizovat před programem) k tomu, jak se například dostat na konkrétní vysokou školu apod. „už tuším, co bych chtěla dělat a budu chodit na semináře a přednášky“, „už vím, co chci dělat; už na tom i pracuji – mám praxe v jedné právníkové firmě“. Tito studenti program přirozeně hodnotili jako méně přínosný.

Vzhledem ke všemu výše uvedenému považuji pojetí tohoto cíle za úspěšný a přínosnost zvolených aktivit a naplnění cíle za více než uspokojivé. Zároveň, jak již bylo zmíněno,

²¹ Více o této problematice v mé bakalářské práci Praktická zkušenost jako prostředek k volbě vhodného studijního oboru (Psychlová, 2015).

podobný program nelze zcela standardizovat, v každé třídě přirozeně vystupovalo do popředí jiné téma, a to především cestou menších diskusí ve skupinkách i dotazů položených studenty v průběhu programu.

Co se týče případných úprav mezi fázemi, v prvních třídách jsem cítila, že část věnovaná brainstormingu úplně neodsýpala, a i na základě některých zpětných vazeb studentů byla příliš dlouhá a bez energie. Proto jsem v dalších třídách zkrátila na minimum veškerý čas, kdy jsem já hovořila ke studentům a maximálně využila veškeré příležitosti během programu (nejen v rámci brainstormingové aktivity) zatáhnout studenty do interakce, to se myslím na základě zpětných vazeb, kterým ještě bude věnován prostor níže, povedlo. Mým velkým ponaučením tedy bylo naprosto omezit čas, který byl v prvních třídách pojat až skoro přednáškově (například při tématu budoucí svět práce apod.). Takto bych s aktivitou nakládala i do budoucna.

3.2.3.5 Další poznatky k programu

Kromě výše zmíněných otázek sledujících posun před a po programu, jsem do druhého dotazníku zařadila doplňující otázky pro shrnutí a získání zpětné vazby na celý program jako takový. Ptala jsem se studentů „Co hlavního si z programu odnášíš?“, žádala jsem je rovněž o ohodnocení programu jako celku známkou od jedné do pěti (jako ve škole) a slovní vyjádření, proč danou známku zvolili. Nakonec zde byl volný prostor s otázkou „Chceš mi ještě něco vzkázat?“. Protože tyto otázky přinesly další důležité poznatky k programu, zařadila jsem sem tuto kapitolu pro jejich shrnutí.

Při pohledu na aritmetické průměry známek jednotlivých tříd je zajímavé zjistit, že mají vzestupnou tendenci (program dostával lepší a lepší známky, a to postupně od třídy A po třídu D). Zatímco ve třídě A byl průměr známek 2,24 a ve třídě B 2,25, ve třídě C se již dostal na rovných 2 a ve třídě D se průměr přehoupl k hodnotě 1,7.

Někteří studenti při komentování zvolené známky uváděli, že jim nepřinesl mnoho nových informací „*nic nového*“, „*dozvěděla jsem se pár nových informací, ale většinou jsem už věděla*“, „*nic moc přínosného, ale zbytečné to nebylo*“. Podobné odpovědi se nejvíce objevovaly u třídy A. Méně přínosný byl program přirozeně pro studenty, kteří již byli rozhodnutí „*už jsem byla rozhodnutá před programem*“. Protože se jedná o skupinový program, kterého se účastní studenti s různými potřebami, objevovaly se v hodnocení i protichůdné informace. Pro někoho byl program zábavný a dobře nastavený „*protože se mi líbil způsob, jak byl program veden*“. Někomu nevyhovovaly zvolené aktivity „*některé aktivity mě nebavily,*

jinak to bylo přínosné“. Co se týče formy programu, někteří studenti zmiňovali v hodnocení interaktivitu programu, a to v pozitivním i negativním slova smyslu. Některým studentům vyhovuje, že jsou zapojeni *„líbí se mi interaktivita programu“*, *„líbilo se mi, že jsme se mohli zapojit, vzájemně se poznat“*, pro jiné aktivity v různě velkých skupinách znamená nepříjemnost a nutnost překonat se *„program jako takový fajn, ale celkově nemusím sdělování informací o sobě s ostatními“*, *„nerada se vyjadřuji a odhaluji sama sebe, takže to pro mě bylo v jistém ohledu nepříjemné, zároveň je to ale správně a měla bych se překonávat“*. Z tohoto důvodu je třeba v úvodu programu zmínit pravidlo „stop“, které znamená, že pokud se student dostane do situace, kdy nechce na něco odpovídat či v aktivitě pokračovat, má právo to říci a nepokračovat/neodpovědět. Během programu jsem se snažila pracovat s připomínkami ohledně nedostatečného spádu aktivit *„chyběl mi spád, trochu moc natahované, ale informace velmi užitečné“*, dbala jsem na to, aby aktivity nestály a měly energii a spád, jak jsem již uváděla výše. Nicméně protože se podobná připomínka objevila i u třídy D *„bylo to super, jen trochu pomalý“*, je v tomto ohledu jistě možné program dále zdokonalit, opět je potřeba brát v úvahu, že každému vyhovuje jiné tempo. Objevily se i připomínky o tom, že byl program příliš krátký *„připadá mi to fajn, ale krátké na to, aby mi to opravdu pomohlo“*, *„program mi jistě pomohl, ale stále nejsem rozhodnut“*. To je jistě pravda a jak jsem již uváděla při představení programu, bohužel nebylo v možnostech programu dovést studenty k definitivnímu rozhodnutí, k tomu by byla potřeba delší systematická a případně individuální práce. To mě přivádí k otázce očekávání. Byť jsem v úvodu zmiňovala, co studentům může program přinést, objevily se v prvních dvou třídách připomínky *„nedozvěděla jsem se nic o VŠ, studiu u nás v zahraničí, to mi chybělo, a „mohlo to být více o testování jednotlivce“*. Proto jsem v dalších třídách kladla ještě větší důraz na usměrnění tohoto očekávání a jasné vysvětlení, co program může přinést, a zároveň co již není v jeho možnostech. Toto se vyplatilo, neb ve druhé fázi se již podobné výtky neobjevovaly. Ideální nastavení by samozřejmě bylo zjistit nejdříve očekávání studentů a připravit pro ně program na míru, nicméně to není vždy možné a tento program byl postaven jinak, snažila jsem se alespoň zajistit, aby studenti dostali odpovědi na veškeré dotazy a pokud by něco vyžadovalo více času, aby byli alespoň odkázáni na další zdroje informací.

Mezi odpověďmi, co si studenti z programu odnáší, se objevovalo široké spektrum témat. Často byly zmiňovány nové poznatky, myšlenky, nápady a aha momenty jako například *„to, že je důležité věřit v sebe a své cíle, podporovat se a nebyť tak kritická“*, *„své silné stránky - neuvědomovala jsem si je, teď už jsem si jistější“*, *„znám svoje možnosti, jak si vybrat cestu“*, *„nové informace, webové odkazy“*, *„to, že nejdůležitější je sebepoznání a také samotná realita a praxe, kterou jak jsem ani nevěděla, si mohu vyzkoušet“*, *„zamyšlení nad budoucím vývojem*

profesního světa“, „aktivnější zájem o praxi“, „je důležité se zamyslet nad svou kariérou, abychom byli spokojeni; a poznat samy sebe“.

Pro některé studenty program přinesl ujištění, či potvrzení „*ověřila jsem si, co jsem věděla“*, „*potvrzení, co chci dělat“*, „*že je zde možnost a nic není beznadějně“*, „*že směřuji správným směrem, dozvěděla jsem se nové vlastnosti“*. Někdo zmiňoval otázku motivace či dobrého pocitu „*novou dávku motivace“*, „*dobrý pocit z celé té chvály“*. Mezi studenty byli i tací, kteří odpověděli, že si toho příliš neodnesli, což je v pořádku. Každý přichází s jinou mírou vstupních informací a otevřeností se podobným otázkám věnovat, proto není program prospěšný pro každého „*asi bylo málo času, ale říkali jsme si základní věci, co si říkám i s rodiči“*.

Nyní ještě uvedu několik myšlenek, které jsem si sepsala v rámci sebe-reflektivního zastavení po programu. Při ohlédnutí a pročtení zpětných vazeb jsem zvažovala otázku širě záběru daného programu. Před programem jsem se rozhodla pro zahrnutí širšího komplexního množství témat na úkor hloubky jejich probrání. Jiná cesta by byla zvolit jedno z témat a tomu se věnovat do podrobně. Pro další pokračování, zdokonalení programu a hlubší přizpůsobení programu potřebám studentů konkrétní třídy by mohlo být vhodné vytvořit další programy na jednotlivá témata a z těch vždy volit podle potřeb a zájmů konkrétní třídy.

Čistě praktické ponaučení se týká velikosti třídy (ve smyslu prostoru v místnosti), u prvních dvou tříd jsem měla k dispozici místnost, ve které bylo velmi málo prostoru a kde byl problém vytvořit kruh, ve kterém by na sebe všichni viděli a kde by bylo dostatek prostoru i pro práci v menších skupinkách. Může to působit jako jasná věc, ale ne v každé škole mají dostatečně velké místnosti a je vhodné si předem velikost prostoru ověřit a případně hledat jiné řešení.

V rámci časového rámce byl poměrně krátký prostor pro navázání vztahu s účastníky, velmi dobře v tomto ohledu fungovalo nastavení tykání a sdílení vlastního příběhu.

Při analýze každého z cílů byl věnován prostor popisu konkrétních změn programu provedených mezi fázemi. Při pohledu na text je zřejmé, že se jednalo často o drobné změny kosmetického rázu. Ani v jednom případě nedošlo k tomu, že by byla nějaká aktivita zcela vyřazena a nahrazena jinou, to bylo záměrem, nechtěla jsem v rámci procesu „*pálit mosty“*, ale nejdříve se pokusit dané aktivity zdokonalit např. způsobem uvedení, vedení v průběhu apod.

V každé třídě byla přirozeně část studentů, pro které dané téma nebylo aktuální, již měli rozhodnuto apod. Pro další zkoumání by mohlo být zajímavé uskutečnit podobný program

pro studenty, kteří by se o program hlásili dobrovolně a sledovat míru naplnění cílů a dynamiku programu v takové skupině. Stejně tak by mohlo být zajímavé vytvořit a zkoumat dlouhodobý komplexní program, který by oproti jednorázovému setkání přinesl další možnosti, nicméně takový kurz by již probíhal v jiném rámci, než za jakých podmínek byl tvořen a realizován program zkoumaný zde.

3.2.4 Shrnutí

Dle analýzy výše je zřejmé, že na programu je stále co zlepšovat, konkrétní nápady pro zlepšení jsem již zmínila v textu výše. Zároveň věřím, že s každým dalším cyklem (již mimo tuto diplomovou práci) budu přicházet na další důležité poznatky a získávat další zkušenosti a dovednosti pro jeho zdokonalení. V každém případě mám v tuto chvíli z programu dobrý pocit. Jsem ráda za nabyté zkušenosti a nápady a byť je z výsledků výše zřejmé, že program nebyl stoprocentně přínosný pro každého jednotlivého studenta, myslím si, že za daných podmínek, které přinášely určitá omezení, byl úspěšný a mnohým z účastníků přinesl důležité poznatky, informace, uvědomění apod. To mne motivuje pro další zdokonalování vlastní činnosti v této oblasti.

4 Závěr

K sepsání této práce mne vedl osobní zájem o kariérní poradenství, myšlenky a otazníky, které mě napadaly ke skupinovým programům týkajících se kariérního rozvoje a přirozeně také nadšení do dalšího rozvoje vlastních dovedností v této oblasti. Nabízelo se zkoumat tuto problematiku cestou akčního výzkumu, který hraje svou velkou roli právě v pedagogických vědách. Fakt, že se jedná o méně obvyklý výzkumný design všeobecně v sobě skrýval výzvu, která mě rovněž motivovala.

Cílem práce bylo zhodnotit, nakolik uvedený program splňuje vytyčené cíle a získat podklady pro zdokonalení programu tak, aby byly cíle splněny co nejvíce. Těmto výzkumným otázkám byla hlavní pozornost věnována v empirické části.

Teoretická část přinášela potřebnou teoretickou základnu vystavěnou pomocí odborné literatury. Protože bylo třeba sjednotit terminologii, byl prostor nejprve věnován vymezení základních pojmů kariérního poradenství. Shrnutí dosavadní výzkumné činnosti na tomto poli v České republice dále pomohlo utvořit obrázek aktuální praxe kariérního poradenství u nás. Důležité bylo představení několika teorií kariérního vývoje, zjm. pak pojetí Hollanda, Peavyho, Gottfredsonové a Parsonse, které představovaly potřebné stavební kameny pro vhodné nastavení edukačního programu. Popsání systémového ukotvení kariérního poradenství u nás bylo důležité pro určení potřeb studentů středních škol jakožto cílového skupiny programu a pro vymezení místa edukačního programu v rámci celého systému. Nakonec pojednání o metodách kariérního poradenství a konkrétně o edukačním programu pomohlo k vymezení, co je pod tímto pojmem přesně vnímáno, zároveň zde byly nabídnuty příklady konkrétních programů, se kterými je možné se aktuálně setkat v našem kontextu.

V empirické části pak byl představen daný edukační program a popsán proces výzkumné sondy, která byla postavena na základech designu akčního výzkumu. Analýza dat sebraných pomocí dotazníků byla provedena pomocí smíšeného přístupu. Důraz zde ale byl kladen na kvalitativní přístup k výzkumu a přináší tedy především výsledky kvalitativního charakteru. V rámci kapitoly Analýza výzkumných dat byly zodpovězeny výzkumné otázky: „Nakolik program splňuje jemu vytyčené cíle?“ a „Jak je možné program, s ohledem na určené cíle, více zdokonalit?“.

Byl zde postupně věnován prostor každému z cílů edukačního programu. U každého z nich byla nastolena otázka jeho naplnění. Ukázalo se tak, že první cíl „Účastník objeví a pojmenuje alespoň jednu svou silnou stránku“ a poslední cíl „Účastník si rozšíří informace o tom, co mu

může pomoci při rozhodování o kariérním směřování“ se programem dařilo uspokojivě naplnit. Při sledování druhého cíle „Účastník si ujasní, jaká existují pracovní prostředí a která jsou pro něj atraktivní.“ se projevily největší mezery a na základě získaných zkušeností jsem dospěla k doporučení daný cíl zcela přenastavit. O třetím cíli „Pro účastníka je otázka vlastní kariérní volby méně stresující než před programem“, sice nelze říct, že byl zcela naplněn, nicméně jeho zkoumání přineslo zajímavé podněty pro další práci se stresem souvisejícím s volbou kariéry a pro další zkoumání této otázky. V podkapitolách k jednotlivým cílům jsou rovněž uvedeny podněty pro zdokonalení jednotlivých částí programu do další praxe, a tedy ke zvýšení jejich naplnění.

Realizace programu přinesla také inspiraci pro zdokonalení programu obecně, které jsou sepsány k podkapitole další poznatky k programu. Ve stejné kapitole je rozebráno hodnocení programu jako celku, a také otázka jeho konkrétních přínosů a bodů pro zlepšení, které studenti v dotaznících pojmenovávali. Tyto oblasti sice částečně přesahují základní rámec výzkumných otázek, nicméně zde byly uvedeny, protože přináší důležité poznatky pro další praxi.

5 Seznam použité literatury

ACTE. n.d. What is “career ready”? *Association for career and technical education*. [Online] n.d. [Citace: 12. 2 2018.] <https://www.acteonline.org/search.aspx?q=what%20is%20career%20ready>.

Bedáňová, Iveta. n. d. Parametrické testy - Studentův t-test. *Biostatistika: Multimediální výukový text pro studenty VFU Brno*. [Online] n. d. [Citace: 28. 2 2018.] <https://cit.vfu.cz/statpotr/POTR/Teorie/Predn3/ttest.htm>

Bělohávek, František. 1994. *Osobní kariéra*. Praha : Grada, 1994. ISBN 80-7169-083-X.

Brdička, Bořivoj. 2012. Problémy standardizace podle Socola. *Metodický portál RVP*. [Online] 2. 5 2012. [Citace: 23. 2 2018.] <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/15893/>.

Campbell, Robert E. et al. 1973. *Career Guidance: A Handbook of methods*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, 1973. 23456-7877767574.

Crites, John O. 1981. *Career counseling: Models, Methods, Materials*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1981. 1234567890DOD8987654321.

Diener, Thomas. 2007. *Esencia práce: Alchýmia navigácie pri hľadani povolania*. Bratislava: Epos, 2007. ISBN 978-80-8057-756-8.

Disman, Miroslav. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

Ďurišová, Libuše. 2014. *Výchovné (kariérové) poradenství na základních školách se zaměřením na profesní orientaci a vliv školy na tuto orientaci*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.

Ehlová, Marcela. 2016. Školní poradenské služby na středních školách poskytované výchovnými poradci. *Pedagogika*. 66, 2016, 5, stránky 570-591.

EKS. n.d. Naše nabídka. *EKS: cesta ke spokojené práci*. [Online] EKS, n.d. [Citace: 16. 2 2018.] <http://ekskurzy.cz/nase-nabidka>.

Euroguidance. 2016. *Přehled příspěvků konference Cesty k profesionalizaci kariérového poradenství*. [online] Praha: Centrum Euroguidance ČR, 2016.

Gysbers, Norman C. 2013. Career-Ready Students: A Goal of Comprehensive School Counseling Programs. *The Career Development Quarterly*. 2013, 61, stránky 283-289.

Hašková, Kateřina a Vaculík, Martin. 2016. Kariérní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 6, 2016, 3, stránky 81-101.

Hendl, Jan. 2006. *Kvalitativní výzkum v pedagogice*. [online] 2006.

Hlad'o, Petr. 2012. *Profesní orientace adolescentů: Poznátky z teorií a výzkumů*. Brno : Konvoj, 2012. ISBN 978-80-7302-164-1.

Hlad'o, Petr. 2008. Sebepoznávání žáků: dotazník pracovního zaměření osobnosti. [autor knihy] Zdeněk Friedmann. *Člověk a svět práce na 2. stupni ZŠ*. Praha: Josef Raabe, 2008, stránky 1–28.

Hlad'o, Petr. 2008. *Svět práce a volba povolání: Studijní text pro učitele*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

Hloušková, Lenka. 2014. Role škol v oblasti kariérového poradenství. [autor knihy] Dana Knotová a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014.

Hughey, Kenneth. 2017. *Career Development for School Counselors*. College of Education, Kansas State University. Manhattan: Kansas State University, 2017.

Hughey, Keneth. 2017. *MVS.ppt*. Education, Kansas State University. Manhattan: autor neznámý, 2017.

Chajdiak, J, Rublíková, E. a Gudába, M. 1997. Tabulka kritických hodnot Studentova t rozdělení. *Štatistické motódy v praxi*. Bratislava: Statis, 1997.

Info kariéra. 2015. Pro školy. *Info kariéra informačně vzdělávací středisko plzeňského kraje*. [Online] Info kariéra, 2015. [Citace: 16. 2 2018.] <http://www.infokariera.cz/pro-skoly>.

Jackson, Charles. 2015. *ELGPN Glosář*. [online] Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015. ISBN 978-80-7481-093-0.

Jigău, Mihai. 2007. *Career counselling: compedium of methods and techniques*. [online] Bukurešť: Afir, 2007. ISBN 973-7714-29-6.

Jůva, Vladimír a Valkounová, Eva. n.d.. Pedagogika a didaktika. *Fakulta sportovních studií*. [Online] n.d. [Citace: 14. 2 2018.] <http://www.fsps.muni.cz/~juva/Pg-Did/27Karieroveporad.pdf>.

Kirovová, Iva. 2016. Docplayer. *Potřeba kariérového poradenství pro studenty VŠ*. [Online] 2016. [Citace: 5. 2 2018.] <http://docplayer.cz/4721220-Potreba-karieroveho-poradenstvi-pro-studenty-vs-iva-kirovova-vs-tuo-ekonomicka-fakulta-katedra-managementu.html>.

Kirovová, Iva. 2008. *Kariéra v souvislosti s přechodem k postindustrialismu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 9788024816678.

Knoll, Jiří. 2010. *Metodický materiál pro kariérové poradce*. 2010.

Koshy, Valsa. 2011. *Action research for improving educational practise*. 2. Los Angeles: Sage, 2011. ISBN 978-1-84860-159-8.

Košťálová, Helena a Cudlínová, Markéta. 2015. *Praktický průvodce kariérového poradce pro 21. století*. Praha: Evropská kontaktní skupina, 2015. ISBN 978-80-87993-01-9.

Lehman, Yvette Piha et al. 2015. A psychodynamic approach on group career counseling: A Brazilian experience of 40 years. *Vocational Guidance*. 15, 2015.

Lemrová, Soňa. 2006. *Scheinovy kariérové kotvy a jejich zastoupení u českých politiků*. [online] Olomouc: Filosofická fakulta UP Olomouc: Katedra psychologie, 2006.

Lorenc, Pavel. 2017. Kategorie příspěvků: Přednášející. *Konference kariérového poradenství*. [Online] Centrem Euroguidance v ČR, DZS, 2017. [Citace: 5. 2 2018.] <http://konferencekp.cz/kategorie/prednasejici/>.

Mason, Eric. 2016. Data and research that matter: Mentoring school counselors to publish action research. *ASCA*. 20, 2016, 1, stránky 184-193.

Maths and Stats Support Centre. n.d.. I Párový T-test. [autor knihy] Maths and Stats Support centre. *Handout: Statistika 2*. Brno: Masarykova Univerzita, n.d.

Mezera, Antonín. 2005. *Hollandova teorie profesního vývoje a kariérové volby: Příručka*. Praha: autor neznámý, 2005.

Mezera, Antonín. 2008. *Pro jaké povolání se hodím?: Jak vybrat střední a vyšší odbornou školu a budoucí povolání*. Brno: Computer Press, a. s., 2008. ISBN 978-80-251-2395-9.

Mezera, Antonín. 2005. T-267 Obrázkový test profesionální orientace. *Psychodiagnostika*. [Online] Psychodiagnostika s.r.o., 2005. [Citace: 31. 1 2018.] http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=687&ZozArg=1&Kateg=1.

MŠMT. 2009. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Strojírenství*. [online] Praha: NÚOV, 2009.

Müllerová, Alice a Hašková, Kateřina. 2014. *Kariérové poradenství pro výchovné poradce středních škol*. [online] Praha: Euroguidance, 24. 4 2014.

Nathan, R., Hill, L. 2006. *Career Counseling*. 2. London: SAGE Publications, 2006. ISBN 1-4129-0838-7.

Navarová, Sylvie. 2009. *Praxe ve firmách jako způsob řešení nezaměstnanosti*. [online] Ostrava: Škola manažerského rozvoje s.r.o, 2009.

Nezvalová, Danuše. 2003. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 3, 2003, stránky 300-307.

Niles, G. Spencer a Harris-Bowlsbey, Joann. 2017. *Career development interventions*. místo neznámé: Pearson, 2017. ISBN 978-0-13-428630-3.

Parsons, Frank. 1909. *Choosing of vocation*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1909.

Pattonová, Wendy a McMahanová, Mary. 2015. *Kariérový rozvoj a systémová teorie: Propojení mezi teorií a praxí*. Praha: Centrum Euroguidance, Dům zahraničních služeb, 2015. ISBN 978-80-88153-04-7.

Peavy, R. Vance. 2013. *Sociodynamické poradenství: Konstruktivistická perspektiva*. Praha: Dům zahraniční spolupráce pro Centrum Euroguidance, 2013. ISBN 978-80-87335-0.

Psychlová, Štěpánka. 2015. *Praktická zkušenost jako prostředek k volbě vhodného studijního oboru*. Praha: FFUK, 2015.

Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Standardní činnosti školy. *Střední průmyslová škola stavební Ostrava*. [Online] 2005. [Citace: 9. 2 2018.] <http://stav-ova.cz/?p=2690>.

Rogers, Mary a Creed, Peter. 2000. *School to work transition: from theory to practise*. [online] Gold Coast: Griffith University, 2000.

Růžička, Jiří a kol., a. 1993. *Řízení profesní kariéry zaměstnanců*. Praha: VŠE, 1993. ISBN 80-7079-531.

Sampson, James P. et al. 2013. Variables Affecting Readiness to Benefit From Career Interventions. *The Career Development Quarterly*. 2013, 61, stránky 61-109.

Shymon, Magda. n.d.. Karty s příběhy: Storytelling Cards. místo neznámé: b creative, n.d.

Schein, Edgar H. 1996. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21th century. *Academy of Management Executive*. Careers in the 21st Century, 1996, Sv. 4, 10.

Silverman, David. 2005. *Ako robíť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, a. s., 2005. ISBN 80-551-0904-4.

Steiner, Karin. 2013. *Mezinárodní příručka o metodách profesní orientace*. [online] Praha: Dům zahraničních služeb pro Centrum Euroguidance, 2013.

Strádal, Jiří. 2013. *Návrh koncepce integrovaného systému kariérového poradenství*. [online] Praha: NÚV, 2013.

Švaříček, Roman a Šed'ová, Klára. 2015. Akční výzkum je věcí profesní povahy: Rozhovor s Kate Wall. *Studia pedagogica*. 20, 2015, 2, stránky 127-133.

Vendel, Štefan. 2008. *Kariérní poradenství*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-1731-9.

Vendel, Štefan. 2017. Účinnost počítačového programu volby povolání. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*. 2017, Sv. 6, 12.

Vitošková, Veronika a Pavelková, Isabella. 2016. Vztah žáků a studentů k budoucnosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 6, 2016, 3, stránky 53-80.

Vojtíšek, Petr. 2012. *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012. ISBN 978-80-904109-3-7.

VÚP. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

Vyhláška č. 197/2016 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. [Online] 2016. [Citace: 9. 2 2018.] Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Zapletalová, Jana. 2010. Školní poradenské pracoviště. [autor knihy] Michal Miovský et al. *Primární prevence rizikového chování ve školách.* Praha: Sdružení SCAN, 2010.

Zelanda Kupcová, Adéla. 2011. Analýza šetření kariérového poradenství v SPC. *Národní ústav pro vzdělávání.* [Online] Praha 2011. [Citace: 14. 2 2018.] http://www.nuv.cz/uploads/poradenstvi/studie/analyza_karieroveho_poradenstvi_v_spc.pdf.

