Masarykova univerzita
Filozofická fakulta
Ústav pedagogických věd

Andragogika

Bc. Jana Veselá

Cyklus perspektivní transformace jako nástroj evaluace služeb kariérového poradenství

Magisterská diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.

2016
Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Podpis autorky práce
Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Lence Hlouškové, PhD., za velmi cenné rady, podněty a návrhy v průběhu konzultací a zapojení do výzkumného šetření, bez kterého by tato práce nemohla vzniknout. Její obrovská trpělivost a vynikající přístup pro mě byly velkou motivací.

Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří mi poskytli svůj čas a odpovědi na mé otázky a tím pomohli k realizaci předkládaného výzkumného šetření.

Chtěla bych poděkovat i mému manželovi za výjimečnou trpělivost a grafické zpracování schémat pro potřeby této diplomové práce.

Jana Veselá
Obsah:

Úvod.................................................................................................................. 6
1. Teorie transformativního učení ...................................................................... 8
   1.1 Směry ovlivňující vznik teorie transformativního učení ......................... 8
   1.2 Historický kontext .................................................................................. 11
   1.3 Podstata teorie transformativního učení ............................................... 14
   1.4 Perspektivní transformace .................................................................. 18
2. Vznik potřeb ve vztahu ke kariérovému poradenství .................................. 21
3. Evaluace kariérového poradenství ................................................................. 25
   3.1 Modely evaluace služeb kariérového poradenství ................................ 26
   3.2 Návrh vlastního modelu evaluace služeb kariérového poradenství .......... 30

Shrnutí teoretické části ..................................................................................... 33

EMPIRICKÁ ČÁST ................................................................................................. 34

4. Metodologie výzkumného šetření .................................................................. 34
   4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky ............................................................ 34
   4.2 Výzkumná strategie .............................................................................. 36
   4.3 Technika sběru dat ................................................................................ 37
   4.4 Výzkumný vzorek .................................................................................. 38
   4.5 Vstup do terénu a etické úskalí výzkumu .............................................. 42

5. Interpretace dat ............................................................................................... 43
   5.1 Životní dráha studenta ............................................................................ 46
   5.2 Situace sebematoucího dilematu ......................................................... 50
   5.3 Potřeby .................................................................................................... 54
   5.4 Uspokojení potřeby ................................................................................ 55
   5.4 Faktory ovlivňující uspokojení potřeb skrze služby kariérového poradenství .... 60
   5.5 Učení v průběhu služby ...................................................................... 64
   5.6 Reflexe služeb ........................................................................................ 69

6. Shrnutí, diskuse, návrhy dalšího postupu pro vytvoření evaluací nástroje ....... 76

7. Doporučení ve vztahu k evaluaci poradenských služeb ................................ 80

Závěr .................................................................................................................... 84

Použitá literatura a internetové zdroje: ............................................................... 86

Seznam tabulek a schémat: ............................................................................. 89

Příloha číslo 1: Tázatelské schéma ................................................................. 90

Příloha číslo 2: Ukázka přepisu rozhovoru ..................................................... 92
Úvod

Tendence zaměřovat služby kariérového poradenství poskytovaného na vysokých školách na zvládání období mezi studiem a vstupem na trh práce je stále silnější (Sweet & Watts, 2004). Dospělí studující na vysokých školách se však na služby kariérového poradenství obracejí i ve chvílích, kdy jim současné zkušenosti a vědomosti neumožňují zvládnout právě prožívanou situaci ať už osobnostního zvratu, či neobvyklých dilemat při studiu. V takových případech je časté směřování úvah směrem k poradenským službám. Poskytovatelé těchto služeb poté, ve většině případů pouze kvantitativním způsobem, získávají hodnocení využitých služeb. Taková evaluace bývá často omezena na pouhé získání velkého množství dat od klientů a je zaměřena na pouhou reflexi dojmů z využitých služeb.

Impuls pro téma této teoreticko-empirické diplomové práce vznikl na základě aktivní účasti v kvalitativní sondě zaměřené na analýzu potřeb studentů ve vztahu k poradenským službám na vysokých školách, do které jsem byla zapojena prostřednictvím vedoucí práce. V průběhu této kvalitativní sondy přišel na základě několika pilotních rozhovorů nápad zpracovat v rámci diplomové práce téma evaluace služeb kariérového poradenství na základě uspokojování potřeb v souvislosti s andragogickou teorií transformativního učení, tedy konkrétně s konceptem cyklu perspektivní transformace. Poradensky zaměřené téma tak vsazují do teoretického kontextu učení (se) dospělých. Cílem této diplomové práce je, na základě výsledků empirického šetření, vytvořit teoretické východisko evaluačního procesu, v němž bude zohledněn proces vzniku i uspokojování vzdělávacích a učebních potřeb klientů služeb kariérového poradenství. Základním teoretickým východiskem je teorie transformativního učení, přesněji cyklus perspektivní transformace. Dalším, avšak menším, impulsem pro vznik této práce byla i jistá tematická návaznost na moji bakalářskou práci, ve které jsem se zabývala zvládáním životních událostí.

1 Centralizovaný rozvojový projekt MŠMT (2015). Strategické plánování a inovace poradenských služeb s cílem zvyšování kvality vysokoškolského poradenství v ČR.
2 V rámci této kvalitativní sondy jsem celkem provedla 21 rozhovorů se studenty třech veřejných vysokých škol v Brně.
Práce je rozdělena klasicky na dvě části – teoretickou a empirickou. V první kapitole teoretické části se zabývám popisem teorie transformativního učení od proudů ovlivňujících její vliv, historii až po popis cyklu perspektivní transformace. Tak vznikl ucelený základ pro další úvahu nad navrhovaným evaluačním modelem. Druhá kapitola je potom zaměřena na typologii potřeb ve vztahu ke kariérovému poradenství s ohledem na cyklus perspektivní transformace. Poslední kapitola teoretické části se věnuje dalšímu zásadnímu konstruktu této práce, a to evaluaci kariérového poradenství. Představuji zde vybrané zahraniční evaluační modely, shrnuji a popisují jejich výhody a slabé stránky a na jejich základě, s pomocí poznatků o cyklu perspektivní transformace, navrhuji vlastní evaluační model.


S ohledem na nálezy z dat poté připojuji diskusi nad vstupními teoretickými zdroji pro formulaci vlastního evaluačního modelu a jejich následné ověření v rámci výzkumného šetření. Poslední kapitolou jsou určitá doporučení vycházející ze získaných dat. Popisují možné body evaluačního nástroje, který je potenciálně využitelný ze strany poradenských center, a připojuji pak vlastní úvahy, směřované k poskytovatelům služeb kariérového poradenství na veřejných vysokých školách.
1. Teorie transformativního učení

Tato kapitola je úvodem k teorii transformativního učení, která je základem pro pochopení další využití této teorie pro evaluaci služeb kariérového poradenství. Cíleně zde neuvádíme podrobný popis všech zdrojů inspirace pro vznik Mezirowovy Teorie, ale snažíme se o shrnutí a vysvětlení hlavních směrů ovlivňující její vznik. Sám autor této teorie (Jack Mezirow) se nikdy netajil tím, že ji vytvořil spojením několika již ověřených přístupů a z každého pro svoji teorii využil to, co se mu zdálo důležité (Mezirow, 1991). Pro pochopení obsahu teorie transformačního učení jsou tedy tyto zdroje inspirace podstatné.  

1.1 Směry ovlivňující vznik teorie transformativního učení

Za výchozí tezi pro teorii učení považuji výrok, že učení, i když sebe řízené, se zřídka „stává“, je totiž velmi spjato se světem, a je jím významně ovlivňováno (Jarvis, 1987). Důležitým determinantem toho, co a jakým způsobem se jedinec učí a co z naučeného využívá, je sociální kontext učení (Merriam, 2007). Od nejzazší historie lidstva se tato teorie potvrzuje. Člověk byl vždy nucen se učit. Musel tož reagovat na změny v životě i v okolních podmínkách – dle Jarvise byla potom tato potřeba učit se spjata s obdobími velkých společenských změn (Jarvis, 1987).

Učení jako takové je tedy ovlivňováno historickou etapou, hospodářským stavem společnosti, ale i technikou a globalizací (Merriam, 2007). Proces učení dospělých neprobihá ve vakuu, ale je ve vysoké míře ovlivněn společností, ve které jedinec žije. Často je také sociální učení spojováno se schopností zaujímat v průběhu života různé (sociální) role. Touto oblastí se zabývá také sociální andragogika, která je zaměřena

---

3 Do jisté míry vychází Mezirow i z některých prvků teorie popsaných Paolem Freirem a také z Habermasovy Teorie komunnikativního jednání. Ta je, z důvodu velkého významu pro vysvětlení některých pojmů, popsána podrobněji v další podkapitole.

4 Některé z nich nejsou v literatuře přímo popisovány jako podněty pro vytvoření teorie transformativního učení, ale z hlediska své podstaty jsou ovlivňujícím faktorem.

5 V originále „rarely occurs“. 
na mj. reedukaci dospělých v sociálním kontextu. Sociální kontext učení je tedy souhrnem faktorů (historických, hospodářských), které působí na jedince a jeho proces učení (se), a ve velké míře ovlivňuje schopnost plnění sociálních rolí. V případě vzniku problému v učení (se) dospělého je možné tento problém překonat získáním dalších zkušeností či dovedností. Tento způsob zvládnutí obtíží je, pohledem sociální andragogiky, nazýván jako reedukace.

Jak zmiňuji výše, učení je sociálním procesem, který bývá uskutečňován prostřednictvím komunikace mezi lidmi v určitém kontextu. Tento vliv je klíčový i v konstruktivistickém směru, kdy dle konstruktivistů učení jako proces stojí na individuální i sociální úrovni, a to tehdy, když jedinci ve vzájemné interakci vytvářejí – konstruují – společné významy (Kalhoust & Obst, 2009). Nejobecnější premisou konstruktivismu je, že jedinec konstruující realitu je silně spojen se sociálními a kulturními podmínkami své doby (Hickman, 2009).


Konstruktivistický přístup vychází z předpokladu, že jedinec (učící se) má na základě zkušeností, znalostí a dovedností představu o tom, jaký je svět. Pokud tato představa vysvětluje svět, který jej obklopuje, nedochází k jeho změně. Pokud ke změně dochází, hovoří se o tzv. re-konstrukci.

---

6 Tato reedukace bude v následujících podkapitolách nahližena optikou dalších teorií a nakonec bude vysvětlena v rámci sebematoucího dilematu.

7 Problémem v kontextu sociálního učení životní zkušenost, např.: nástup na vysokou školu.

8 V literatuře se setkáváme častěji s pojmem vzdělávání v případě andragogiky je pak využívání jiným pojmem učení, které kladí důraz na nutnost iniciativy učícího se jedince.
Ta má dvě fáze: v první fázi jedinec zkoumá nový podnět a zjišťuje, že s ním není v souladu (ve vztahu ke svým znalostem a zkušenostem), v té druhé se tento rozpor snaží vyřešit. Toto řešení může probíhat několika způsoby:

1. jedinec starou informaci upravuje a její místo nahradí nově vykonstruovaná,
2. jedinec novou informaci nepřijme a ani jí nevěnuje pozornost,
3. jedinec novou informaci asimiluje - to znamená, že si upraví novou informaci tak, aby odpovídala té staré,
4. jedinec starou zkušenost akomoduje – to znamená, že stará zkušenost je přizpůsobena té nové (Kalhoust, Obst & kol., 2009).

Konstruktivistický směr tedy ovlivňuje v několika myšlenkách teorii transformativního učení. Shrnu-li to, základem je, že realita je sociálně konstruovaná prostřednictvím interakce buď vnitřní, či vnější. Tato konstrukce tedy využívá předchozích zkušeností, vědomostí a významů, které jsou silně individuální, a mohou se měnit v návaznosti na změnu v referenčních rámcích. Ty jedinec mění či upravuje, pokud mu jejich současná podoba neumožňuje vysvětlit dění v okolním světě. V Mezirowově dezorientujícím dilematu sledují paralelu s konstruktivistickou rekonstrukcí dosavadních pojetí, které následuje bezprostředně po stavu nerovnováhy (situaci), kdy jedinec zjišťuje, že nová informace není v souladu s jeho dosavadní znalostí či zkušeností (Mezirow, 1991).


---

9 Ten svoji teorii zaměřoval především na vývojové stádium dětství.
10 V anglické literatuře pod pojmy „primary experience“ a „secondary experience“.
toto dělení chápat tak, že primární zkušenost je podstatná pro „testování“ sekundární zkušenosti (Hickman, 2009).11

Z pragmatiků tedy Mezirow dále navazuje na myšlenky Herberta Blumera a George Herberta Meada. Především druhý z těchto teoretiků kladl důraz na spojení lidské zkušenosti a sociální konstrukce reality, která se děje v procesu komunikace. Zde se tedy spojují myšlenky pragmatismu a konstruktivismu, které daly vzniknout teorii transformativního učení. Další myšlenkové inspirace poté zmiňují přímo v průběhu popisu obsahu teorie transformativního učení.

1.2 Historický kontext

Stejně jako další teorie, které se zaměřují na vzdělávání a učení se dospělého jedince12, začala většina z nich vznikat v druhé polovině 20. století. Do jisté míry hrál velkou roli i výsledek druhé světové války. Ve Spojených státech amerických nedošlo prakticky k žádnému poškození území, na rozdíl od ostatních tehdy významných průmyslových velmocí. I to přispělo k velkému hospodářskému růstu13. Nejen v této oblasti, ale i v oblasti sociálních věd se dá tato historická etapa popsat jako nová fáze vývoje západní společnosti (Dvořáková, 2012).

Teorie transformativního učení tedy vzniká v době, kdy západní společnost zažívá velký hospodářský rozmach, tzv. vzestup střední třídy14. Ve spojitosti s tímto obdobím se často hovoří o tzv. emancipačních tendencích, které měly být zaměřeny přede vším na ženskou část populace či na část afrického obyvatelstva. Takové podmínky byly velmi dobré pro rozvoj jak teorie, tak i praxe vzdělávání

11 K teorii pragmatismu v oblasti učení se dospělých ve vysoké míře přispěl i Eduard Lindeman, který přichází s myšlenkou, že učení dospělých je orientováno na problémy, se kterými se ve svých životech potýkají. Proto považuje za důležité, aby učení dospělých nebylo zaměřeno na určitý předmět, ale na řešení každodenních situací (Lindeman, 1926). Lindemanova teorie však byla pro další rozvoj teorie transformativního méně významnou inspirací než Deweyho pojetí zkušenosti.

12 Např.: Kolbova Teorie zkušenoostního učení.

13 Který pokračoval až do 70. let, kdy nastala krize.

14 Takto se hovoří o období, kdy nastupila silná poválečná generace, která měla svůj počátek hned po skončení druhé světové války.

Jack Mezirow se narodil v meziválečném období, a to v roce 1923. Studium absolvoval v oboru sociálních věd a svou vědeckou (profesní) dráhu zahájil na Kalifornské univerzitě, kde vystudoval obor vzdělávání dospělých. Pokračoval také v New Yorku, kde na Pedagogické fakultě Kolumbijské univerzity založil doktorský program, který se zamýšlí na transformativní učení.15


Jack Mezirow zemřel v roce 2014.

---

15 Tento program má název: AEGIS – Adult Education Guided Independent Study.

Velmi podstatnou inspiraci pro úvahu nad propojením tématu transformativního učení a evaluace kariérového poradenství jsem získala ze zmíněného prvního Mezirowova spisu věnovaného transformativnímu učení\textsuperscript{17}. V něm Mezirow popisuje výsledky studie zaměřené na návrat žen na vyšší odborné školy. Jeho hlavním cílem bylo zkoumat perspektivní transformaci jako ústřední proces v osobnostním rozvoji u žen, které se rozhodly vrátit zpět do vzdělávacího systému. Tuto studii provedl s výzkumným vzorkem čítajícím 145 žen z amerického Illinois.

Jedním ze zajímavých výsledků této studie považuji popisovanou změnu u účastnic tohoto výzkumu v subjektivním vnímání sebe samých. Vzhledem k tehdejšímu nastavení společnosti – resp. očekávané role žen – měl návrat a absolvování dalšího vzdělávání pro respondentky následující vliv. Na začátku se pouze 20\% z nich považovalo za aktivní feminismy a 29\% vyjádřilo spokojenost se svou tradiční ženskou rolí ve společnosti. V návaznosti na zkušenost s vzděláváním v rámci vyšší odborné školy jich poté 90\% z původního vzorku vyjádřilo pocit posunu směrem k feministickému úhlu pohledu a pouze 9\% stále zůstalo u své spokojenosti se zastávanou rolí a prožívanou situací.


\textsuperscript{17} Education for Perspective Transformation: Women’s Re-entry Programs in Community Colleges (1978).
1.3 Podstata teorie transformativního učení

Jak je výše uvedeno, východisek pro vznik samotné teorie bylo hned několik. Mezirow čerpal z myšlenek konstruktivismu, pragmatismu, pedagogiky utlačovaných i mnoha dalších zdrojů. Přesto, že vlastně nevytvořil od základu novou teorii, ale spíše ji „složil“ z mnoha dalších, je teorie transformativního učení považována za první teorii vzdělávání a učení se dospělých, která je ve všech parametrech andragogická.  

Východiskem a zcela základní myšlenkou je známý Mezirowův výrok: „As adults learnes, we are caught in our own histories. However good we are at making sense of our experiences, we all have to start with what we have been given,…“19. (Mezirow, 1991, s. 1). Tedy tím, co nám bylo dáno, je myšleno dřívější učení, kterým je to, co se v dospělosti učíme, ve velké míře ovlivněno.  

Toto dřívější učení je označováno za učení formativní. Formativní učení se odehrává v dětství skrze socializaci a také díky školnímu vzdělávání. V dětství přejímáme normy od svého okolí (rodičů, přátel, učitelů), které se nás snaží včlenit do společnosti. Vzhledom k tomu, že tyto normy přebíráme od autorit z našeho okolí, přebíráme je tzv. nekriticky, zcela jako samozřejmé. Tyto perspektivy poté v dalším životě určují, jak interpretujeme své zkušenosti. Vývojem tradiční společnosti ke společnosti moderní je kladen důraz na vytváření vlastních interpretací toho, co nám bylo v dětství předáno a námí nekriticky přijato. Z formativního učení se tedy vlivem vývoje společnosti i jedince musí stát učení transformativní.  

---  

18 Pokud není uvedeno jinak, je zdrojem pro tuto část diplomové práce kniha Transformative Dimensions of Adult Learning (Mezirow, 1991).  
19 „Jako dospělí učící se jsme zajatí ve vlastní minulosti. Jakkoliv jsme dobři v přikládání významu našim zkušenostem, musíme vždy začít s tím, co nám bylo dáno…“ (Mezirow, 1991, s. 1)
Uvažování nad transformativním učením tedy vychází z faktu, že každý člověk má již od dětství nastaveny svoje významové perspektivy\(^{20}\), které slouží jako referenční rámcę. Ty se skládají z několika dimenzi – perspektiv (viz schéma 1).

Sociolingvistická perspektiva slouží k našim vlastním představám o světě, lidech a jazyku, epistemická perspektiva je důležitá pro naší práci se znalostmi a psychologická perspektiva je potom podstatná pro naše úvahy o sobě a našem sebepojetí. Právě dimenze referenčního rámcu využívám pro nastavení obsahu navrhovaného modelu evaluace\(^{21}\), pro názornější představu přikládám toto schéma:

![Schéma číslo 1: Dimenze referenčního rámcu](image)

Schéma číslo 1: Dimenze referenčního rámcu

Zdroj: Zpracovala autorka (Mezirow, 1991)

Referenční rámec (s odkazem na konstruktivismus) vzniká učením v dětství\(^{22}\), je tedy u každého jedince na vstupu veškerých nových zkušeností. Dle něj těmto zkušenostem přikládáme významy. Podle teorie transformativního učení je porozumění významům, které jedinec svým zkušenostem dává, jednou ze základních podmínek pro lidské bytí, abychom věděli, jak se efektivně chovat.

---

\(^{20}\) Význam jako takový je potom tvořen ve dvou úrovních. A to v rámci významových schémat\(^{20}\), která jsou typická tím, že se jedná o neuvědomované soubory interpretací, očekávání a pravidel. Z těchto schémat jsou potom tvořeny významové perspektivy.

\(^{21}\) A následně pro úvahy nad body evaluačního nástroje.

\(^{22}\) Hovořím-li o učení v dětství, pro vznik referenčních rámčů je podstatné jak intencionální, tak nezáměrné učení.


**Instrumentální** – která se zabývá manipulací s částmi prostředí. Prostřednictvím instrumentálního učení potvrzujeme platnost nových předpokladů na základě empirického testování. Dle Habermase je v této dimenzi učení důležité technická nebo také pracovní oblast, která je jednou ze tří oblastí, ze kterých vychází znalosti využívané lidstvem.

**Komunikační** – ta se zaměřuje na porozumění sobě a druhým lidem. Komunikační dimenze učení tedy slouží k testování platnosti tvrzení tak, že aktivně komunikujeme s dalšími jedincemi, abychom byli schopni lépe porozumět novým zkušenostem. Nová tvrzení testujeme tedy komunikací, nejčastěji s autoritou či

---

23 Z německého originálu Theorie des kommunikativen Handelns.
24 V originálu die Lebenswelt.
25 Jak již bylo popsáno v části zaměřené na konstruktivistická východiska.
jinými lidmi, abychom mohli porozumět významům zprostředkovaných či zažitých zkušeností.

Výše zmíněné dva typy (dimenze) učení, které mají původ v Habermasově díle, Mezirow převzal a nazval jako typ učení instrumentální, komunikativní (dialogický) a sebe-reflektivní (Kitchenham, 2008). Pro instrumentální učení je důležitá otázka učícího se, jak se může nejlépe naučit danou informaci. V komunikativním typu učení je dominantní otázka kdy a kde je nejlepší se učit. V sebe-reflektivním pojetí učení se potom jedná o důvody, proč se má jedinec učit danou informaci.

Instrumentální a komunikativní učení jsou dvě dimenze tvořící podstatu reflektivního učení (Dvořáková, 2012). Pokud předpoklady reflektované instrumentálně či komunikativně vyhodnotíme jako neplatné, neadekvátní či neslučitelné s našimi významovými schématy či perspektivami, dochází k transformativnímu učení.

Mezirow (1991) dělí možnosti učení se dospělého do čtyř učebních procesů. Ty shrnul následovně:

- učení se prostřednictvím existujících významových schémat,
- učení se novým významovým schématům,
- učení se prostřednictvím transformace významových schémat,
- nebo učení se prostřednictvím transformace významových perspektiv.


26 Kde tyto typy učení nazývá jako instrumentální, dialogické a emancipační.
27 Sebereflektivní typ učení je často brán jako nutná součást komunikativního a instrumentálního učení a nebyvá tedy z těchto dvou dimenzí učení vydělovan jako třetí možná část.
evaluace, tak vzhledem k empirické části. V ní jsem dilema iniciující vznik potřeby, která vedla k využití služby kariérového poradenství, využila jako jednu z klíčových podmínek pro zařazení respondenta do výzkumného vzorku.

1.4 Perspektivní transformace

Pokud množství transformovaných schémat dosáhne určité úrovně nebo nastane nějaké významné dilema, nastává první fáze perspektivní transformace. Fázi je popsáných deset, ale stává se, že k perspektivní transformaci dochází i v jiném pořadí fází nebo některé chybí úplně (Mezirow, 1991). Jejich průběh zachycuje následující schéma.

Schéma číslo 2: Fáze perspektivní transformace

_Zdroj: Zpracovala autorka (Mezirow, 1991)_

Vzhledem k zaměření této diplomové práce vysvětlím výše stručně popsaný cyklus perspektivní transformace na příkladu, který není v empirické části zahrnut do celkového výzkumného šetření.  

28 Názvy jednotlivých fází byly přeloženy z knihy Learning as transformation (Mezirow, 2000), kde byly popsány následovně:

„Transformations often follow some variation of the following phases of meaning becoming clarified:
1. A disorienting dilemma
2. Self – examination with feeling of fear, anger, guilt or shame
3. A critical asessment of assumptions
4. Recognition tha tone´s discontent and the proces of transformation are shared
5. Exploration of oprions for new roles, relationships, and actions
6. Planning a yourse of action
7. Acquiring knowledge and skills for implementing one´s plans
8. Provisional trying of new roles
9. Building competence and self – confidence in new roles and relationships
10. A reintegrations into one´s ife on the basis of conditions dictated by one´s new perspective.“ (Mezirow, 2000, s. 22)

29 V tomto příkladu jde o perspektivní transformaci popsanou studentkou Masarykovy univerzity bakalářského stupně. Tento příklad byl vybrán pro svoji jednoznačnou názornost ve vztahu k cyklu perspektivní transformace. Pro potřeby výzkumu v empirické části této diplomové práce jsem však zúžila okruh respondentů na ty, kteří využíli kurzů, nikoliv jen individuálních konzultací s psychologem (důvody jsou vysvětleny v kapitole 5.4).
Jedná se o případ začínající přesně popsaným dezorientujícím dilematem, které vzniklo po návratu ze studijního programu Erasmus, a to kvůli změnám ve vztahu k rodině, přístupu ke studovanému oboru a v osobním životě. Studentka toto období popsala jako období, kdy „byla v cizí zemi tady“. Následně se snažila analyzovat svoji situace ve vztahu s novým partnerem (kterého poznala během studijní stáže), zažívala pocity strachu ohledně budoucnosti jak svého vztahu, tak dalšího pokračování ve studovaném oboru a následovném uplatnění. Sama uvedoměle pospíšila proces hodnocení vlastních psychických předpokladů, ze kterých ji jasně vyplněla potřeba sdílet svůj aktuální stav s ostatními.

V jejím případě to byl jeden z impulsů vedoucích k vyhledání nabízené služby poradenského centra. V návaznosti na absolování sezení s osobou, se kterou pomoci vyprávění životního příběhu zjistila několik možných cest k vyrovnání se s nastalou „dezorientující“ situací. Snažila se zjistit o těchto možnostech další informace, ale vždy s ohledem na minulé zkušenosti. Vlastní plánování a průběh dalšího jednání si navrhla v několika krocích. Prvním z nich bylo si o zvoleném oboru navazujícího studia zjistit co nejvíce informací, snažit se navázat spolupráci s potenciálními zaměstnavateli a zkusit si různé cílové skupiny, přičemž, v rovině řešení situace se studiem, nabývala nové znalosti a dovednosti. Ty uplatňovala v nově zkoušených rolích (dubrovnik, řadové či samostatného pracovníka). Z nich ji vyplnulo jediné, pro ni subjektivně hodnocené, přijatelné řešení, kterého se držela v následujících letech. Takto tedy došlo k reintegraci nově významové perspektivy do jejího života.

Již z tohoto příkladu je patrné, že v procesu cyklu perspektivní transformace dochází v několika fázích ke vzniku potřeby učení. Ty budou nadále nahlíženy

---

30 Konkrétně šlo o službu psychologického poradenství pod záštitou Karierního a poradenského centra Masarykovy univerzity.
31 Psycholožkou Karierního centra Masarykovy univerzity.
32 Šlo o zvolení jiného oboru v rámci navazujícího magisterského studia a získání nových perspektiv ve vztahu k řešení partnerského vztahu s cizincem. Řešení partnerského vztahu nebylo ještě v době rozhovoru zcela dořešeno, proto v tomto příkladu pokračuji s řešením situace ve vztahu ke studiu a pracovnímu životu.
33 Vyzkoušené a ověřené referenční rámce.
34 Zde je pojem „v následujících letech“ myšlen dalšími dvěma roky.
z hlediska potřeb ve vztahu k poradenství. Mechanismus jejich vzniku je popsán v následující kapitole.

2. Vznik potřeb ve vztahu ke kariérovému poradenství

Potřebu učení je možné nalézt již v Maslowově pyramidě potřeb, kde stojí až na vrcholu, a to v rámci potřeby seberealizace, která je spojena s rozvojem osobnosti. Potřeba učit se je tedy klasifikována jako neodmyslitelná lidská potřeba (Thelenová, 2014). Necelých pět let po vydání prvního Mezirowova spisu o perspektivní transformaci přichází Peter Jarvis rozšířenou Maslowovou pyramidou potřeb, kdy potřeba učení navazuje na potřebu lásky a souhážitosti a předchází potřebě sebevědomí. Učení tedy vychází z interpersonální komunikace a potřebu učit se je možné uspokojit i mimo systém formálního vzdělávání - tedy i prostřednictvím poradenských služeb.

Na základě teoreticky popsaného cyklu perspektivní transformace se nabízí otázka, zda v některých fázích, potažmo ve kterých, dochází ke generování potřeb, které by mohly být podnětem pro využívání služeb kariérového poradenství. Pokud totiž cyklus perspektivní transformace generuje v jistých fázích nějaké potřeby, je potom možné tohoto využívat nejen při koncipování, ale i evaluaci poradenských služeb. Při poskytování poradenství (obecně) je totiž jistým východiskem, že poradenská služba se stává nejúčinnější právě tehdy, když se její obsah vztahuje k individuálním potřebám. Ty jsou formovány na základě uživatelů těchto služeb, které do nich vnášejí širokou škálu zájmů, překážek i starostí (Hooley, 2014). Toto východisko považuji za jeden z předpokladů, se kterými jsem pracovala při úvaze nad evaluací služeb kariérového poradenství.

Jako teoretické východisko pro popis vzniku potřeb využívám Bradshawovy taxonomie potřeb, které definoval ve vztahu k sociálním službám. Protože jejich rozdělení do čtyř kategorií vnímám jako dostatečně úzce zaměřené, doplňuji jej o vlastní úvahu nad propojením tématu vzniku potřeb a jednotlivých fází cyklu perspektivní transformace.

35 Potažmo sociálním potřebám.
Bradshaw vydělil následující čtyři typy potřeb\textsuperscript{36}. \textit{Normativní potřeba} je dle Bradshawova taková, která je definována expertem\textsuperscript{37} a je generována na základě požadovaného stavu situace. Normativní potřeba nevzniká ve vakuu, ale je ovlivněna sociálním prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje (Bradshaw, 2013). \textit{Pociťovaná potřeba} je popisována jako určitý požadavek ze strany toho, kdo jej vyjádří, je tedy přímou odpovědí jedince na otázku, zda potřebují využít určité služby (Bradshaw, 2013). Jakmile je pociťovaná potřeba přeměněná v akci, stává se z ní \textit{potřeba vyjádřená}. Jde tedy o potřebu, která je na rozdíl od pociťované potřeby doprovázena nějakým činem. Je typická pro jedince, kteří již reálně nějaké ze služeb využili právě na základě vyjádřené potřeby. Posledním typem je \textit{komparativní potřeb}. Ta vzniká na základě srovnání stavu jedince\textsuperscript{38} s jiným jedincem, který se potýká s obdobnou situací. Pokud osoba, se kterou je jedinec srovnáván, využívá nějaké služby, potom je to i potřebou na straně jedince (Bradshaw, 2013)\textsuperscript{39}.

Vznik potřeb ve vztahu k perspektivní transformaci vysvětlím nejen na základě Bradshawovy taxonomie, ale i dalších teorií, které mohou vhodně podložit úvahu nad propojením tématu vzniku potřeb a cyklem perspektivní transformace. K tomu bude sloužit i následující schéma.

\textsuperscript{36} Autor je nazývá následovně: \textit{Normative Need, Felt Need, Expressed Need a Comparative Need} (Bradshaw, 2013)

\textsuperscript{37} Za kterého může být považován poradce, sociální vědec či „administrátor“. 

\textsuperscript{38} Nebo také populace či skupiny obyvatel.

\textsuperscript{39} Autor této taxonomie uvažoval i o vztazích mezi jednotlivými potřebami, aby bylo možné určit potřeby, které by měly být uspokojeny. To graficky znázorňoval např. takto: „+ - - +“. Toto schéma (definice) znamená, že daná potřeba je sice spatořována odborníky, jedinec ji však nepociťuje, nepožaduje, ale jedinci v obdobné situaci nějaké ze služeb již využíli (Bradshaw, 2013).

40 A do jisté míry lineárním případu, kdy fáze následují jedna po druhé, nedochází u nich ke změně pořadí, či vracení se k předchozím fázím.
K vyjádření potřeby dochází ve chvíli, kdy jedinec svůj aktuální stav sdílí s druhou osobou. Zde chci poukázat na propojení teoretického konceptu komunikativního typu učení s praxí. V ní dochází v této fázi k tomu, že se jedinec snaží porozumět nové zkušenosti prostřednictvím komunikace s druhým. Na základě (prostřednictvím komunikace) vyjádřené potřeby je možné na ni reagovat nalezením konkrétní služby kariérového poradenství. Typické je tedy i zjišťování možností a možné plánování průběhu – tentokrát ve vztahu k uspokojení potřeb. Fáze plánování průběhu je přechodem mezi vyjádřením potřeb a fází uspokojování potřeb. Samotná fáze uspokojování potřeb nastává v momentu, kdy jedinec získává vědění pro vyřešení aktuální situace, pokud získané dovednosti či vědomosti vedou nebo pomáhají tomu, že je jedinec schopen zastávat role, které sám pro sebe zhodnotil jako cílové

V návaznosti na uspokojení či neuspokojení potřeby můžeme sledovat v několika posledních fázích výsledky učení. Jejich podobu a následně využití je možné teoreticky vydedukovat jen velmi povrchově. Vzhledem k tomu, že tyto výsledky mohou nabývat nejrůznějších podob, jejich kategorizace nevznikne na základě teoretických zdrojů, ale empirického šetření. Na základě výsledků učení, jejich schopnosti uspokojit vzniklé potřeby a vyřešit jedincovu situaci, bude hodnocena funkčnost a dopady služeb kariérového poradenství, a to s ohledem na navržený evaluační nástroj, který je popsán v následující kapitole.

---

41 Tedy ty, která chce zastávat v optimálním stavu prožívané situace.
3. Evaluace kariérového poradenství


Hooley (2014) uvažuje o několika možných přístupech k metodám evaluace ve vztahu k evaluaci zaměřené na výstupy. Dělí je na kvantitativní a kvalitativní, metody využívajících srovnání stavu před a po a evaluačních studií zaměřených na pohled uživatelů služeb tehdy a nyní. Typické pro jeho úvahy nad výstupy z poradenských služeb jsou tzv. finanční dopady. Snaží se jimi zjistit, zda tyto výstupy jsou návratné, a to ve smyslu prvotních nákladů na poskytování služby a získaných ekonomických výsledků. V každém případě jsou výše uvedené metody evaluace postavené na subjektivním (individuálním) hodnocení jednotlivých uživatelů poradenských služeb a následné hodnocení je tedy ovlivněno subjektivně hodnocenými výstupy pro jejich osobní, studijní i profesní dráhu. Úvahu nad možnou obecnou typologii výstupů z poradenských služeb provádíme na základě tři oblastí, které mohou být ovlivněny poskytovanými poradenskými službami. Podle výše uvedeného jsou základními kategoriemi výstupů z poradenství výstupy ekonomické, sociální a individuální.

Za vhodný příklad pro potvrzení této typologie výstupů z poradenství je zpráva ELGPN (2010). Tato organizace si dala za cíl zmapovat výstupy z celoživotního poradenství, kdy za hlavní výstup z poradenství považuje tzv. career management skills, které jsou nadřazeným pojmem pro kompetence. Ty jsou využívané jedincem

---

42 Cost-benefits analyses (Hooley, 2014)
43 European Lifelong Guidance Policy Network
44 Lifelong Guidance (ELGPN, 2010)
v jeho profesní, studijní i osobní dráze a pomáhají mu vyrovnat se s možnými přechody mezi profesemi, zaměstnáním, vzdělávacími programy apod. Je tedy patrné, že poradenské služby mají skutečně vliv na výše zmíněné tři oblasti, na jejichž základě je možné poradenské služby evaluovat. Poslední částí této kapitoly je návrh vlastního evaluačního modelu, ve kterém půjde cestou hodnocení individuálních výstupů z poradenství, jejich vlivu na uspokojení potřeby a významu pro prožívanou situaci.

3.1 Modely evaluace služeb kariérového poradenství


Dle dokumentu Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj45 zaměřeného na kariérové poradenství a veřejnou politiku (Sweet & Watts, 2004) je základní výzvou kariérového poradenství propojení poskytovaných služeb s trhem práce. S tím souvisí obsah předávaných informací, koncipování poradenských služeb (od individuálních konzultací až po skupinové rozvojové workshopy). Zaměření poradenských aktivit vyplývá z jedné z klíčových priorit evropské vzdělávací politiky – z konceptu celoživotního učení. Princip celoživotního učení zahrnuje mj. získávání dovedností a kompetencí sloužících k obhacení osobního růstu a rozšiřování znalostí. Model českého vysokoškolského poradenství však není zaměřen pouze na kariérové poradenství, nicméně právě toto poradenství je významným těžištěm dvou hlavních poradenských okruhů: poradenství pro osobní život a občanský život46 (Hloušková, 2011).

---

45 Dále jen OECD.
46 Poradenství pro osobní život zahrnuje psychologické kariérové a speciální poradenství. Poradenství pro občanský život je potom založeno na studijním, profesním, kariérovém, studijně – právním, speciálním a sociálním poradenstvím.
V naších podmínkách jsou jádrem kariérového poradenství tyto oblasti:

- studijní orientace pro uchazeče o vysokoškolské studium;
- orientace pro studenty, kteří mají zájem o změnu studijního oboru, studium dalšího oboru, či plánují pokračování v dalších studijních programech;
- psychologické, pedagogické – psychologické a sociálně psychologické poradenství pro řešení aktuálních problémů (Muhič, 2011).

Z výčtu okruhů poradenských služeb je patrné, že kariérové poradenství tvoří významnou část poskytovaných poradenských služeb. I z tohoto důvodu jsem následující úvahu nad možným evaluačním modelem zacítila právě na služby kariérového poradenství.

Ze studia literatury vyplývá, že modely evaluace, které by mohly sloužit pro hodnocení výstupů z kariérového poradenství, jsou značně nekomplexní, především vzhledem k potřebám různých typů klientů, které jsou velmi variabilní (Sweet & Watts, 2004).

Dalším problémem v nastavení účinného evaluačního modelu jsou výstupy z poradenství, které mohou mít charakter jak záměrný, tak nezáměrný, mohou být dlouhodobě i krátkodobé. OECD poté uvažuje o možnosti hodnocení výstupů z kariérového poradenství na základě přínosu v individuální a organizační rovině. V rovině individua se uvažuje o přínosu poradenství pro lepší schopnost jedince činit rozhodnutí související s kariérním dráhou a maximalizovat jejich potenciál. V rovině organizační je potenciál poradenství v přínosu pro budoucí zaměstnavatele, kteří na základě nabytých dovedností a znalostí z poradenského procesu získají potřebného pracovníka do své společnosti.

Jak ale tyto zmíněné faktory vhodně využít? Většina evaluačních modelů je zaměřena na hodnocení výstupů učení. Hovoří se o dvou důvodech, proč využít tohoto kritéria. Jedním z nich je, že výstupy učení přímo reprezentují snahy intervence kariérového poradenství. Hlavním cílem kariérového poradenství totiž není říct klientům, co mají dělat, ale poskytnout jim pomoc, znalosti, dovednosti či informace,
které jim mohou pomoci v kariérním rozhodování a realizaci změn v kariéře. Druhým důvodem je jednoduchost zjišťování výstupů učení, které se dají relativně jednoduše měřit. Probleém však nastává v oblasti dlouhodobých výstupů z poradenství, protože do evaluace tohoto typu vstupuje mnoho dalších faktorů a situací (Sweet & Watts, 2004).

První z modelů evaluace služeb kariérového poradenství vychází ze studie, která dělí výstupy učení z kariérového poradenství do šesti hlavních kategorií:

- subjektivní faktory zjednodušující schopnost racionálního rozhodování či zmenšování strachu z rozhodnutí,
- nástroje sebepoznání,
- získávání (využívání) možností a příležitostí,
- dovednosti racionálního rozhodování a strategií,
- učení se dovednostem pro implementaci rozhodnutí (tento bod zahrnuje především schopnosti vyhledávání zaměstnání, schopnosti obstát u příjímacího pohovoru či v kreativním sepsání životopisu),
- jistota v rozhodování (Sweet & Watts, 2004).

Hodnocení poskytované služby je vytvářeno pouze na základě těchto výstupů, přičemž samotný poradenský proces není obsahem tohoto evaluačního modelu. Jeho nevýhody tedy spočívají v jednostranné zaměřenosti na předem definované výstupy z poradenství. Také v konečném důsledku nebě v potaz potřeby, se kterými jedinec do poradenství vstoupil ani jeho individuální situaci. Neuvažuje se subjektivně hodnocený pokrok uživatele poradenské služby a některé výstupy tedy nemohou být vhodně hodnoceny, pokud není jedinec, který služby využil, schopen hlubší sebereflexe. Tuto možnost by vhodně nastavený model evaluace pomocí cyklu perspektivní transformace mohl nabídnout. I přes výše zmíněné nevýhody využití evaluačního modelu zaměřeného na výstupy z učení pro vlastní model přebírám prvek subjektivního hodnocení výstupů z poradenství. Tedy bude hodnoceno, co si jedinec ze služby odnesl. Důraz však bude kladen na výstupy z poradenství vzhledem ke vzdělávacím a učebním potřebám.

50 V originále se těchto šest kategorií nazývá v heslech následovně: Precursors; Self-awareness; Opportunity awareness; Decision-making skills; Transition skills; Certainty of decision.
51 Například u výstupů jako jsou: učení se o sobě samém či jistota v rozhodování.
Pokud jsou limity předchozího modelu v jednostranném zaměření na výstupy učení, bylo by možné ho obohatit o fázi z průběhu poradenského procesu (poradenské služby). Takový model nabízí tzv. evaluační hierarchie, která byla jako jedna z mála evaluačních modelů tvořena přímo se záměrem hodnocení služeb kariérového poradenství. Vychází z poměrně jednoduchého schématu:

![Schéma číslo 4: Evaluační hierarchie](image)

Schéma číslo 4: Evaluační hierarchie

Zdroj: Evaluační hierarchie (Athanasou, 2007)

Východiskem tohoto evaluačního modelu je několik po sobě následujících fází procesu průchodu službou, na jejichž základě se nabízená služba kariérového poradenství hodnotí. Tento evaluační model stojí na předpokladu, že jedinec vyhledává službu kariérového poradenství, aby zareagoval na svoji aktuální situaci (nebo také problém či potřebu), avšak výstupy z poradenství jsou dlouhodobého charakteru. Stejně tak může být dlouhodobým procesem samotná prostupnost touto pyramidou. Proces učení, aby byl hodnocen jako účinný, musí být funkční pro další krok, kterým je chování. To by mělo být ovlivněno novými znalostmi a dovednostmi, které jedinec nabyl v předchozí fázi. Výsledky jeho chování se potom hodnotí na výstupu. Služba kariérového poradenství je hodnocena jako účinná a funkční, pokud umožňuje jedinci projít všemi čtyřmi kroky s pozitivním výstupem (z hlediska jedince i poskytovatele služby).

I když je viditelná paralela mezi cyklem perspektivní transformace a evaluační hierarchií, z tohoto modelu je patrné, že nepracuje primárně s potřebami, se kterými jedinec do poradenského procesu vstupuje, ale pouze s reakcí na situaci, v jaké se nachází. Může tedy dojít k tomu, že služba reaguje na situaci jedince, nikoliv na jeho
potřeby v této situaci. Problematické také může být hodnocení výsledků na výstupu, pokud není předem stanoven požadovaný výsledný stav. Ten se však může v průběhu poradenského procesu měnit (především na základě uživatelé poradenské služby). Za další úskalí považuji fakt, že změny v chování nemusí být změněny pouze v důsledku využití poradenské služby. I s touto problematikou budu v rámci vlastního modelu evaluace nadále pracovat. Těžištěm je proces uspokojování potřeby ve vztahu k službám kariérového poradenství, nicméně bude uvažována i možnost uspokojení těchto potřeb mimo tyto služby.

3.2 Návrh vlastního modelu evaluace služeb kariérového poradenství

Na základě výše uvedených existujících modelů a dalšího studia literatury navrhoju vlastní koncept evaluace služeb kariérového poradenství, jehož potenciál vidím v hodnocení výstupů z kariérového poradenství na základě uspokojování *individuálních potřeb* jedince. Jak jsem popsala v předchozí kapitole, v cyklu perspektivní transformace dochází ve dvou fázích ke vzniku potřeb a vyjádření potřeb, což se děje v důsledku nějaké situace – dezorientujícího dilematu. Za toto dilema považuji nadále všechny situace, kvůli kterým se jedinec rozhodne obrátit na poradenské zařízení. S vyjadřenými potřebami jedinec vstupuje do vyhledávání vhodné služby kariérového poradenství. Výběr konkrétní služby je do velké míry ovlivněn transparentností poskytovaných služeb, kdy jsou prezentovány určité typy služeb a díky popisu jejich obsahu si může jedinec zvolit, zda je ta která služba vhodná právě pro něj. Je tedy potřeba pochopit důležitost popisu takových služeb i ve vztahu k uspokojení potřeb.

Tento model bude sloužit k hodnocení služeb kariérového poradenství na základě individuálního přínosu pro jedince. Dopad využití služby bude hodnocen na základě *přímého uspokojení potřeb* a *získání nástrojů pro uspokojení potřeb*, tedy výsledků učení a jejich potenciálního přínosu pro řešení aktuální situace. Následné porovnání výsledků učení s potřebami, se kterými jedinec do poradenského procesu vstupoval, bud vede k dalšímu hledání vhodné služby či jiného možného řešení, nebo k reintegraci výsledků učení do života jedince. Tento model, který jsem nazvala *Model evaluace na základě cyklu perspektivní transformace*, tedy do jisté míry pracuje
s cyklem vzniku a uspokojování potřeb, které vznikly na základě nějaké situace. K vizuální představě o tomto modelu může sloužit následující grafické schéma.

![Schéma 5: Model evaluace na základě cyklu perspektivní transformace](image)

Zdroj: zpracovala autorka

První fází tohoto modelu, problematice vzniku potřeb, se věnuje výše. Jakmile tedy jedinec nalezne službu, o které se domnívá, že má potenciál mu tuto potřebu uspokojit a využije ji, může vždy nějakým způsobem hodnotit výstupy z učení. Slovy teorie transformativního učení by mělo být výsledkem učení to, že jedinec porozumí těm významům, které přisuzuje svým zkušenostem. Jak je uvedeno výše, jen pokud má každá zkušenost význam, je možné se chovat efektivně. V reálu se tento výstup může hodnotit na základě jedincovy reflexie předchozího vnímání významové perspektivy (významu zkušenosti) a její vnímání po využití služby kariérového poradenství.

Výstup z učení se dá hodnotit na základě několika kritérií, které definuji na základě dimenzí významových perspektiv. Následovně:

- dimenze sociální,
- dimenze kognitivní,
- dimenze psychologická.

Sociální dimenzi na výstupu učení lze hodnotit pomocí odpovědí jedince na otázky, které se budou týkat popisu situace ve vztahu k ostatním osobám v jeho okolí, jeho zapojení do kolektivů apod. Dimenzi kognitivní zase můžeme hodnotit na základě

---

52 Východiskem jsou výše popsané významové perspektivy sociolingvistická, epistemická a psychologická. Následné hodnocení těchto dimenzí je blíže popsáno v tázatelském schématu v empirické části této diplomové práce.

53 Vždy před a po využití služby (potažmo služeb) kariérového poradenství.
reflexe získaných znalostí pro řešení dané situace, zda uspokojily potřeby či podnítily další možné úvahy o zkušeností. Dimenze psychologická je potom pro samotnou reflexi nejdůležitější, a to z důvodu toho, aby byl dokončen cyklus perspektivní transformace, tedy aby byly komplexně pojaté výstupy z učení nejúčinnější, musí na základě cyklu perspektivní transformace vést k tvorbě nových vzdělávacích kompetencí a dovedností, které jedinec zařadí do svého života.

Pokud dojde na základě výstupů z učení (na základě popsaných dimenzí) k vyřešení situace, dochází k reintegraci těchto výstupů do života jedince a pomyslně se tak uzavře cyklus perspektivní transformace. Jestliže však v této fázi k vyřešení situace nedojde, může se celý cyklus opakovat, což z hlediska evaluace znamená, že nedošlo k přímému uspokojení potřeby, ale patrně k získání nástrojů pro uspokojení potřeby, které jsou potom využity mimo rámec služeb kariérového poradenství.

Tento model tedy pracuje s uspokojováním potřeb na základě služeb kariérového poradenství, je však možné, že pokud není potřeba na základě těchto služeb uspokozena, mohou být klíčem k jejich uspokojení jiné strategie, jako je pomoc od osob, které se ocitly v podobné situaci a měly podobné potřeby (Bradshaw, 2013), nebo se potřeby uspokojí jiným způsobem než učením, které nastává v průběhu služeb kariérového poradenství. V popisu tohoto modelu však opět vycházím z ideálního případu. Je samozřejmé, že nemusí docházet k vyhledání poradenských služeb, avšak vzhledem k tématu této diplomové práce a specifiky výzkumného vzorku, se kterým nadále pracuji, uvažuji pouze variantu, při které jedinec těchto služeb využil.
Shrnutí teoretické části

V teoretické části této diplomové práce jsem nastínila hlavní teoretické konstrukty využívané pro empirickou část. Jde tedy především o teorii transformativního učení, možný mechanismus vzniku učebních potřeb (viz schéma číslo 3) a následně teoretické poznatky z oblasti evaluace služeb kariérového poradenství. V první kapitole jsou popsány hlavní proudy ovlivňující vznik teorie transformativního učení. Konstruktivismus, pragmatismus, Habermasova teorie i Freireho koncept Pedagogiky utlačovaných daly vzniknout teorii, jejíž těžiště leží v perspektivní transformaci.

Cyklus perspektivní transformace, pracující s devíti fázemi, které reagují na dezorientující dilema, následně využívám k úvaze nad vznikem potřeb učení v jednotlivých fázích. Pro potřeby této úvahy používám Bradshawovy taxonomie potřeb, které se snažím propojit s cyklem perspektivní transformace.

V poslední kapitole teoretické části se věnuji problematice služeb kariérového poradenství poskytovaného na veřejných vysokých školách. Na základě literatury popisují existující modely evaluace využívané pro hodnocení těchto služeb, které jsem popisovala s ohledem na teoretický základ z oblasti pedagogické evaluace. S ohledem na pozitivní a negativní hlediska těchto konceptů a cyklu perspektivní transformace navrhuji vlastní model evaluace služeb kariérového poradenství, který je teoretickým východiskem pro empirickou část této diplomové práce.

Cílem empirické části je zakotvení teorie o uspokojování potřeb prostřednictvím služeb kariérového poradenství. Tato teorie bude potom východiskem pro návrh evaluačního modelu a schématu evaluačního nástroje.
EMPIRICKÁ ČÁST

4. Metodologie výzkumného šetření

V návaznosti na teoretickou část této práce jsem si za výzkumný problém označila proces uspokojování potřeb prostřednictvím služeb kariérového poradenství, který bude východiskem pro navržení modelu evaluace služeb kariérového poradenství na základě cyklu perspektivní transformace. Důležitým impulsem pro výběr tohoto výzkumného problému bylo zapojení do výzkumného šetření, které bylo jednou z dílčích aktivit v rámci projektu Centralizovaného rozvojového projektu MŠMT Strategické plánování a inovace poradenských služeb s cílem zvyšování kvality vysokoškolského poradenství v ČR zaměřeného na strategické plánování a inovaci poradenských služeb na vysokých školách v Brně. Tento výzkumný problém jsem si vybrala především z důvodu několika předpokladů, které jsem pojala v rámci výše popsaného výzkumného šetření. Prvním předpokladem bylo, že v průběhu poskytování služby dochází k uspokojování potřeb, které pomáhají jedincům zvládat jeho aktuální či potenciální situaci. Druhým předpokladem bylo, že jedinec může služby kariérového poradenství vyhledávat i bez předem vyjádřené potřeby. Nad těmito předpoklady, které byly následně podstatné pro formulaci výzkumných otázek, jsem uvažovala i vzhledem k situaci, která je v rámci cyklu perspektivní transformace počátečním impulsem pro vznik a formulaci potřeb. Pokud bude možné vhodně popsat stěžejní vztahy mezi situací – potřebami – jejich uspokojením a dalšími kategoriemi, bude možné určit základní body evaluace služeb kariérového poradenství.

4.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Na základě formulace výzkumného problému, následně o výzkumném cíli, jsem uvažovala na základě Maxwellova dělení cílů (Švaříček & Šeďová, 2007). Dle této typologie jsou známé tři druhy výzkumných cílů. Vzhledem k oblasti výzkumného problému je praktickým cílem primárně využití cyklu perspektivní transformace v oblasti evaluace poradenských služeb. Sekundárním cílem je, aby se s výsledky z tohoto výzkumného šetření mohlo nadále pracovat především v poradenské praxi (v centrech kariérového poradenství při vysokých školách). Pomocí nich si udělat možnou představu o učebních potřebách ve vztahu k poradenství a na jejich základě popřípadě promyslet možnost inovace nabízených služeb.
Intelektuálním cílem je do určité míry přispět odborné literatuře z oblasti evaluace služeb kariérového poradenství, a to především z důvodu velmi omezených česky psaných zdrojů na toto téma. Posledním, personálním cílem, je pro mě určitá další práce a využití zajímavých dat, získaných pro potřeby projektu plánování a inovace poradenských služeb, avšak za účelem nastavení evaluačních procesů.

Výzkumné otázky jsem formulovala na základě teoretických východisek a výše popsaných předpokladů. Uvažovala jsem o způsobu evaluace služeb kariérového poradenství, jehož podstatou by nebyly jen výstupy v podobě finální změny jedincova chování, ale byly by uvažovány i vstupy, které mohou, ale nemusí navodit změny v chování, učební potřeby, jejich vznik a způsoby uspokojování ve vztahu k prožívané situaci.

Celkem jsem naformulovala jednu hlavní výzkumnou otázku a čtyři specifické, pro hlubší vstup do zkoumané problematiky. Hlavní výzkumná otázka zní následovně:

Jak studenti hodnotí využitou službu ve vztahu ke své situaci?

Specifické výzkumné otázky vznikly na základě prohlubení problematiky hlavní otázky a jsou to tyto:

Jaké potřeby studenti uspokojují využitím služeb kariérového poradenství?

Jaké faktory ovlivňují proces uspokoování potřeb v průběhu využitých služeb kariérového poradenství?

Jaké faktory ovlivňují výsledky učení v průběhu / po využití služeb kariérového poradenství?

Jak studenti rekurují uspokojení potřeb?
4.2 Výzkumná strategie

V pedagogických (potažmo andragogických) a sociálních vědách jsou nejčastější dva přístupy ve výzkumu – kvalitativní a kvantitativní (Průcha, 2014). V návaznosti na stanovení výzkumného problému, cíle i výzkumných otázek, probíhalo celé výzkumné šetření, analýza i interpretace dat zcela v duchu kvalitativního přístupu.

Tento přístup jsem zvolila z důvodu povahy výzkumného problému, kdy mým cílem bylo se co nejblíže přiblížit zkoumaným jevům a osobám. Hlavním důvodem pro volbu tohoto výzkumného přístupu byla kromě získání podrobných informací od respondentů i snaha o vytěžení dat o celém průběhu poradenského cyklu, od samotné situace vedoucí k vyhledání příslušné služby až po výstupy z poradenství, kde významnou roli budou hrát potřeby učení vznikající v jednotlivých fázích úvah nad vstupem a samotným využitím služeb kariérového poradenství. Takové poznání určitého jevu by kvantitativní výzkum nemohl nabídnout.


Možná negativa kvalitativního výzkumu jsou především v nezobecnitelnosti jeho výsledků z kvalitativního šetření. Výsledky jsou platné pouze pro výzkumný vzorek (Hendl, 2005). Dalšími potenciálními nevýhodami jsou časová náročnost jak samotného sběru dat, tak jeho následné analýzy. Kvůli nenumerické povaze dat je potom možným rizikem ovlivnění výsledků subjektivní pohled výzkumníka. I přes tyto možné nevýhody tohoto přístupu a s ohledem na specifika kvalitativního výzkumu jsem jej pro svůj výzkum zvolila.
4.3 Technika sběru dat

Vzhledem ke zvolenému kvalitativnímu přístupu jsem jako metodu sběru dat zvolila polostrukturované rozhovory. Schéma polostrukturovaného rozhovoru vzniklo ještě před formulováním mých výzkumných otázek, ve vztahu k výzkumnému šetření, které popisují výše. Jeho koncipování však probíhalo i s ohledem na zaměření mé diplomové práce. Tazatelské schéma je rozděleno na několik částí – první část je zacílena na získání základních údajů o respondentech, dále navazují otázky zaměřené na vstupní situaci před využitím služby. Třetí část se zaměřovala na potřeby v průběhu poradenského procesu a poslední se snažila pokrýt možné potřeby do budoucna – tedy potřeby generované využitím služeb. Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je možnost přidávat do tazatelského schématu doplňující otázky pro získávání hlubších informací od respondentů.

I když je cílem tohoto výzkumu orientovat se především na výstupy z poradenství a jejich využití pro uspokojení potřeb, bylo nutné s respondenty probrat i časový sled událostí, aby tak byl paralelně sledován celý průběh cyklu perspektivní transformace. Tento sled byl tedy určenou osou času a událostí spojených s využíváním poradenských služeb.

Celkem jsem provedla 21 rozhovorů, data jsem sbírala od dubna do října 2015. Délka rozhovorů se pohybovala od 28 do 49 minut. Všechny byly realizovány prostřednictvím osobního rozhovoru. Místem rozhovorů byly jak veřejné kavárny (celkem čtyři rozhovory), tak prostory Filozofické fakulty MU (dva rozhovory), jeden u mě doma (po dohodě s respondentkou) a zbytek poté v prostorách poradenských center. Určení místa rozhovoru bylo ovlivněno jednotlivými fázemi průběhu projektu a také předchozími zkušenostmi s prováděním rozhovoru na veřejných místech (jako jsou kavárny a prostory školy).

---

54 Tazatelské schéma je přílohou této diplomové práce.
55 Konkrétně v prostorách Institutu celoživotního vzdělávání Vysokého učení technického a Institutu celoživotního vzdělávání Mendlovy univerzity.
56 Tyto dvě fáze sběru dat popisují dále.
4.4 Výzkumný vzorek

Respondenti ve všech 21 rozhovorech byli studenty prezenčního studia v bakalářských, magisterských (navazujících a pětiletých v případě Masarykovy univerzity) a ve výjimkách i doktorských programech. Tato specifika byla do jisté míry ovlivněna požadavky ze strany řešitelů výše popsaného projektu. Snahou bylo co nejrovnoměrnější zastoupení respondentů dle pohlaví a následně dle studované fakulty na jednotlivých univerzitách.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pohlaví</th>
<th>Program</th>
<th>Univerzita</th>
<th>Fakulta</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>NMgr.</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Filozofická</td>
</tr>
<tr>
<td>Muž</td>
<td>NMgr.</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Filozofická</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>NMgr.</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Filozofická</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>NMgr.</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Filozofická</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>NMgr.</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Sociálních studií</td>
</tr>
<tr>
<td>Muž</td>
<td>Mgr.</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Právnická</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>NMgr.</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Přírodovědecká</td>
</tr>
<tr>
<td>Muž</td>
<td>NMgr.</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Lesnická dřevařská</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>Bc.</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Regionálního rozvoje a mezinárodních s.</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>Bc.</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Agronomická</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>Bc.</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Lesnická dřevařská</td>
</tr>
<tr>
<td>Muž</td>
<td>Bc.</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Institut celoživotního vzdělávání</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>Bc.</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Provozně ekonomická</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>NMgr.</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Regionálního rozvoje a mezinárodních s.</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>PhD.</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Stavební</td>
</tr>
<tr>
<td>Muž</td>
<td>PhD.</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Strojního inženýrství</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>PhD.</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Chemická</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>Bc.</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Podnikatelská</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>Bc.</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Stavební</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>NMgr.</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Podnikatelská</td>
</tr>
<tr>
<td>Žena</td>
<td>Bc.</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Podnikatelská</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: zpracovala autorka

Tento původní výzkumný vzorek byl ale pro potřeby mé diplomové práce rozšířen o další specifikum výběru respondentů z původního vzorku. Tím bylo, že všichni respondenti museli mít zkušenost (absolvovat) s některým ze vzdělávacích kurzů kariérového poradenství – nikoliv individuálního či psychologického poradenství. Vzdělávací kurzy jsou také velmi typickou službou v rámci kariérového procesství. Toto specifikum považuji za důležité především z důvodu možnosti následného hledání podobností v datech, homogenizaci vzorku, ale především vzhledem k studovanému oboru, kdy budu sledovat mimo jiné učební potřeby a výstupy z poradenství, které je...
realizováno prostřednictvím kurzů neformálního vzdělávání. V následujícím textu popisované služby kariérového poradenství tedy považuji at' už jednorázové či opakující se vzdělávací kurzy poskytované poradenskými centry jednotlivých univerzit.

Na základě výše uvedeného jsem tedy zredukovala počet respondentů do svého výzkumného vzorku na cílových 16. Pro lepší orientaci v informacích o jednotlivých respondentech, přikládám tabulku s podstatnými údaji. Za důležité informace považuji především situaci, která je příčinou rozhodnutí využití služeb kariérového poradenství, výčet využitých služeb a zařazení k jednotlivým univerzitám.
<table>
<thead>
<tr>
<th>Jméno</th>
<th>Univerzita</th>
<th>Situace</th>
<th>Využité kurzy</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Adéla</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Obavy ze zvládnutí bakalářské práce.</td>
<td>Kurz správné citace</td>
</tr>
<tr>
<td>Barbora</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Nedostatek informací k psaní bakalářské práce.</td>
<td>Kurz Sebepoznání, Kurz Jak psát bakalářskou práci</td>
</tr>
<tr>
<td>Ctirad</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Začátek vlastního podnikání.</td>
<td>Kurz Podnikání pro začátečníky</td>
</tr>
<tr>
<td>Daniela</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Obavy z prezentací při studiu a zvládání učiva ke státníctí.</td>
<td>Kurz Efektivního učení, Kurz komunikace a prezentace</td>
</tr>
<tr>
<td>Eva</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Potřeba motivace k učení v důsledku vlastního zklamání ze zvoleného oboru</td>
<td>Kurz Konec prokrastinace, následně konzultace s psychologem</td>
</tr>
<tr>
<td>František</td>
<td>Mendlova univerzita</td>
<td>Potřeba motivace k učení v důsledku opakování ročníků.</td>
<td>Kurz efektivního učení</td>
</tr>
<tr>
<td>Gustav</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Pocit nedostatečného množství získaných informací při studiu.</td>
<td>Job academy</td>
</tr>
<tr>
<td>Hana</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Strach z neúspěchu při hledání zaměstnání.</td>
<td>Konzultace životopisu</td>
</tr>
<tr>
<td>Ilona</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Strach z neúspěchu při hledání zaměstnání.</td>
<td>Kurz Image, Kurz Jak uspět</td>
</tr>
<tr>
<td>Jana</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Rozhodování mezi pokračováním v studiu nebo stážemi. Obavy z neúspěchu při hledání zaměstnání</td>
<td>Kurz Tvorba životopisu, Modelové DC, Kurz Naplánuj si kariéru</td>
</tr>
<tr>
<td>Karel</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Zájem o informace o kariérovém rozvoji.</td>
<td>Kurz Naplánuj si kariéru</td>
</tr>
<tr>
<td>Lenka</td>
<td>Masarykova univerzita</td>
<td>Strach z neúspěchu při ucházení se o stáž; nespokojenost ve zvoleném oboru</td>
<td>Kurz Tvorba životopisu, Konzultace životopisu, služby kouče</td>
</tr>
<tr>
<td>Marie</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Ztráta motivace ke studiu.</td>
<td>Kurz Prokrastinace, Kurz motivace</td>
</tr>
<tr>
<td>Nina</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Pocit nedostatku informací ohledně světa práce.</td>
<td>Kurz pracovního pohovoru, Kurz Jak se chovat jako manažer, Kurz výběru povolání</td>
</tr>
<tr>
<td>Oldřich</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Nutnost zvládnou problematiku vedení projektu; nutnost prezentace v zaměstnání.</td>
<td>Kurz Vedení projektu; Kurz prezentačních dovedností</td>
</tr>
<tr>
<td>Pavla</td>
<td>Vysoké učení technické</td>
<td>Prožívání stresové situace ze studia.</td>
<td>Kurz Stress managementu</td>
</tr>
</tbody>
</table>
4.5 Vstup do terénu a etická úskalí výzkumu

Vzhledem k dvěma cestám oslovování respondentů jsem do terénu nevstupovala zcela v roli cizince, a to celkem pro dva respondenty, kteří jsou zahrnuti do výzkumného vzorku, protože jsme se již znaly z průběhu studia. Ve zbylých 14 případech jsem však v této roli byla – sběr dat proběhl s každým respondentem jen jedenkrát a více se neopakoval. Možný problém tedy mohl nastat v otevřenosti respondenta vůči mně jako výzkumníkovi. Jako možnou eliminaci tohoto problému jsem se snažila o vytvoření co nejpříjemnějšího (pro respondenty známého) prostředí, kde se tento rozhovor konal.

Uvažovala jsem i nad možným zkreslením, které by mohlo jednak plynout z toho, že respondenti, kteří byli osloveni prostřednictvím hromadného e-mailu, dostali za jejich účast na výzkumném šetření malou finanční odměnu. Toto by tedy mohlo vést k tomu, že se respondenti do výzkumného šetření zapojí právě s motivací odměny, nikoliv předání vlastních zkušeností, zážitků a postoju ke službám kariérového poradenství. Vzhledem k obsahu sesbíraných dat však toto úskalí považuji za hypotetické – v praxi nenastalo.

Další možné úskalí/zkreslení jsem vnímala i vzhledem k hodnocení služby, kterou respondent absolvoval už dávno – není tedy schopen popsat přesně všechny okolnosti a situaci, ve které se nacházel, když služby kariérového poradenství využil. Asi polovina respondentů si sice nebyla schopna přesně vybavit semestr a rok, ve kterém službu absolvovali, nicméně na okolnosti a další podrobnosti týkající se služby si všichni vzpomněli.

Z důvodu důležitosti zachování etických aspektů všichni respondenti souhlasili s nahráváním dat a každý z respondentů byl informován o dalším nakládání s daty jak pro potřeby projektu, tak pro potřeby mé diplomové práce. Všichni respondenti byli ujištění o zachování anonymity. Anonymizovala jsem tedy jednak jejich jména, která jsem pro potřeby tohoto výzkumného šetření určila dle abecedního pořadí, ale i další možné informace, které by mohly vést k jejich identifikaci. Jediným nepozměněným údajem v tabulce číslo 2 jsou tedy jejich kmenové univerzity a služba, které využili, což

57 Kdy v časovém sledu první bylo oslovování respondentů pomocí sociální sitě a poté rozesílání hromadných e-mailů přímo ze strany poradenských center.
vzhledem k počtu studentů využívajících tyto služby není informaci vedoucí k identifikaci respondentů.

5. Interpretace dat

Na základě zvoleného designu proběhl proces kódování dat ve třech stádiích, přesně podle kategorizace dat v zakotvené teorii (Šeďová, 2005). Tato tři stádia, tedy otevřené, axiální a selektivní kódování je užitečné především pro systematické uvažování nad získanými daty a jejich následné vztahování relativně složitými způsoby.

Nejdříve jsem provedla otevřené kódování, při kterém jde o vytvoření pojmů označujících jednotky textu (tuto metodou dochází k pojmenování jevů). Tyto pojmy jsem poté kategorizovala podle jejich příslušnosti k určitému jevu. Následně jsem vytvořené kategorie pojmenovala a díky jednotlivým kódům jsem byla schopná popsat i obsah jednotlivých kategorií. Na základě otevřeného kódování vzniklo celkem 20 kategorií.

Bylo možné mezi nimi popsat vztahy, avšak celé schéma bylo značně zmatečné a nemohlo možné hlubší vztahy mezi kategoriemi. Proto došlo k úvaze nad další úrovni kódování.

Vzniklých 20 kategorií, které vyplynuly z otevřeného kódování, jsem poté následujícím procesem sloučila na šest. V duchu designu zakotvené teorie, jsem prováděla na základě propojování jednotlivých kategorií z otevřeného kódování, kdy jich vždy několik dohromady vytvořilo tématický celek – tedy nadřazenou kategorii, která měla několik dimenzí (tedy subkategori, díky nimž bylo jednoduší popsat obsah jednotlivých nově vzniklých kategorií). Ty jsem poté zařadila do paradigmatického modelu dle jejich vztahu k ostatním kategoriím. Tím jsem si potvrdila strukturu a schéma pro sepsání interpretační části této diplomové práce. Protože mi šlo především o vytvoření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi, využila jsem paradigmatického modelu, který se využívá při axiálním kódování. V tomto modelu jde o popsání šesti základních kategorií podle následujících vztahů:

---

58 Jednotlivé kategorie byly: volba oboru, příprava na studium, novinky spojené s nástupem, těžkosti spojené se studiem, podpora, první informace o poradenském centru, důvody vyhledání poradenských služeb, služby, očekávání od služeb, informace k průběhu služby, obsah služby, lektor, obsah předání, pozitivní aspekty, negativní aspekty, pocity spojené s využitím, doporučení, nedoporučení, srovnání a inovace.
Příčinné podmínky → jev → kontext → intervenující podmínky → strategické jednání a interakce → následky.

Jak uvádí Šeďová (2005), paradigmatický model není lineární, ale cyklický. Proto ho budu využívat pro organizaci mého textu, ve spojení s průběhem cyklu perspektivní transformace a průběhem vzniku a uspokojování potřeb (viz schéma číslo 3). Naplněný paradigmatický model tedy vypadal následovně:

Tabulka číslo 3: Použití paradigmatického modelu

<table>
<thead>
<tr>
<th>Příčinné podmínky</th>
<th>Jev</th>
<th>Kontext</th>
<th>Intervenující podmínky</th>
<th>Strategie jednání a interakce</th>
<th>Následky</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Situace (sebematoucí dilema)</td>
<td>Uspokojení potřeby v průběhu služeb kariérového poradenství</td>
<td>Životní dráha studenta</td>
<td>Očekávání ve vztahu ke službě kariérového poradenství</td>
<td>Využití služby kariérového poradenství; učení; externí uspokojení</td>
<td>Reflexe využití služby ve vztahu k situaci</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: zpracovala autorka

Poslední fázi kódování dat byl výběr klíčové kategorie, která je jádrem analytického příběhu – tedy selektivní kódování. Dle teorie (Šeďová, 2005) mají být ostatní kategorie vztažené k této centrální a zároveň by měla tato centrální kategorie odpovídat zkoumanému jevu. Důležitým aspektem selektivního kódování je popis pravidelností ve vlastnostech a dimenzích jednotlivých kategorií. Vzhledem k tomu, že součástí selektivního kódování je i zakotvení této teorie v datech a pro svůj výzkum využívám inspiraci designem zakotvené teorie, bude podstatnou částí analýzy a interpretace dat i ověřování formulovaných výzkumných otázek dle dat a v poslední části této diplomové práce i snaha o její zakotvení.
Na základě procesů kódování, jsem vytvořila následující schéma, které bude v interpretační části popisováno, dokládáno daty a především se zaměřím na popis vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. Pro lepší orientaci je na konci každé podkapitoly krátké shrnutí s názornými schématy, pokud to popisované téma vyžaduje.

![Schéma vztahů kategorií](image)

Schéma číslo 6: Schéma vztahů kategorií

**Zdroj: zpracovala autorka**

Toto schéma je klíčové pro znázornění vztahů mezi kategoriemi, které budou v následujících podkapitolách popisovány. Pro usnadnění pochopení vztahů mezi nimi je toto schéma opakovaně využíváno a jeho jednotlivé části jsou popisovány zvlášť.
5.1 Životní dráha studenta

Na základě paradigmatického modelu jsem za kontext celého zkoumaného procesu zvolila kategorii nazvanou životní dráha studenta. Tu považuji za určitý rezervoár možností generování učebních potřeb a prostor pro vznik situací sebematoúčího dilematu. Tato široká kategorie zahrnuje, pro potřeby tohoto výzkumu, ve své podstatě vše od úvah jedince o volbě vysoké školy, přes průběh přijímacího řízení na vysokou školu, až po reflektované novinky a těžkosti spojené s nástupem a studiem na vysoké škole. Tyto čtyři subkategorie jsou základními zdroji pro vznik situací sebematoúčího dilematu. Novinky jsou reflektovány především ve vztahu ke vstupu na vysokou školu, kdežto těžkosti jsou spojeny s průběhem samotného studia.

Dle respondentů je volba vysoké školy důležitým rozhodnutím, které však zjednodušují preference volby oboru. Pokud se dostupná nabídka studijních oborů shoduje s představou jedince o budoucím zaměření studia, nevzniká potřeba hledat jiné potenciální možnosti. Tento typ volby studijního oboru jsem nazvala: přímá volba.

Jo, tak já jsem chtěla zkusit studovat, to jsem asi nezmínila, nějaký obor v angličtině. Takže to je vlastně anglický program, takže studium je v angličtině. A těch oborů tolik zase není v České republice. A chtěla jsem nějakou...nějaké spojení mezi zahraničníma studiama, ekonomickou vědou, politickou vědou, humanitní studia a tak nějak mi ta kombinace dohromady dala tady ten obor. (Barbora)

V tzv. přímé volbě jde o hledání shody mezi preferovanou volbou a nabídkou. Takový typ volby oboru primárně nevede ke generování potřeb na úrovni přechodu mezi střední a vysokou školou či jednotlivými stupni vzdělání. Případem, kdy se negenerují potřeby využít služeb je tzv. pasivní volba. Jinými slovy by se pasivní volba dala popsat jako hledání cesty nejmenšího odporu, optimálně hledání oboru bez nutnosti skládání přijímacích zkoušek, dalšího získávání vědomostí apod. Typickým příkladem je taková úvaha: „No, já jsem chodil... ještě na VUT. Takže tam jsem chodil rok a tam jsem šel... Já jsem o týhle škole věděl, ale tady se dělaly přijímačky, takže proto jsem šel na VUT, protože tam mě vzali bez přijímaček.“ (Ctirad)

Ctirad sám uvedl, že primární volba studijního oboru šla spíše směrem jednoduššího systému přijímacího řízení (kdy nemusel skládat žádnou zkoušku), než aby si zvolil skutečně preferovaný obor i za cenu přípravy ke zkouškám. Poslední identifikovanou možností volby studijního oboru je tzv. záchranná volba.
Ta je typická pro respondenty, kteří si podávali větší množství přihlášek na různé obory s tím, že vzhledem k nízké pravděpodobnosti přijetí na preferovaný obor, zvolí i nějaké jednodušší – potožmo záchranné obory. Tímto případem byla i respondentka Ilona:

Já jsem vlastně původně na Masaryčku vůbec nechtěla, já jsem se připravovala hlavně do Prahy, na Karlovku, tam mě bohužel nevzali. (Tazatelská otázka: Na jaký obor?) Andragogika a personální řízení, takže tam byly trochu rozdílné příjmačky. Tady to byly vlastně TSPčka, takže to jsem už průběžně nějak v tom čtvrtlaku gymplu cvičila, nějaké ty různé testy, takže nějak jsem se speciálně přímo na tenhle obor nepřipravovala prostě. (Ilona)

Důležitým zjištěním je ale i fakt, že i v případě záchranné volby došlo u respondentů k následnému uspokojení z profesního zaměření studia, proto záchranná volba nemusí věst k tomu, že respondent zkouší znovu projít přijímacím řízením na obor, který pro něj byl primárně přímou volbou: „No abych řekla pravdu, tak VUTěčko pro mě byla záchranná škola, protože původně jsem chtěla na farmacii, ale to mi nevyšlo, takže jsem šla tímto směrem. A teďka když to vidím, tak možná jsem i ráda.“ (Nina)

Z výše uvedené výpovědi je patrné, že záchranná volba má potenciál generovat potřebu využít služby. Především pak v situaci, kdy se člověk dostane na obor, který nebyl jeho primární volbou, ale volbou záchrannou. Na základě dat často dochází k pocit’ovanému nedostatku informací jak v rovině organizační, tak v odborných vědomostech, při samotném vstupu na vysokou školu. Takovým případem je i příklad Jany:

A vlastně tam byly takový vychytávky, že co jsme si nezjistili na internetu, to jsme nevěděli. Třeba byla povinná imatrikulace, a kdo tam nešel, tak toho vyhodili. A nikdo nám to neřekl a nebylo to ani v žádným dopise nebo takhle, takže jsem si to musela sami vygooglit. Takže jedna půlka si to vygooglila, druhá to od někoho věděla, ale fakt vím minimálně o jedný holce, která takhle vyletěla. (Jana)

Pociťované nedostatky jsou tedy na počátku vysokoškolského studia generovány z novinek spojených s nástupem na jiný stupeň vzdělání. Nejmarkantnější jsou tyto projevy při přechodu ze střední školy na vysokou školu a poté při vstupu do doktorského studijního programu.
Respondenti tvrdí, že odpovědnost za průběh a výsledky vlastního studia je stresující záležitostí, pokud není k dispozici dostupný zdroj informací.

Dostupný zdroj informací může mít různý charakter. První z nich jsem označila za oficiální zdroj informací. Respondentka Hana uspokojovala svoje potřeby po informacích cestou oficiálních sdělení či studijního oddělení:

No já vždycky když mám cokoliv nového, nebo to, tak si hledám co nejvíce informací. Takže jsem prolézala IS a různé takové ty diskuzní fora na ISu a různé ty studijní předpisy, ale většinou jsem si to vyhledávala sama…a pak když jsem něco nevěděla, co se týkalo školy, tak jsem se ptala na studijním. (Hana)

Hana tedy svoji potřebu spojenou s novým režimem na vysoké škole uspokojila cestou, která je k dispozici všem studentům. V tomto případě jde tedy o uspokojení potřeby vyhledáváním informací. Dalším typem uspokojení pocitovaných nedostatků je získávání a sdílení zkušeností od lidí, kteří již danou situaci prožili.

No bojoval jsem s tím vlastně tak, že mám vlastně staršího bratra. Ten vlastně taky studuje, takže od něj jsem vlastně zjišťoval nějaký informace, jak on to dělal. Tak jsem měl vlastně nějaké takové zprostředkované zkušenosti od něj a potom jsem to vlastně řešil tak, že jak ta situace přišla, tak jsem ji vlastně vyřešil tu situaci a tím jsem vlastně získal nějaké svoje zkušenosti a tím jsem pak věděl, co s tím do budoucnosti co a jak dělat a podobně. (Gustav)

Zprostředkovaná zkušenost je v takovém případě nástrojem pro zažití vlastní zkušenosti. Slouží jak k vyrovnání s aktuální situací, ve které se jedinec nachází, ale může sloužit i ke zvládání obdobných situací v budoucnosti. V každém případě pocitované nedostatky (což je jedním z teoretických principů při vzniku učební potřeby), které jsem popsala výše, jsou vždy nepřímo vyjádřené potřeby ve vztahu k učení. Respondenti hovoří o tom, že by dané informace či zkušenosti potřebovali či využili, nebo situaci hodnotí jako obtížnou ke zvládnutí. Nemluví o nich jako o bezpodmínečných učebních potřebách. I vzhledem ke zprostředkovaným zkušenostem svých vrstevníků či svého okolí totiž ví, že nějakým způsobem se k těmto informacím vždy dostanou.

Na novinky spojené se vstupem na vysokou školu, na základě výpovědi respondentů navazují, subjektivně hodnocené těžkosti v průběhu studia. Ty jsem na základě dat rozdělila na obsahové a procesní. Co se týče obsahových těžkostí, jde především o reflexi náročných předmětů či zkoušek a nároků studia celkově. Obsahové těžkosti se váží k odborným znalostem a vědomostem: „..., no když člověk třeba v matice, ..., člověk měl
půlku příkladů ze šesti a teď záleželo na profesorovi, jak se mu to líbí. Tak tohle se mi zrovna nelíbí úplně takové to hodnocení, ale tak no dobrá... “ (Marie)

Při eskalování obsahových těžkostí může nakonec dojít ke vzniku přímo vyjádřené potřeby, o které dále píši v podkapitole 5.3 Potřeby.

**Těžkosti procesní** jsou často důsledkem neuspokojené vstupní potřeby po informacích nebo zkušenostech (ty jsou popsány výše), které se vztahují k organizaci studia. Jsou spojeny s nějakým procesem, kterým musí každý student pro úspěšné zvládnutí studia projít. Hana popisuje svoji zkušenost se státní závěrečnou zkouškou následovně:

No, že když si to tak vezmu, tak všechno, co jsem si zjišťovala o státnicích, tak bylo od starších lidí nebo z internetu, ale od těch samotných vyučujících jsem se v podstatě jako nedozvěděla vůbec nic. A ještě poměrně stresující pro mě bylo to, ..., že se strašně pozdě zveřejňovaly ty posudky vedoucího a oponenta. (Hana)

O procesních těžkostech tedy platí tvrzení, že jsou skutečně spojeny s prvotními změnami při nástupu na nový stupeň studia. I tady totiž pro mé respondenty platí, že pokud není dostupný zdroj informací, je průběh a odpovědnost za výsledky studia stresující.

Pokud shrnu základní subkategorie vyplývající ze životní dráhy studenta, rozumím pod tímto pojmem volbu studijního oboru (přímou, záchrannou či pasivní), při samotném přechodu - vstupu na nový stupeň studia se poté pociťují nedostatky informací či zkušeností. Tyto nedostatky (učební, ale i vzdělávací potřeby\textsuperscript{59}) jsou nepřímo vyjádřené a jejich včasné a úplné uspokojení může vést k omezení zvládání procesních těžkostí v průběhu a na konci studia. Pro názorné shrnutí komentovaných subkategorií v životní dráze studenta jsem naznačila do schématu číslo 7.

\textsuperscript{59} Popis těchto typů potřeb je v kapitole 5.3 Potřeby.
5.2 Situace sebematoucího dilematu

Za příčinnou podmínku, která funguje jako možný spouštěcí procesu uspokojování potřeb naznačeném v paradigmatickém modelu, je považováno sebematoucí dilema. Vzhledem k obsahu mých dat⁶⁰ jsem tuto kategorii nazvala situace \textit{sibematoucího dilematu}. Ta se u mých respondentů vždy děje ve vztahu k životní dráze studenta. Vychází z ní a je důležitým předpokladem pro vznik potřeb (jak vzdělávacích, tak učebních), ale i vzhledem k učení samotnému.

Na základě tabulky číslo 2 je možné u každého z respondentů zjistit okolnosti, či jimi popsanou situaci, která je vedla k využití služeb kariérového poradenství. Možné situace vedoucí ke vzniku učební potřeby jsou tedy důsledkem životní dráhy studenta. Z dat vyplynuly tři typy situací vedoucích k využití služeb kariérového poradenství. Vzhledem ke své povaze do jisté míry vyplývají z těžkostí popisovaných v předchozí podkapitole. Právě \textit{kumulováním těžkostí a nejistot či nejasností, které je provázejí, došlo u všech respondentů k situací sebematoucího dilematu}. Vzhledem k tématu evaluace služeb kariérového poradenství budou služby hodnoceny z toho pohledu, zda díky jejich absolvování jedinec byl schopen svoji situaci vyřešit.

První typ situace sebematoucího dilematu jsem nazvala \textit{situace nevyhnutelné výzvy}. Do tohoto typu jsou zařazeny situace, které jsou dle respondentů nevyhnutelné, avšak k jejich překonání nemají dostatek informací, dovedností či znalostí. Tento případ může

⁶⁰A s ohledem na teoretické východisko cyklu perspektivní transformace.
reprezentovat například výpověď Adély: „Jo, určitě, už jsem věděla, že se mi blíží bakalářka, ale hlavně to, že po nás učitelé, nebo vyučující po nás začali chtít v seminářích citovat zdroje, tak jsem se to chtěla naučit.“ (Adéla)

V tomto případě kromě popisu budoucí výzvy, kterou respondentka musela překonat, aby úspěšně ukončila studium, sleduji i druhý typ potřeby (navazující na potřebu nepřímo vyjádřenou), který je v tomto případě přímo vyjádřená potřeba, v níž si respondent přímo určuje obsahy budoucího učení. V případě Adély to byly citační normy – tedy určitý typ tvrdých dovedností, které slouží především k uspokojení deficitu v tomto případě neznalosti užívání citačních norem. Je o nich možné mluvit jako o tlakových potřebách.

V datech jsem však nalezla i situace stejného typu vedoucí k potřebě tahové, zaměřené na rozvoj měkkých dovedností. Takovým případem je výpověď Oldřicha.

Ještě jsem dělal doktorát, ..., tak přišla nějaká nabídka na letní školu projektů, kde se mělo vysvětlit, jakým způsobem věst projekt, a jelikož něco takového mé čekalo, tak jsem se na to přihlásil, no a součásti toho byl taky takový minikurz prezentací. Tento projekt přímo vyjádřená potřeba, v níž jsem se přímo určila obsah budoucího učení. V tomto případě Oldřicha byly citační normy – tedy určitý typ tvrdých dovedností, které slouží především k uspokojení deficitu v tomto případě neznalosti užívání citačních norem. Je o nich možné mluvit jako o tlakových potřebách.

Taková situace už poté ve svých důsledcích (tedy využívání dalších kurzů pro rozvoj soft skills) tematicky navazuje na další možný typ situace. Tu jsem nazvala jako situaci nevyužitého potenciálu. Tato situace je typicky spojená s pocity demotivace ze studia, nenaplnění zvoleným studijním oborem či celkově úrovni studia. Na služby kariérového poradenství se potom studenti obracejí jednak na kurzy zaměřené na sebevzdělání, ale často i na kouči.

Jo, tak zhruba tak na konci druháku i na začátku třetího ke mně přišla taková ta krize, že už jsem tam docela dlouho a že už bych mohla něco umět a nevyužila to tak, takže jsem se přihlásil, no a součásti toho byl taky takový minikurz prezentací. Tento projekt přímo vyjádřená potřeba, v níž jsem se přímo určila obsah budoucího učení. V tomto případě Oldřicha byly citační normy – tedy určitý typ tvrdých dovedností, které slouží především k uspokojení deficitu v tomto případě neznalosti užívání citačních norem. Je o nich možné mluvit jako o tlakových potřebách.

Z dat vyplývá, že situace nevyužitého potenciálu vede k rychlejšímu hledání možností rozvoje, než zbytečně situaci. Respondenti totiž v tomto případu nehledali přímo nějakou konkrétní možnost rozvoje, ale orientovali se dle doporučení.

---

61 Jedna z respondentek, kterou jsem zařadila do výzkumného vzorku, využila obou těchto služeb, i přes to, že primárně jsem vyřadila právě ty původní respondenty, kteří využili služeb individuálního poradenství.

62 Respondentka Lenka je specifická tím, že k využití služeb kariérového poradenství ji dovedly dvě různé situace z mnou vytvořené typologie, a to situace nevyužitého potenciálu a situace potenciálního neúspěchu.
...poprvé mě zaujal jeden můj spolužák ze střední, se kterým jsem pořád v kontaktu. A v tom období,...., hledal jsem si práci. Tak jsem měl nějaký volný čas a tak jsem si říkal, že jsem tam ještě nikdy nebyl a on už tam párkrát byl,..., A měl pozitivní zkušenosti a říkal, že ať jdu s ním, že neche ne jít sám, tak jsem se přihlásil taky. (Karel)

U Karla byla situace hledání práce pouze jedním z intervenujících faktorů, proč se rozhodl dané služby využít, především to byl nějaký zájem o informace navíc a důležitou roli hrálo doporučení ze strany okolí.63 Zájem o kariérové informace je typický pro respondenty, kteří nemají možnost se v průběhu svého studia setkat s předměty tohoto zaměření přímo v průběhu vlastního studia. V takovém případě je potom situace nevyužitého potenciálu spíše důsledkem zaměření studia na jinou oblast než na osobnostní rozvoj. To vyplývá i z následující výpovědi:

A tak jsem to slyšel a bavilo nás to, takže jsem si říkal, že když je možnost něco nového se dozvědět, tak proč toho nevyužít, protože když to tak vezmeme, tak ve škole se dozvíme všechny ty technické věci a tak, nebo ohledně toho našeho oboru, ale chybí tam takové ty podstatnější věci nebo nevím, zda se dá říci, že podstatnější, ale to jak jednat s těma lidmi, jak se chovat a tak. (Nina)

Respondentka Nina vnímá tento typ informací jako velmi podstatný a to především ve vztahu k potřebám v budoucnosti64, zaměřeným na trh práce a následnou interpersonalní komunikaci na pracovišti. Potřeby orientované na budoucnost jsou tedy také dalším z identifikovaných potřeb na základě mých dat. Samozřejmě potřeby orientované na budoucnost nejsou pouze situací nevyužitého potenciálu, ale i k situací potenciálního neúspěchu, kterou popisují dále.

Poslední typ situace jsem nazvala jako situaci potenciálního neúspěchu. Tato situace je typická pro přípravu na období přechodu mezi ukončením studia a vstupem na trh práce nebo při snaze o získání zajímavých příležitostí stáží apod. Nemusí se však jednat pouze o důležité mezníky, může jít i o obavy ze zvládnutí dílčích úkolů. Oproti situaci nevyhnutelné výzvy nejde u tohoto typu o zvládnutí něčeho, co je nevyhnutelně nutné, nicméně nejde ani čistě jen o rozvoj vlastního potenciálu z nějakých důvodů, jak je tomu u situací nevyužitého potenciálu. Jde o získání takových informací a dovedností, které vedou k naplnění předsevzatých cílů. Bez jejich nabytí by respondent mohl i tak nadále úspěšně studovat, fungovat, či získat práci u jiného zaměstnavatele. Dle výpovědí

63 O roli okolí ve vztahu k uspokojení potřeb prostřednictvím služeb kariérového poradenství dále píšu v následujících podkapitolách.
64 O této potřebě následně píšu v podkapitole 5. 6
respondentů šlo ale do určité míry i o situace, kdy chtěli učením „získat náskok“. V důsledku takové situace vyhledala služby kariérového poradenství i Daniela. Na otázku, proč se rozhodla dané služby využít, odpověděla:

_Abych jako kdyby měla větší povědomí o těch prezentacích třeba, abych jako byla lépe připravená, když vim, že plno lidí má problém jako kdyby prezentovat,...No, nemám takovou jistotu, když prezentuji, jako kdyby to sebevědomí jo a někdy se člověk zasekne, tak jsem to chtěla jako kdyby zdokonalit, aby to bylo jako takové...pěkné. Jak třeba to umí profesor, tak abych se přiblížila nějak tomu._(Daniela)_

Z této výpovědi je patrné, že jde o získání dovedností, kterou respondentka již má, chce ji jen zlepšit pro vlastní dobrý pocit a možné zlepšení hodnocení jejího výkonu.

_Shrnu-li všechny tři typy situací, které vyplýnuly z dat, vycházím z toho, že všechny vycházejí z životní dráhy studenta. Hlavní zdroje jejich vzniku jsou reflektované novinky či těžkosti spojené s životní dráhou studenta. V případě, že se jedná o těžkosti, jsou tyto situace nejčastěji spojené se situacemi nevyhnutelné výzvy, která je spojena s přímo vyjádřenou potřebou učení. V případě těžkostí se mohou generovat i situace potenciálního neúspěchu, který je spíše situací vedoucí k rozvoji dovedností a získání takových informací, které pomohou respondentovi překonat či zvládnout danou situaci s nejlepším možným výsledkem. V případě situace nevyužitého potenciálu jde především o hledání zdrojů dalšího. Nejde však o nabytí konkrétních dovedností či znalostí._

<table>
<thead>
<tr>
<th>Situace sebematoucího dilematu</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>situace nevyhnutelné výzvy</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>přímo vyjádřená potřeba</td>
</tr>
<tr>
<td>role doporučení služby</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>situace nevyužitého potenciálu</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>přímo vyjádřené potřeby</td>
</tr>
<tr>
<td>odhad potřeb v budoucnosti</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>situace potenciálního neúspěchu</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>nepřímo vyjádřené potřeby</td>
</tr>
</tbody>
</table>

_Schéma číslo 8: Vztah mezi typy situací a druhy potřeb_

_Zdroj: zpracovala autorka_
5.3 Potřeby


Tabulka číslo 4: Typologie potřeb dle dat

<table>
<thead>
<tr>
<th>Pojetí potřeby</th>
<th>Jednotlivé typy</th>
<th>Specifikace</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Dle míry vyjádření</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Přímo vyjádřená</td>
<td>Potřeba, kterou jedinec formuluje přímo a hledá možnosti jejího uspokojení. Může být jak vzdělávací, tak učební. Potřeba přímo vyjádřená vyplývá z aktuální prožívané situace, kterou chce jedinec vyřešit.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nepřímo vyjádřená</td>
<td>Potřeba, která není primárně formulována samostatně. Vyplývá až z další úvahy nad situací či sdílením vlastní situace. Často se objevuje ve formě očekávání.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dle prožívané situace</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Potřeba učební</td>
<td>Naplnění potenciálu (nejčastěji motivace vnitřní - tahová). Jde o potřebu zaměřenou na zlepšení dovedností a získání ať už vlastních či zprostředkovaných zkušeností.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Potřeba vzdělávací</td>
<td>Potlačení deficitu (nejčastěji motivace vnější - tlaková). Jde o potřebu zaměřenou na získání informací a vědomostí - ať už organizačních či odborných.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dle ohraničení v čase</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Potřeba aktuální</td>
<td>Všechny typy potřeb, které jsou přímo i nepřímo vyjádřené, ale vztahují se k aktuální situaci.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Potřeba v budoucnosti</td>
<td>Úvahy o možných potřebách vzhledem k plánované životní dráze studenta. Nevztahují se přímo k aktuálně prožívané situaci.</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Dle motivace</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Potřeba tahová</td>
<td>Snaha o rozvoj vlastního potenciálu. Jedinec je motivován vnitřně (např. otázky osobního rozvoje, zlepšení stávajících dovedností).</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Potřeba tlaková</td>
<td>Rolí hráje silný vliv okolí. Motivace dána zevnějššími podněty (např. nutnost zvládnutí zkoušky, přijímacího pohovoru atd.).</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zdroj: zpracovala autorka
5.4 Uspokojení potřeby


Prvním z nich je průběh, kde jedinec v dané situaci přímo vyjádří potřebu a dále dojde k uspokojení/neuspokojení této potřeby v průběhu využití služby kariérového poradenství. Jedná se tedy o přímé uspokojení potřeby. Pomocí reflexe potom jedinec uvažuje nad uspokojením či neuspokojením dané potřeby (tedy vyřešením či nevyřešením situace) a tím je možné uvažovat buď o dalším učení, nebo využití jiné služby – je to tedy cyklický proces.

První okolností je tedy stav, kdy dojde k **uspokojení potřeby prostřednictvím služeb kariérového poradenství na základě individuálního rozhodnutí**. Podstatné je, že si o využití služby jedinec rozhoduje sám a vždy tomu předchází identifikace učební potřeby. Podstatné také je, že respondent na základě uspokojení tahové potřeby na základě individuálního rozhodnutí o využití služby sdílí svoji aktuální situaci pouze s někým, o kom se domnívá, že by mu mohl zjednodušit cestu k jejímu uspokojení. Takovým případem je výpověď Františka. Tento respondent se ocitl v situaci nevyhnutného života. Opakovaně nezvládal zkoušku, kvůli které musel začít znovu studovat daný obor. Aby ji tentokrát zvládlnul, sám si řekl, že se chce naučit nové styly učení. Tímto způsobem nadeefinoval učební potřebu:

_No abych pravdu řekl, najit třeba nějakou novou alternativu, kterou jsem třeba ještě nezkušil, která by mi pomohla nějak...jakože třeba lépe se soustředit nebo víc jako motivovat k tomu učení. Přece jenom člověk, když se má učit něco, co nemá rád, tak je spíš takovej demotivovanej. A vůbec se mu do toho nechce a radši udělá cokoli jinýho, aji klidně uklidí celej barák, než aby to musel dělat._ (František)

V návaznosti na takto definovanou potřebu vyhledával pomocí internetu možnosti, jak ji uspokojit a našel služby kariérového a poradenského centra své univerzity. K uspokojení potřeby na základě individuálního rozhodnutí je nutné potřebu vyjádřit. Do jaké míry a jakým způsobem poté dochází k uspokojení potřeby, bude popisováno v následujících podkapitolách.

Situace, která vede k potřebě přímo vyjádřené, nemusí být pouze situací nevyhnutelné výzvy, vede k ní ale i situace potenciálního neúspěchu. Lenka byla respondentka značně
demotivovaná náplní studia a také měla v plánu se ucházet o stáž, pro kterou je nezbytně
nutný dobře zpracovaný životopis. Lenkou přímo vyjádřená potřeba se od té Františkové
liší tím, že nejde cestou uspokojení deficitu, ale naplnění potenciálu:

...věděla jsem, že si budu muset někdy napsat nějaký životopis...A tím, že neznám nikoho, kdo by dělal
nějakou personalistiku, nebo tak, tak je fajn vědět, co si o tom lidé myslí. Jakože mám nějaký názor, jak
chci, aby můj životopis vypadal, ale když ti lidé, co to hodnotí se na to divají jinak, tak je lepší to psát pro
lidí, kteří ty životopisy čtou.(Lenka)

Uspokojení potřeby na základě individuálního rozhodnutí má tedy vždy podobu přímo
vyjádřené potřeby, dle dat se může vyskytovat jak u situací nevyhnutelné výzvy, tak
u situací možného neúspěchu. Podstatné je, že zde jde jak o uspokojení potřeby jako
deficitu, tak potřeby jako možného potenciálu.

Druhým typem uspokojení potřeby je následující stručně popsána situace. Jedinec se
nachází v situaci, která ho vede k úvahám nad aktuálními potřebami, ty ale nejsou přímo
vyjádřené. Vzhledem k tomu, že podmínkou pro výběr respondentů bylo využití některé
ze služeb kariérového poradenství, je kategorii učení myšleno samostatné vyhledávání
informací – ať už samostatně či pomocí sdílení s okolím, které následovně vedlo k využití
některé služeb. Ta je poté reflektována a tím jedinec hodnotí, zda mu absolvovaná služba
pomohla získat takové informace či vědomosti (v případě potřeby vzdělávací) nebo
dovednosti a zkušenosti (v případě potřeby učební), které povedou k vyřešení jeho
situace. Výstupem je potom nástroj k uspokojení potřeb.

Schéma číslo 10: Uspokojení potřeby na základě zpětně uspokojené potřeby

Zdroj: zpracovala autorka
Tento způsob uspokojení / neuspokojení potřeby, především ze situace nevyužitého potenciálu, jsem nazvala **zpětně uspokojená potřeba**. Jedním z možných principů jde také o to, že respondenci, kteří měli zájem „vyzkoušet něco nového“, se zapojili do některé ze služeb kariérového centra na jejich univerzitě. Volba služby probíhala především podle vhodného termínu a zajímavého názvu. Identifikace potřeby byla v tomto případě až druhotnou záležitostí.

...já nevím, proč bych měl být doma a koukat třeba na nějaký filmy, když se mázu rozvíjet. Navíc, když je to spojený s tím, že já mám ten svůj projekt, kde potřebuji vystupovat s lidmi, potřebuji komunikovat, občas si potřebuji samozřejmě odpočinout, to byla ta meditace. Hlavně potřebuji potkat nový lidi, já jsem na těch kurzech potkal třeba kamarádka, co dělá účetnictví, borec, co dělá internetový stránky. Měli jsme třeba i nějakou akci jakožto mimo mimo ICV. Takže je to nějaký osobní rozvoj, zároveň ty kurzy, ony jsou takovým docela chytavým. Jakoby ty názvy... (Ctirad)

Ctiradův prvotní popud k využití nabízených služeb byl tedy především v zájmu o další seberezovou. Až sekundárně *nepřímo vyjadřuje* potřebu poznat nové lidi, nové komunikační dovednosti a metody relaxace a meditace. **U typu zpětně uspokojené potřeby je tedy typické nepřímé vyjádření potřeby.** Pro tento typ uspokojení potřeby hraje důležitou roli informovanost respondenta o nabídce služeb, stejně jako pozitivní doporučení od okolí.

No, potom vlastně co mi o tom řekla Míša, tak mě vlastně opravdu oslovila nabídka zkusit si ACčko, protože jsem vlastně do té doby nikdy si to nevyzkoušel, a jelikož to vlastně i koresponduje s mým oborem, že se tomu budu věnovat do budoucna vlastně i, tak jsem si říkal, bylo by fajn vlastně o tom něco i vědět a vlastně v rámci toho jsem se dozveděl, že jsou tam vlastně i jiné semináře než pouze vlastně to ACčko a tak jsem řekl, zkusím to, uvidím vlastně co se dozvím a opravdu mě to zaujalo a myslel jsem si, že mě to hodně i obohatilo.(Gustav)

Důležitým faktorem ovlivňujícím, zda respondent dané služby využije nebo ne, je fakt, zda se s nabídka identifikuje. U Ctirada i Gustava je patrné, že v samotném popisu nabízených aktivit, nebo v tom, jak jim je popsal okolí, nacházeli „něco zajímavého“, což bylo následně identifikováno jako učební potřeba.

Součástí tohoto způsobu uspokojení služby je nejen samostatné vyhledávání informací o možnostech služeb kariérového poradenství, ale i určité **uspokojení potřeby na základě sdílení situace.** I když je role sdílení vlastní situace či přímé vyjádření učební potřeby velmi podstatná i u dalších druhů uspokojení potřeb, v tomto případě
bez sdílení situace nedojde k přímému vyjádření učební potřeby. **V každé z nich poté sdílení s okolím může hrát jinou roli.**

První možnou rolí okolí, je **role poradní.** Jedinec, který v dané situaci hovořil s respondentem o jeho možnostech, je zde v roli zkušenějšího rádce.

...Já jsem vlastně bydlela s kamarádkou ze začátku, spolubydlící, ona byla vždycky taková pořádná, vždycky měla spoustu kroužků, takže si musela ten čas zorganizovat, aby jí vyšel na ty kroužky, osobní čas a na tu školu. Ona vždycky měla všechno tak pékně nalajnováno, tak jsem se jí tak nějak držela... To bylo v době, kdy já jsem vlastně neměla žádnou brigádu, tak nějak jsem se plácela,...ta kamarádka mi říkala, že tam byla na nějakém tom kurzu, tak jsem si řekla, že to zkusím taky, protože to velice vychvalovala. Tak říkám, že než se budu plácet doma, tak se pájdu plácet třeba na kariérní centrum a třeba mi tam poradí, co se sebou...(Ilona)

V situaci respondentky Ilony, šlo především o sdílení situace, ve které ona sama nevěděla, co sama se sebou. Mísily se v ní pocity obav ze získání zaměstnání (brigády) a smysluplně nevyužitého času. Bez sdílení a doporučení její, v této oblasti zkušenější, kamarádky by žádné ze služeb nevyužila. Z dat vyplynulo, že v případě, že je respondentovi dána rada co by mohl ve své situaci dělat, nemusí to nutně znamenat, že dojde k přímému vyjádření potřeby. Potřeba může být jen vágně a nepřímo vyjádřená jako potřeby rady „co se sebou dělat“.

V případě uspokojení potřeby na základě sdílené situace, může hrát okolí **roli doprovodu.** V takovém případě nejde primárně o to, že by byl jedinec, se kterým respondent svoji situaci sdílel, zkušenější v dané oblasti, má však k dispozici více informací a podnětů, co by se v takové situaci dalo dělat. Je zde jistá paralela s uspokojením na základě **individuálního rozhodnutí** (viz výše), kdy je sdílení s druhým motivováno získáním potřebných informací. Rozdíl je ale v tom, že v situaci, kdy okolí hraje roli doprovodu, nedojde pouze k poskytnutí žádaných informací, ale i v aktivní účasti okolí na službě kariérového poradenství. Často se tak děje z toho důvodu, že se doprovod identifikuje se situací popisovanou respondentem. To se stalo i v případě Karla, jehož situace je popsána výše.

Pokud shrnu roli okolí v uspokojování potřeb, hrálo dle mých dat okolí **roli motivační,** avšak pouze za předpokladu, že je jejich osobní zkušenost s využitými službami dobrá, nebo pokud se identifikují se situací respondenta. Této oblasti se věnuji v následujících podkapitolách.
5.4 Faktory ovlivňující uspokojení potřeb skrze služby kariérového poradenství

Služby kariérového poradenství a jejich využití jsou dle paradigmatického modelu určitou strategii jednání v případě, že se dostanou do některé z výše popsaných situací. Jejich koncipování a průběh je podstatným faktorem ovlivňujícím učení a jsou intervenující jednotkou v rámci hodnocení výsledků učení.\(^{66}\)

Učení v průběhu služeb kariérového poradenství je velmi úzce spojeno a ovlivňováno očekáváním, které jedinec ve vztahu ke službě má. Pro respondenty totiž platí, že pokud měli předem formulovaná očekávání ve vztahu ke službě, samotný průběh učení byl tímto očekáváním silně ovlivněn, především pokud jde o předem přímo vyjádřenou potřebu.

Na základě dat konstatuji, že očekávání ve vztahu ke službě může být v předem vyjádřené nebo nevyjádřené. Z dat ale také vyplynulo, že očekávání je vždy vytvářeno na základě několika faktorů. První z nich je popis služby.

Popis služby je podstatný především z toho důvodu, že se jedná (kromě doporučení od okolí) o jediné informace o službě, které dostane jedinec k dispozici před využitím služby. V případě uspokojení potřeby na základě individuálního rozhodnutí hraje popis služby velmi podstatnou službou, protože je klíčem pro porovnání vlastní přímo vyjádřené potřeby a potenciálu služby. To je i příkladem respondentky Jany:

...To jsem věděla, jednak podle názvu a potom u toho byl takový stručný popiske toho, o čem to bude, takže jsem vždycky měla tak nějak tušení, do čeho jdu... Nebo vždycky, když tam jdu, tak očekávám jakoby přednášku, ale protože je to moderní dynamický centrum, tak jsou tam samozřejmě nějaký modelový situace, nebo chťěji, abychom sami nějak participovali. Takže čekám přednášku/debatu a to se mi vždycky asi splnilo. (Jana)

Pro respondentku Janu je v popisu podstatná nejen samotná osnova, ale i způsob podávání informací, protože nemá ráda situace, kdy musí před cizími lidmi něco prezentovat. Proto je jí příjemnější forma přednášek. Pokud by dopředu věděla, že se bude jednat o kurz zaměřený na prezentování, nezúčastnila by se ho, i kdyby popisovaný obsah uspokojil její potřebu.

\(^{66}\) Veškerá interpretace ohledně průběhu a výsledků učení jsou popsány v následující podkapitole.
V případě, že je jedinec v situaci nevyužitího potenciálu, je popis služby klíčový pro posouzení toho, zda pokryje oblast, ve které má jedinec potřebu rozvinout svůj potenciál. To je příklad Marie:

...Mi to tak vyskočilo někde ty kurzy, tak jsem si to rozklíkla a narazila jsem na tu prokrasinaci a říkala jsem, že je to úplně o mně. Že třeba se sebou začnu něco dělat..., tak jsem si říkala, že to zkusím a velice přijemné mě to překvapilo. Jsem tedy spokojená,..., spíš jsem se jako dívala, co je v nabídce a co třeba by mě zajímalo, v čem bych se chtěla zlepšit a tak... (Marie)

I když v této situaci není primárně podstatný obsah, ale spíše doporučení okolí či zajímavý název, u Marie je ukázán typický důvod využití služeb kariérového poradenství, který jsem nazvala identifikace jedince s nabídkou. Pokud má respondent dojem, že je kurz „pro něj“ či „o něm“, má tendenci být při tomto kurzu aktivnější, než když by nějaké služby využil jen na základě doporučení nebo doprovodu z okolí.

Dalším faktorem ovlivňujícím očekávání ve vztahu k nabízeným službám a následujícím faktorem, které ovlivňuje a výsledky učení, je osoba lektora. Celkově z dat vyplynulo, že i když se jedná (ve většině případů) o neplacené služby, je působivěk na profesionalitu lektorů (poradců) vysoký a je hlavním faktorem ovlivňující zpětnou reflexi celé služby. Osoba lektora je velmi podstatným faktorem ovlivňující očekávání právě z toho důvodu, že informace, které jsou o lektorovi před přihlášením se ke službě napsány, ovlivňují zmiňované očekávání.

Z dat vyplynulo několik úrovní profesionality lektora. První z těchto úrovní, kterou bych v pomyslné pyramidě profesionality (viz schéma číslo 11) umístila nejnižší, je lektor jako nezkušený kamarád. S takovým případem se v průběhu využití služby setkala Ilona. Na otázku hodnocení lektora odpověděla následovně:

No v podstatě se mi nelíbilo, že to vedli v podstatě studenti a lidí, kteří jsou třeba o půl roku starší, než já. Protože tomu chyběl ten nádech té profesionality, ta odbornost, právě říkám, ty zkušenosti z praxe. To bylo, jako kdyby mě řekli „na zítřek si připrav nebo přichystej přednášku o tom, jak se mají lidi oblékat na pohovor“. Tak si dám prezentaci a zítra to tam odprezentuji, jo. (Ilona)

Vzhledem k věku lektorů na Ilonu nepůsobili dostatečně profesionálně, i když sama poté dodala následující: „Jako kluci byli v pohodě, prezentovali v pohodě, byli sympatictí, ale zase jako nic, co bych nevěděla, tam asi jako neřekli.“ (Ilona) Brala je tedy jako sympatické lektory, kteří však nepředstavovali očekávanou úroveň profesionality, což
bylo dáno jak jejich věkem, tak zkušenostmi, které respondentka hodnotila na základě své vlastní úvahy, vzhledem k jejich lektorskému výkonu.

Vlastní zhodnocení informovanost lektorky přímo popsal respondent Karel:

_Tak bylo to vedeno přijemnou a zábavnou formou, to musím dát ty body za to, že nebyla to až taková nuda, jak jsem si myslel. Dokázali mě zaujmout, i když možná ne na celou dobu toho workshopu... Hlavně jak jsem říkal ty informace,..., Jako já neříkám, že na tom bylo něco vyloženě špatně, nebo tak, ale dost často se mi stávalo, že když se nějaký účastník na něco zeptal, tak ona mu neodpověděla přímo na to, co se ptal, ale nějak se snažila oklikou odpovědět na něco jiného nebo resp. odpovídala na úplně něco jiného._ (Karel)

Karel hodnotil samotné předávání informací ze strany lektora při doptávání se účastníků. Pokud však lektor není schopen na otázky přímo odpovídat a volí cestu vyhýbavých odpovědí, může být jeho přednáška a vedení kurzu zajímavé a zábavné, nicméně jeho osoba tím klesá na nejnižší příčku profesionality.

O úroveň výše než lektor jako nezkušený kamarád jsem umístila lektora, který svým podáním obsahu kurzu (služby) respondenty negativně překvapil monotonním přednáškou. Tento typ lektora jsem nazvala lektor jako přednášející. Hlavní kritiku respondenti směřovali na jednotvárnost jeho přednesu, stereotyp a určitý dojem nepřipravenosti. Takto postavu lektora hodnotila Eva:

_Oni měli určitou tu prezentaci a podle té prezentace jak kdyby furt jeli a bylo to takový, že tam bylo nás více a furt, jakože přišlo mi to takový hodně, nevím, takový stereotypní,..., takový, takový nezábavný no, vůbec nemuseli mluvit. Nevím, přišlo mi, že to bylo takový nepřipravený možná trochu,..., že mně to vůbec jak kdyby nepovzbudilo nebo takhle no. Že jsem čekala, že to bude zábavný, že mi to nebude vadit, že to bude po škole a to, takže bylo to takový, že už jsem pak ani nešla na tu další, že jsem myslím, že nám říkali, co tam přesně budeme dělat na těch dalších, a to už jakože jsem si říkala, že to je vlastně to stejný furt dokola no. Takže jsem tam pak ani už nešla._ (Eva)

Pro Evu bylo zklamání vzhledem k obsahu kurzu a lektorům tak velké, že už se dalšího pokračování kurzu ani neúčastnila. Výklad omezený na předem nahránou prezentaci bez možnosti její modifikace na zájem účastníků může pro laiky působit nepřipraveným dojmem, kdy lektorí spoléhají na to, že stanovený čas naplní dotazy na účastníky. Zájem o odpovědi ze strany účastníků je však často motivován pouze navozením pocitu interakce.
Z dat už poté vyplynul jen jeden typ lektora, který jsem nazvala: **lektor jako profesionál se zájmem.** Toho na pyramidě profesionality stavím až na vrchol. Jde o takovou osobu, která je pro účastníky zdrojem relevantních informací, které předává jak pomocí přednášky, tak komentovaných praktických cvičení a na závěr dá účastníkům možnost se na ni kdykoliv v budoucnu obrátit. Není však vyloučeno, že lektor jako profesionál se zájmem nemůže působit dojmem kamaráda, potažmo doprovázejícího. S takovým typem lektora se setkala respondentka Pavla.

...Všechno nám tam vysvětlila, nějakým způsobem prezentovala sebe, pak spustila prezentaci přes dataprojektor, něco odprezentovala, pak jsme měli nějakou přestávku, pak jsme zkoušeli něco praktické. (Dotaz tazatele: Bylo tam možné, že tě čeká nějaké cvičení, že to bude trošku interaktivnější?)... Jojojo. Něco tam bylo, nebylo tam konkrétně třeba s tou komfortní zónou, tak to ne. Ale bylo tam napsané, že něco takového tam bude,...., Mně se líbilo, že ona nám vlastně na sebe dala pak ještě kontakt a kdyby někdo něco potřeboval, dá se s ní ještě spojit, rozebrat nějaké věci. (Pavla)

Respondentka Pavla sama mluví o tom, že pro ni je důležité vědět dopředu, co ji čeká, tedy nějaká osnova samotného průběhu služby kariérového poradenství. Předem popsáný průběh samotné služby je posledním faktorem ovlivňujícím očekávání ve vztahu ke službě kariérového poradenství. **Na základě dat totiž platí, že ať už se jedinec nachází v jakémkoli typu situace, je popis průběhu dané služby vždy ujištěním, že služba povede k výsledku, který respondent očekává jako svůj cílový.**

**Schéma číslo 11: Pyramida profesionality lektora**

**Zdroj:** zpracovala autorka
5.5 Učení v průběhu služby


Na základě předchozích podkapitol byly již popsány některé faktory ovlivňující učení v rámci využitých služeb kariérového poradenství.

Při úvaze nad průběhem učení vycházím ze stupně intencionality učení. Ve vztahu k popsaným situacím je možné na základě dat uvážit záměrnost následovně. Situace nevyhnutelné výzvy směřuje ve všech případech k záměrnému učení (což je podloženo i přímo vyjádřenou učební potřebou). Faktory ovlivňující záměrnost učení je obsah služby. Tedy zda je obsah koncipován tak, aby přímo vyjádřenou potřebu uspokojil.

Důkazem může být hodnocení Adély, jejíž situace byla popsána výše. Adéla říká:

...Mí to prostě poskytlo takový přehled ohledně toho, co obsahuje ta citační norma, a že jsou ještě nějaké jiné typy těch norm, takže jsem si připadala prostě víc informovaná o téhle problematice celkově, takže to mi to přineslo,...., když jsem si tam někdo třeba přinesla nějakou problematickou třeba zdroj pro seminářku, tak jsem mohla dostat konkrétní pomoc třeba s tou seminářkou, jakoby zpětnou vazbu na ty moje citace, které už jsem v praxi používala. (Adéla)

V případě Adély došlo k tomu, že přímo vyjádřená potřeba byla uspokojena obsahem kurzu a výsledky učení odpovídají této předem vyjadřené potřebě. V opačném případě, kdy není potřeba přímo vyjádřená, tedy v situacích nevyužitěho potenciálu dochází jak k intencionalnímu učení, tak k učení nezáměrnému. Vychází to však z povahy nepřímo vyjádřené potřeby. Pokud není potřeba jasně vymezena, není možné přesně specifikovat, zda došlo k uspokojení potřeby pomocí učení záměrného či nezáměrného. Učení nezáměrné není orientováno na informace, dovednosti či znalosti, ale na povědomí o dalších zajímavých oblastech. To dokládá i tato výpověď respondentky Barbory.

Jsem ten typ, že mě to baví stále jako čist, prostě chodit na nějaké tady ty semináře, tak bych v tom pokračovala dál. Třeba i ne jako studentka, tak bych se divala na tu nabídku v městě, jiných ústavů,
V situaci nevyužitého potenciálu hraje primární roli hledání možností rozvoje jinde, využití služby kariérového poradenství může být zdrojem dalších informací pro další potenciální možnosti rozvoje.

Na první pohled byl průběh učení respondentů v situaci možného neúspěchu velmi podobný. Primárně jde ale o záměrné získání těch informací, dovedností a znalostí, které mohou respondentům pomoci eliminovat neúspěch, až v důsledku dojde k nezáměrnému získání informací o dalších zdrojích informací apod.

Celkově je důležité k faktorům ovlivňujícím učení v rámci využitých služeb kariérového poradenství dodat, že ať se jedná o jakékoli situaci vedoucí k využití těchto služeb, pokud při jejich prvním využití nedojde k uspokojení potřeby učením (jak přímo tak nepřímo vyjádřené), klesá tendence využít služeb z této nabídky na minimum. Pokud však napoprvé dojde alespoň k částečnému uspokojení potřeby učení a naplní se (opět alespoň částečně) očekávání vztážená k využité službě, jsou respondenti odhodláni využít se do dalších služeb i přes to, že další zkušenosti s těmito službami byly hodnoceny podprůměrně.

Kromě samotného průběhu učení v rámci využitých služeb kariérového poradenství jsou i výsledky učení, jak bylo popsáno již výše⁶⁷, ovlivňovány faktory spojenými s očekáváním. Z dat ale plyne i spojitost mezi hodnocením výsledků učení a obsahem potřeb ve vztahu k učení. Tímto obsahem je myšleno, zda bylo obsahem očekávání ve vztahu ke službám získání nějakého typu informací, zkušeností či dovedností.

Tyto tři druhy výsledků (respektive i předávaného obsahu) z učení v rámci poradenství jsou reflektovány na základě vstupního očekávání. V případě, že je očekávaným výsledkem učení získání informací, kladou respondenti velký důraz na profesionalitu a informovanost lektora. Forma, kterou informace podává, je druhotnou záležitostí. Pro mnoho respondentů bývá záměr získat „nějaké informace“ způsoben nemožností představit si samotný průběh dané služby. To byl i případe respondenty Gustava:

---

⁶⁷ Jako je průběh samotné služby, osoba lektora, ale i popis služby, jak je podáván v informačních zdrojích (webových stránkách, letácích) jednotlivých poradenských zařízení.
Ten první kurz jsem vlastně ani žádný takový základní očekávání neměl, více méně jsem čekal nějaký, že tam budou k tomu tématu nějaké teoretické informace, což se teda stalo, což bylo pěkné, ale takové ty očekávání jsem měl až pak od těch dalších kurzů s postupem času, když jsem věděl, jak ta struktura toho kurzu probíhá a už jsem vlastně mohl vědět, co mě čeká. (Gustav)

Naplnění očekávání teoretických informací se tedy dá hodnotit na dvou úrovních. První z nich je možné sledovat z toho úhlu pohledu, že získání nějakých teoretických informací je obsahem každého vzdělávacího kurzu. Potom může být naplnění takového očekávání zásadním sdělením základních teoretických informací s tím, že respondent, očekává přidanou hodnotu v podobě nějakých předaných zkušeností či dalších tipů na možnost vlastního rozvoje, aby službu hodnotil přínosně. Pokud je zaměření na získání konkrétních teoretických informací klíčové, je klíčovým faktorem naplnění očekávání teoretických informací závislosti na způsobu podání této informace.

No jak jsem říkal, že mi možná naznačí právě ten postup, jak mám pokračovat, jak se mám chovat v případě – to nebyl můj případ, že jsem neměl žádné pracovní zkušenosti předtím tak kde začít, čím začít a jak směřovat, koho oslovovat, koho neoslovovat, co změnit popřípadě v CVěku a tak,.... Až tak mě to nenadchlo poprvé s podivnou. A to jednak z toho důvodu, že čekal jsem, že se tam dozví více nějakých užitečnějších informací....(Karel)

Respondent Karel využil služby kariérového poradenství jen jedenkrát. Vzhledem k tomu, že se chtěl dozvědět informace o kariérovém rozvoji, které mu nakonec, dle jeho hodnocení, nebyly předány, rozhodl se informace hledat u jiných zdrojů. Z pohledu mé diplomové práce tedy došlo k externímu uspokojení potřeb – tedy ne pomocí služeb kariérového poradenství, ale pomocí jiných informačních zdrojů, které mu pomohly v řešení situace nedostatku informací.

Učení se novým informacím lze hodnotit na dvou úrovních. Pokud je tato potřeba způsobena nemožnostmi představy o obsahu služby, jsou informace základním obsahem očekávání, zároveň je však žádaná další přidaná hodnota. Pokud šel však respondent výhradně po zdroji informací, které nezískal, cestou k uspokojení této učební potřeby jsou externí zdroje.

Výsledky učení zaměřené na dovednosti jsou typické pro respondenty, kteří se rozhodli pro vlastní seberezovou nácvikem měkkých dovedností (tzv. soft skills). Průběh a výsledky učení zde ovlivňují dva faktory: je jím způsob nácviku těchto dovedností v doprovodu lektora a informovanost lektora o nacvičované dovednosti.
Respondentka Marie měla k otázce na hodnocení služby, které využila, jasnou odpověď. „Super lektorka, super podání, zajímavé téma, fakt se snažila, dala do toho všechno, dělali jsme vlastně – každý jsme si to mohli vyzkoušet, není to takové „teď dostaneme nějaké informace a teď se s tím poper“ fakt že to bylo do detailu propracované a rozuměla tomu velice.“ (Marie) Marie tedy ocenila nejen předání základních informací k tématu, ale i možnost praktického vyzkoušení nově získaných dovedností. Potřebu po dovednostech reflektovala jako uspokojenou právě z toho důvodu, že měla možnost vlastního vyzkoušení s doprovodem lektorky. Respondentka Daniela vnímá přesah uspokojené potřeby do dovedností směrem k další životní dráze studenta.

Řekla bych, že příprava jako kdyby na to vzdělání a pak ještě jako kdyby dál do života. Si myslím, že třeba v práci některí se můžou setkat s nějakýma téma prezentacema a tady s tím, jako kdyby co absolvujou na těch kurzech. Že se pak můžou převrátit do té role toho přednášejícího. (Daniela)

Z výpovědi Daniely je možné zjistit, že očekávání nacvičení nových dovedností do jisté míry hraničí s potřebou zkušeností. U většiny respondentů68, jejichž očekávání bylo spojeno se získáním zkušeností, šlo o získání předané zkušenosti, tedy o to, aby měli možnost posoudit zkušenosti někoho jiného (v těchto případech lektora) v rámci vlastní životní dráhy studenta. Respondentka Nina toto ozkoušení předané zkušenosti popisuje následovně:

Určitě v tom, že vlastně nedávno, kdy jsem byla na kurzu Time management, ..., tak jako hodně z toho jsem pak dokázala aplikovat jakože i do toho svého života, ..., třeba jedna věc, co se mi hodně líbila, ale netýká se to přítom studia, tak ta paní říkala, jak je úplně super, že v každě domácnosti se dělá velký úklid nebo větší úklid jednou za týden a že hodně lidí je zvyklých dělat to v pátek a že jako zbytečně si tím zabírají čas pro víkend, takže ona zavedla doma to dělat to začít to dělat ve čtvrtek. Tak jsem si říkala proč to taky nezkusit. Takže jsem si to tedy párkrát zkusila a jako jo, je fakt, že potom člověk se víc, nebo má více volna o tom víkendu, takže v pátek odpoledne pro něj začne víkend a nemusí takhle nic velkého pak řešit. (Nina)

Získání zprostředkované zkušenosti je však ozkoušeno v životě respondenta pouze za předpokladu, že si o něm respondent udělá obrázek „zkušeného životního praktika“. Pokud na jedince působil lektor dojmem nezkušeného odborníka, jsou tyto zkušenosti hodnoceny jako základní informace. Tak to bylo i v případě Ilony, jejíž hodnocení lektora jsem popisovala výše: „... Já nevím, pro mě tam nebylo nic moc nového, vyloženě co si člověk najde na internetu a co si přečte, ale takové ty zkušenosti z praxe, jak to

68 Vyjma jedné respondentky, která využila mj. i modelové development centrum.
chodí, tak to mě tam asi chybělo, to jsem tam postrádala, to jsem tam nenašla.“ (Ilona)

V případě Ilony tedy došlo ke stejné situaci jako u respondentu Karla – protože se jí v rámci poskytované služby kariérkového poradenství nedostalo zprostředkované zkušenosti, vyhledala si ji jinde, avšak pouze ve formě informací.

Shrnu – li stručně učení ve vztahu k mému tématu, je jeho průběh ovlivňován intencionalitou, která je do jisté míry podmíněna situací, ve které jedinec dané služby využívá. Pokud nejsou dosaženy očekávané výsledky učení v podobě informací, dovedností či zkušeností prostřednictvím těchto služeb, jsou uspokojeny jinak, a to externím způsobem.

Schéma číslo 12: Subkategorie v kategorii učení

Zdroj: zpracovala autorka
5.6 Reflexe služeb

Ať už byla situace vedoucí ke vzniku potřeby učení a následné využití služby pro respondenty jakkoliv přínosná, je možné samotnou reflexi rozdělit na několik oblastí, a to následovně.

Službu a její přínos je možné hodnotit na základě předaného obsahu, tedy zda došlo k získání potřebných informací, dovedností či zprostředkovaných zkušeností. Další oblast jsem nazvala jako potenciální doporučení, tedy zda na základě zkušenosti respondenta s danou službou dojde k předání vlastní (atď už pozitivní či negativní) zkušenosti dalším a tím se rozšíří povědomí o poskytovaných službách. Poslední úroveň reflexe zaměřuje na poradenské služby jako celek. Tedy celkové hodnocení služby ve vztahu k prožívané situaci. Posledním a velmi důležitým výstupem z reflexe jsou navrhované inovace, které tvoří ucelené množství návrhů pro realizátory služeb kariérového poradenství při vysokých školách v Brně.

Hodnocení předaného obsahu je možné rozdělit na základě získaných výstupů z učení – tedy typu informací, dovedností či zprostředkovaných zkušeností. Jak jsem již popsala v předchozí podkapitole, pokud dojde k uspokojení učební potřeby prostřednictvím využité služby, potom jsou výsledky učení hodnocené právě na základě vnímané kvality těchto výstupů.

Dle dat je kvalitním výstupem to, co pomůže jedinci v dané prožívané situaci sebematoucí dilematu.

Přínos využité služby buď může mít povahu uspokojené potřeby a vytvoření kompetencí k vyřešení dané situace. To byl případ respondenta Ctirada.

... Ono třeba z pohledu prezentování, tak jsou super tyhlecenty kurzy, že můžeš vystupovat mezi lidma, můžeš prezentovat, můžeš mluvit. A potom, když to je potřeba, teď nemyslíš ve škole, to jako neberu, že je potřeba tam prezentovat, tak tam si a jdeš dom. Ale třeba, když někde vystupuješ na soutěžích, protože já jdeš dom na soutěže hodně. A potřebuješ tam prezentovat, tak je to dobrý, ..., Zároveň to je taková jakási prezentace, takže trénink dělá mistra, jak se říká, když už můžeš prezentovat a mluvit, tak potom je to super, když to potřebuješ zaúčtovat. (Ctirad)

U Ctirada došlo k získání takových dovedností, které mu v jeho situaci možného neúspěchu mohou pomoci ke kýženému výsledku (tedy úspěchu při soutěžích v začátcích podnikání). Reintegrace nabytých dovedností a kompetencí k řešení vlastních situací považuji za nejlepší dosažitelný výsledek služby.
Druhou možnou úrovní je uspokojení potřeby nabytými informacemi a rozšíření povědomí o problematické oblasti. Takto svoji situaci ve vztahu k využitým službám reflektovala Lenka:

_Tak ne úplně všem, není to podle mě důležitý pro někoho ve specializovaném oboru, kde ty životopisy nehrajou zase takovou roli, kde se hledí třeba na zkušenosti nebo na výzkum, ale pokud je to nějaké mainstreamové povolání, nebo nějaká normální společnost, tak tam ten personalista bude sedět a je vhodný vědět, jaká jsou pravidla hry._ (Lenka)

I když, dle teoretického rámce cyklu perspektivní transformace nedojde k vytvoření a vyzkoušení kompetencí, na základě předaných informací je možné, aby si jedinec tyto kompetence dotvořil. Taktéž tedy dochází k pomoci při změně v jejich situaci.

Změna v souvislosti se situací respondentu (na základě výstupů z využitě služby) je sporná tehdy, kdy respondenti sami hodnotí získané informace jako využitelné. Takto výstupy z poradenství reflektuje respondentka Adéla – na otázku kolik bodů z 10 by dala využitá služba pouze úlohu potenciálního zdroje informací, který ji však její potřebu po informacích kompletně neuspokojil.

V případě Adély měla využitá služba pouze úlohu potenciálního zdroje informací, který ji však její potřebu po informacích kompletně neuspokojil. (Adéla) V případě Adély měla využitá služba pouze úlohu potenciálního zdroje informací, který ji však její potřebu po informacích kompletně neuspokojil.

V případě další respondentky Ilony nedošlo ani k částečnému uspokojení nepřímo vyjádřené učební potřeby, a to z důvodu kvality předávaných informací: „Protože říkám, tam ty prezentace, ti přednášející, to bylo povětšinou v pohodě, byli sympatičtí, celá organizace super, ale mě tam chyběly nějaké ty lepší informace. (Tazatelská otázka: Lepší informace?) Tak, co si nepřečtu na internetu, že jo.“ (Ilona)

Na základě těchto čtří úrovní je možné reflektovat přínos využitých služeb ve vztahu ke změně v situaci respondentů na základě výstupů z učení. Může však nastat i situace, kdy sice _dojde k uspokojení potřeby ve vztahu k respondentově situaci, nicméně je celkový dojem narušen nedostatkem informací o kompetencích lektora_. S tím se potýkala i respondentka Hana:

...Jsem čekala ještě víc jako nějaké doporučení, spíš možná do hloubky, nebo jakože jsem si říkala v tu chvíli, že jestli fakt, že by mě třeba zajímalo, odkud ta pani, která to konzultuje, jakou má s tím vlastně zkušenost. Když si to tak vezmu, tak v podstatě ani nevím, vím, že byla psycholožka vystudovaná, co jsem se dívala na IS, ale právě by mě zajímalo, jaký vztah má ona k životopisům,.... protože ptala jsem se ji na
několik věcí, co jsem si třeba četla někde, nebo jsem s nějakou personalistikou a oni řekli, že jo, že to tam má být a když jsem se ptála právě tě paní v tom kariérním centru tak ta mi řekla, že ne. Takže teďka mám jako dva názory a jako jo, asi to bude, že každý člověk, jiný názor, ale tak jsem potom přemýšlela, jak moc kompetentni...(Hana)

Podstatou takové reflexe tedy je, že respondentka dostala odpovědi na své otázky, dozvěděla se určité informace a podněty vzhledem ke své situaci, neví však, jakou kvalitu může těmto informácím přikládat, když si není jistá kompetencemi osoby, která jí je sdělila. Respondentka Eva, která přínos využité služby vzhledem ke své situaci hodnotí velmi přísnosně, řešila problém s aktuálností předávaných informací od lektorky. Na druhou stranu jí pomohla s orientací v dané situaci a předala ji tipy na další možné využitelné zdroje informací.

Jako...mi poradila s tím studiem. No, tak já jsem to s ní právě řešila, jestli mám odejít nebo nemám odejít a čekala jsem od ní, že mi právě bude říkat, že nemám odcházet, protože se jsem dozvěděla, že když se snaží podporovat naši školu a tak. Ale právě že nebylo to tak jako, jako snažila se tak, aby to bylo pro mě jako nejlepší no, takže to mě jako potěšilo. A snažila se... nebo jsem byla v takovém domnění, že když vlastně jsem se tady udělám bakaláře, tak je pak bych mohla jít na architekturu si dodělat magistra. No a to jsem zjistila až teďka, že to nejde. Takže to mě docela zklamalo.... (Eva)

V rámci bezprostředního uspokojení potřeby byla však respondentka Eva spokojená. Přínos využitých služeb je tedy reflektován nejen na základě dosažených výstupů z učení, ale i na základě osoby lektora, jeho kompetencí a správnosti předávaných informací.

Reflexe využití služeb se, v případě uspokojení jak přímo, tak nepřímo vyjádřených potřeb, dá pojmout i prostřednictvím doporučení využití služby okolí. Pokud u respondentů došlo k uspokojení potřeb a naplnění či předčení očekávání, mají respondenti tendencí tuto službu dále doporučovat, a to i na celouniverzitní úrovni. Respondentka Pavla uvádí tento svůj případ doporučování služeb na Institutu celoživotního vzdělávání, který má na její univerzitě záštitu nad organizací poradenských aktivit.

...Jednodušší přístup tady do toho ICV a vlastně jak jsem na doktorském, tak jsem tam taky měla jeden předmět a na stavárně jsou to manažerský techniky a vlastně děcka z posledního ročníku tam teďka budou inženýři teďka v lednu nebo někdy a já jím říkám, jestli byli už na nějakém kariérním poradenství nebo absolvovali ten kurz, prostě nee. (Tatatelská otázka: Myslíš, že je to důležitý?) Je. Protože to bys musela vidět, jakým způsobem přistupují k tomu, jak má vypadat životopis, motivační dopis, jak se špatně
Cílová skupina, pro kterou by Pavla absolvované služby doporučovala, jsou tedy všichni studenti daného oboru. Respondenti se však při rozhovorech zamýšleli i nad konkrétními cílovými skupinami. Respondent Gustav vidi potenciál služeb kariérového poradenství na své univerzitě v možnosti jiného náhledu na tuto problematiku:

Můj názor je takový, že i pro zkušené, řekněme lidi, kteří mají s témata, který se tam probírá, zkušenosti, tak i pro ně má kariérní centrum co nabídnout a může je to obohatit alespoň z jiných pohledů. A třeba ze stránky, jak to vidi kariérní centrum, jak to vnímá. (Gustav)

Cestou doporučení konkrétním cílovým skupinám šli všichni respondenti, a to i v případě, že jejich potřeby nebyly uspokojeny a očekávání naplněny.

Cílem reflexe prováděné v rámci sběru dat bylo primárně zjištění, zda dochází k uspokojování potřeb na základě využití služeb kariérového poradenství a změnám v prožívané situaci respondentům. Šlo ale i o zdroj potenciálních inovací ve vztahu k využitým službám.

Hodnocení poradenské služby jako celku můžeme také nazírat dvojím pohledem. První z nich je hodnocení celku ve vztahu k sobě, takové hodnocení vychází z výpovědi respondentky Marie:

...Rozhodně bych to všem doporučila, protože fakt mi přijde, že jsem se tam našla, že jsem si vlastně uvědomila, co chci. Já jsem si do té doby myslela, že vím, co chci, jenomže teď jsem si uvědomila, že to vůbec nevím a že jdu za něčím a nevím vůbec za čím, takže si to nějak tak člověk srovnává,.... A teď už asi vím, není to srovnáno, není to ten cíl. Je to to, čemu se chci věnovat, těm hodnotám dál jako že. (Marie)

Jde tedy o hodnocení celku ve vztahu ke změnám ve vlastní prožívané situaci, nejde jen o hodnocení uspokojení potřeb, ale i možnosti přínosu pro ostatní zájemce o služby kariérového poradenství. Podstatné ale je, že toto hodnocení probíhá na základě vlastní pociťované změny.

Na druhé straně probíhá úvaha na základě využitelnosti nabytých informací, dovedností a zkušeností pro ostatní. Takové souhrnné hodnocení poskytla respondentka Barbora:
Já bych to zhodnotila velmi kladně. Určitě jsem byla spokojená a cítím z jejich strany opravdu, že se snaží to tak nějak jako udělat ty kurzy na tého těm studentům, že právě tím, že se hodně ptají vždycky, mluví, a pišeme dotazníky, takže vidím pokrok. A a i to, že je to zadarmo a jsou to zajímavé věci, praktické pro studenty. Jo, jak dělat prezentace a,..., psát bakalářku, citovat, jo. Určitě. (Barbora)

Takové hodnocení je tedy zaměřeno na přínos poradenských služeb ve vztahu k ostatním. Barbora i v určitém ohledu začala s tématem dávání zpětné vazby organizátorům. Jejím prostřednictvím dochází k vyvíjení snah o inovace, rozšiřování či změny v systému poskytování jak individuálních konzultací, tak skupinových služeb. Na základě dat vyplněny čtyři oblasti navrhovaných inovací poskytovaných poradenských služeb. První z nich je zaměřena na propagaci služeb. Většina respondentů totiž hodnotí služby jako přínosné, dodávají ale, že bez vlastní iniciativy a vyhledávání příležitostí je složité s k nabídce služeb dostat. První návrhy ke zlepšení propagace se přikládají k propagaci pomocí letáků: „Tak mohou to být nějaké letáčky na fakultě, na nástěnec, rozházené na stolcích, ať už nějaké jako email, že něco takového tady existuje.“ (Oldřich).

Častým návrhem, který přináší i respondent Oldřich, je zasílání e-mailů. Nicméně tento druh propagace je zároveň kritizován, protože studentům chodi takové množství e-mailů, že pokud zrovna nejsou v situaci, kdy hledají nějaký druh poradenské služby, snadno ji přehlédnou. Tento názor sdílí i respondent František a potenciál propagace vidí i na straně vyučujících: „Třeba že by to i ti kantoři měli víc v té výuce nebo třeba doporučovat těm studentům, než takhle když to jenom předává studijní odděleně a roznáši to mailama jenom studentům, tak to je takový...“ (František)

Studenti, především ti z Masarykovy univerzity se zamýšleli i nad využitím obrazovek rozmístěných na chodbách fakult. Takto vidí možnost propagace Gustav: „Mně osobně by se líbilo třeba nějaké video, které udělat, že by tam byla cesta jak se zúčastnit kariérního centra – nějakých aktivit, bylo by to natočené řekněme vtipně, z pohledu studentů.“ (Gustav)

V každém případě všichni respondenti vidí nedostatečnou propagaci jako velmi zásadní problém při rozšiřování povědomí o poskytovaných službách nejen kariérového poradenství. S propagací úzce souvisí problém transparentnosti služeb. Jak jsem již výše popsala, respondenti se potýkali s nedostatečným popisem obsahu služeb a jejich osnovou. Jako důležitější ale vnímají poskytnutí informací o lektorovi, aby si každý, kdo
o využití služeb uvažuje, mohl udělat představu o jeho kompetencích a možném úhlu pohledu na předávané informace.

„…Tak kdyby to byl někdo z fakulty, tak si to jako kdyby zjistím přes ten UIZ, ale když je to někdo jako kdyby externí, tak už je to horší třeba se najít ty informace,…, No nějaký odstaveček jenom, taková jak kdyby vizitka toho člověka,…, Že bych měla takové přehled, udělala bych si obrázek o tom člověkovi, jako kdyby kolik má těch zkušeností, kolik má té praxe a jaký je. “ (Daniela)

S ohledem na transparentnost služeb hodnotili respondenti také složitou dostupnost služeb, a to především vzhledem k časovému harmonogramu poradenských center a jejich vlastnímu rozvrhu. Respondenti mají za to, že pokud by bylo více možných termínů jednoho kurzu, mohlo by to potenciálně vést k vyšší účasti: „…samořejmě jak jsem řikala to, aby ty kurzy probíhaly v častějších frekvencích, takže je nějaké témata toho kurzu, aby to nebylo jednou za rok, nebo za dva roky.“ (Pavla)

Další návrh na inovaci v oblasti dostupnosti služeb je nabízená kapacita, která je často překážkou pro využití dané služby: „No tak chybí mi asi, že je ty kurzy, že mají malou nabídku, že jsou vlastně jen na začátku toho semestru nebo mi to přijdě, že ten seznam je vždycky na začátku semestru zveřejněný a vždycky to je už zas hnedka zaplněný.“ (Eva)

V rámci řešení otázky dostupnosti také několik respondentů vyjádřilo spokojenost s tím, že dané služby jsou buď zdarma, či za symbolický příspěvek. Zajímavé je, že i v případě neplacené služby očekávají respondenti vysokou profesionalitu. Na otázku, zda by byli ochotni za danou službu zaplatit symbolickou částku, odpověděli souhlasně jen ti respondenti, kterým absolovovaná služba uspokojila jejich ať přímo či nepřímo vyjádřenou potřebu. V každém případě nebylo možné na základě dat určit převažující odpověď, zda za nabízené služby platit nebo ne, protože i v jednotlivých odpovědích respondenti často zvažovali zároveň pro a proti: „Myslím si, že tady ta nějaká lidová cena není vůbec špatná,….Tak jdou tam lidí, který to zajímá, ale na druhou stranu… Takhle to podle mě láká víc lidí, že si to vyzkouší a pak si třeba z toho něco odnesou.“ (Lenka)

Možný potenciál provedeného kvalitativního výzkumu vidíme i v konkrétních návrzích dalších možných služeb, které by byly jiného charakteru. Ve své podstatě každý

69 To vždy záleží na nastavení systému jednotlivých poradenských center.
z respondentů navrhoval služby na základě typu potřeby, které jsem nazvala **potřeby v budoucnosti. Témata** potom vycházejí jak z životní dráhy studenta, tak z aktuálně prožívaných situací: „Konkrétně by mě třeba zajímalo nějaký kurz, kde by se rozebírala jednou za měsíc aktuální problematika, takové ty hlavní světové zprávy a tam třeba s účastníky toho kurzu prodiskutovat nějaké jakože postoje, názory, které jsme našli…“ (Adéla)

Kromě návrhu témat byly navrhovány i různé jiné **formy** samotné organizace akcí pořádaných poradenskými centry a možnosti inovací obsahu pomocí lektorů z praxe:

*Možná jen bych doporučil, určitě nějaké workshopsy na více dní. I kdyby byly placené, mohlo by to být dotované Masárnou samozřejmě (smích), to by bylo fajn, ale možná na jednu noc někam jet, nějak se s ostatními zkontaktovat,..., tak možná nějaké setkání s vrcholovými manažery nějakých známých firem a společností a tak, kteří by si samozřejmě udělali čas a udělali by tam nějaké zajímavé přednášky. (Karel)*

Reflexe služeb kariérového poradenství tedy není pouze zpětnou vazbou na využití služby a poskytování informací o úrovni získaných výstupů z učení. Samotné **výstupy z učení** se dají hodnotit na několika úrovni a to především ve vztahu k aktuální situaci jedince a změnách v rámci této situace. Na základě hodnocení poradenských služeb jako celku vznikají čtyři potenciální zdroje inovací, které jsou navrhovány vzhledem k jeho aktuální situace, či s ohledem na potřeby v budoucnosti.
6. Shrnutí, diskuse, návrhy dalšího postupu pro vytvoření evaluačního nástroje

Cílem této kapitoly je znovu shrnout všechny empirické nálezy a pomocí nich stručně shrnout odpovědi na výzkumné otázky. Jde ale také o porovnání zjištěného s teoretickými východisky evaluace kariérového poradenství, což je obsahem druhé části této kapitoly.

Vzhledem ke zvolenému tématu byla formulována jedna hlavní výzkumná otázka a poté čtyři specifické. Na základě interpretace dat bylo na jednotlivé otázky průběžně odpovídáno, pro lepší přehlednost ale ještě shrnu hlavní nálezy u každé z otázek.

První specifická otázka zněla: „Jaké potřeby studenti uspokojují využitím služeb kariérového poradenství?“ Na základě dat jsem identifikovala a popsala následující kritéria dělení potřeb: dle míry vyjádření (přímo a nepřímo vyjádřená), dle prožívané situace (potřeba učební a vzdělávací), dle ohraničení v čase (potřeba aktuální a potřeba v budoucnosti) a na základě motivace (potřeba tahová a tlaková). V každém z těchto kritérií se tedy vyskytují protikladné dvojice potřeb.

Druhou specifickou otázkou jsem formulovala následovně: „Jaké faktory ovlivňují proces uspokojování potřeb v průběhu využitých služeb kariérového poradenství?“ Z dat vyplnulo několik faktorů, které ovlivňují jak proces učení, tak i samotné výsledky. Uspokojování potřeb je do velké míry ovlivněno vstupním očekáváním, které je samo o sobě tvořeno dalšími faktory. Jsou to: popis služby, předávaný obsah a osoba lektora. Uspokojování potřeb kromě očekávání ovlivňuje i druh potřeby a úroveň záměrnosti v učení. Potřeby, jak již bylo popsáno, vznikají na základě prožívané situace, která vyplývá z životní dráhy studenta. Pokud jsou uspokojeny ať už přímo či prostřednictvím získání nástrojů pro jejich externí uspokojení, pomáhá toto uspokojení zvládat či řešit aktuální situaci nebo potenciální situací v budoucnu, která může opět vyplynout z životní dráhy studenta.

Třetí specifická otázka zní: „Jaké faktory ovlivňují výsledky učení v průběhu / po využití služeb kariérového poradenství?“ Výsledky učení, ať už v průběhu či po využití služeb, kariérového poradenství jsou vyhodnocovány na základě srovnání mezi očekáváním a srovnání se situací. Tato reflexe poté vždy probíhá ve vztahu k prožívané situaci sebematoucího dilematu. Dalším faktorem ovlivňujícím učení je typ potřeby – tedy jestli jde o potřebu učební či vzdělávací. V případě vzdělávací potřeby je
intervenujícím faktorem užitečnost poskytovaných informací a vědomostí, u potřeby učební potom schopnost zprostředkovat zkušenosti či vyzkoušet si nové dovednosti tak, aby byly aplikovatelné v rámci životní dráhy studenta – potažmo v dané situaci.

Poslední specifická otázka je formulována následovně: „Jak studenti reffektuji uspokojeti potřeb?“ Pro shrnutí odpovědi na tuto otázku je potřeba vzít v potaz zda, dle hodnocení respondentů, byla či nebyla vyřešena jejich situace. Pokud totiž v určitém momentu životní dráhy studenta dochází ke vzniku situace sebemataoucího dilematu dochází ke generování potřeb, jejichž uspokojení – ať už externí či službou vede k vyřešení či nevyřešení této vzniklé situace, je hodnocení pozitivní. Důležitá je tedy i zpětná úvaha nad tím, zda potřebu uspokoilo učení v rámci služby či došlo k tzv. externímu uspokojení. Tímto mechanismem klient zpětně reflektuje uspokojení vzniklých potřeb a zároveň je tento mechanismus základní linii pro navrhované východisko pro evaluaci služeb kariérového poradenství.

Hlavní výzkumná otázka: „Jak studenti hodnotí využitou službu ve vztahu ke své situaci?“, je tedy do velké míry zodpovězena prostřednictvím výše popsaných specifických výzkumných otázek. Hodnocení využité služby se odvíjí od uspokojení potřeb, které vychází ze srovnání mezi očekáváním a situací. Očekávání od služby vzniká vždy ve vztahu k dané situaci jednotlivých respondentů. Služba jako taková je reflektována i vzhledem k potenciálnímu přínosu pro jiné cílové skupiny či je respondenty navrženo, pro koho by takto koncipovanou službu doporučovali, pokud pro ně samotné v jejich situaci nebyla přínosnou.

Výše popsané nálezy spolu s celou podrobnou interpretací vznikly na základě otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Při interpretaci sebraných dat jsem vycházela z úvahy nad propojením jednotlivých kategorií s fázemi cyklu perspektivní transformace tak, jak jsem je popisovala v rámci teoretické části. Konkrétně ve schématu číslo 3 jsem, na základě teoretických zdrojů, naznačila možný průběh vzniku, vyjádření potřeb a výsledků učení. Určitou obecností naznačeného schématu jsem tak nechala prostor pro možné odlišnosti ve vztahu ke zkoumanému vzorku. Vzhledem k tomu, že cílem mé diplomové práce je připravit kontext pro východisko evaluačního procesu, uvažovala jsem především o možné kategorizaci jednotlivých fází a intervenujících

---

70 Viz poslední kapitola.
proměnných, které mohou zasahovat do průběhu vzniku a vyjádření potřeb až po jejich uspokojení a hodnocení výsledků učení.

Podle Mezirowa (1991) je úvodním podnětem pro perspektivní transformaci situace, kdy jedinec využívá takové významové perspektivy, kterých není možné využít pro vyrovnaní se s novou zkušeností. Nemožnost vyrovnat se s novou zkušeností pomocí staré významové perspektivy je potom možné operacionalizovat jako pociťovaný stav nedostatku či potenciálu, ale vždy s ohledem na aktuální situaci jedince. Ve vztahu k interpretaci dat je toto teoretické východisko shodné s nálezy z mého výzkumného šetření. V něm jsem tedy určila tři typy situací, v nichž se generují učební či vzdělávací potřeby.

Mám za to, že důvodem, proč bylo určitým způsobem problematické zkoumat fáze sebeanalýzy a hodnocení předpokladů je především omezená schopnost sebereflexe u některých jedinců. Z dat také vyplynulo, že sebeanalýza se často děje až na základě sdílení vlastní situace a záměrů s okolím. Prozkoumávání podmínek je poté záležitostí dvou faktorů – zda je již jedincem přímo vyjádřená potřeba, nebo zda dá pouze na doporučení svého okolí pro využití nějakého služeb kariérového poradenství. Potřeba, ať již přímo vyjádřená, nepřímo vyjádřená či potřeba v budoucnosti je tedy, dle dat, vždy ovlivněna sociálním prostředím, ve kterém se jedinec nachází. Z tohoto faktu mj. vychází i Bradshaw, jehož typologie potřeb mi byla teoretickým východiskem při mé úvaze nad propojení problematiky cyklu perspektivní transformace a vzniku potřeb.


71 Více o Bradshawově typologii potřeb je v kapitole 2.
Potřeba vyplývající ze situace, se kterou jedinec k poradenství přistupuje, je dle mnou navrhovaného teoretického modelu evaluace a interpretace z dat, možným kontextem pro evaluaci služeb kariérového poradenství. Pokud je totiž možné od uživatele dané služby zjistit, jaká je/byla jeho potřeba, která ho vedla k využití poradenské služby a v jaké situaci k tomu došlo, je případné i hodnotit výstupy z té dané služby právě ve vztahu k inovacím v měnitelných prvcích poskytované služby – konkrétní schéma nástroje vycházejícího navrhovaného evaluacičního modelu poté navrhojí v poslední kapitole této diplomové práce. Podstatné je, že schéma evaluačního nástroje je zaměřena vzhledem ke schématu číslo 3 na fázi od *plánování průběhu* po *reintegraci*. Toto schéma mi v mnohém pomohlo vymezit oblast evaluace a naznačit její průběh.

Fáze získávání znalostí, dovedností a zkoušení roli je sicde Mezirowa určitou fází v průběhu celého cyklu perspektivní transformace, avšak z pohledu konceptu celoživotního učení se jedinec uči i v neorganizovaných situacích – tedy alespoň na informální úrovni (Beneš, 2011). Fázi získávání znalostí a dovedností bych proto na základě výsledků výzkumného šetření ztotožnila s fázi vytváření kompetencí a reintegrace. Ať už byla potřeba zaměřena na získání nových informací, dovedností či zkušeností, je možné se v hodnocení služeb kariérového poradenství pozastavit nad tím, do jaké míry byla tato uspokojena potřebou a do jaké míry externě. Podle tohoto poměru a zjištění, na jaký obsah byl zájem jedince zaměřen, je možné hodnotit a eventuálně je možné modifikovat obsah a očekávané výstupy z učení v rámci poradenství právě na základě toho, do jaké míry je služba relevantní vůči dané potřebě a jejímu obsahu.

Model evaluace služeb kariérového poradenství na základě cyklu perspektivní transformace, který jsem v rámci teoretické části vytvořila, byl tedy prostřednictvím kvalitativního šetření určitým způsobem vyzkoušen a potvrzen. Z teoretického popisu navrhovaného modelu vycházím při vytváření samotného schématu evaluačního nástroje. Tímto tématem se dále zabývám v 7. kapitole.

Vzhledem k povaze popsaného modelu uvažuji o kvalitativním nástroji, a to i vzhledem k realizovanému výzkumnému šetření v rámci mé diplomové práce. Průcha (1996) v procesu evaluace vychází z teze, že každá lidská činnost, tedy i ta poradenská, vychází z určitých příčin a je cestou k nějakým výsledkům. Evaluace je potom analýzou

---

72 Schéma číslo 3: Průběh vzniku a uspokojování potřeb ve vztahu k perspektivní transformaci.
73 Viz schéma číslo 5.
jevů a činností, která slouží k objasnění činností a vyjadřuje užitek a hodnoty, které z této analýzy vyplývají (Průcha, 1996). Evaluační nástroj je tedy metodou nebo technikou pro sběr dat, které se využívá v procesu evaluace, a kterým získáme požadované výsledky. Jedná se tedy o přesný postup kroků v prováděné evaluaci (Káňová, 2010).

Evaluační nástroje je možné dělit na základě přístupu, jak bylo uvedeno, popisovaný evaluační nástroj bude kvalitativního charakteru. Kvantitativní techniky jsou voleny v případě, že je žádoucí získat měřitelné kvantitativní údaje. V opačném případě se získávají informace slovního charakteru. Tyto techniky se však mohou v mnohem prolínat. Dalším způsobem třídění evaluačních nástrojů je třídění dle způsobu získávání dat. Klasicky se tyto způsoby dělí na písemné, ústní, dále metody, které vyžadují přímý kontakt s respondentem a metody, pro které není přímý kontakt s respondentem nutný (Káňová, 2010). Vzhledem k množství technik a přístupů existuje také velké množství metod sběru dat. Jako formu navrhovaného evaluačního nástroje bych tedy dala přednost, s ohledem na Model evaluace na základě cyklu perspektivní transformace, techniku polostrukturovaného rozhovoru, ve kterém do jisté míry vycházím z narativního přístupu vyprávění příběhů.

7. Doporučení ve vztahu k evaluaci poradenských služeb

V rámci teoretické části jsem již popsala možné přínosy jednotlivých, již existujících, modelů evaluace služeb kariérového poradenství a rozvedla teoretickou úvahu nad přínosem toho navrhovaného. Na základě získaných dat, při jejichž interpretaci jsem vycházela z designu zakotvené teorie, je nyní možné dokončit proces jejího zakotvení (Strauss & Corbinová, 1999). Při tomto procesu jde o vytvoření návrhu nové teorie. Na základě vlastního navrhovaného modelu evaluace, který jsem popisala v teoretické části této diplomové práce, a výsledků interpretace dat bych, v rámci této kapitoly doporučení ve vztahu k evaluaci poradenských služeb ráda uvedla základní body pro možnou strukturu evaluačního nástroje.

Vzhledem k tomu, že v rámci provedeného výzkumného šetření jsem sbírala data od respondentů, kteří využili služeb kariérového poradenství poskytovaných poradenskými centry při třech největších univerzitách v Brně, byla praktickým cílem mého výzkumného šetření i doporučení plynoucí z dat. Samozřejmě je nutné vzít potaz, že v některých
poradenských centrech se systém poskytování služeb od momentu, kdy jich některý z mých respondentů využil, změnil. Avšak navrhovaný evaluační model a schéma evaluačního nástroje může být přenositelně i na současné probíhající vzdělávací kurzy kariérového poradenství.

Toto doporučení bych tedy ráda poskytla v podobě schématu nástroje evaluace, ve kterém vycházím z navrhovaného modelu (viz schéma číslo 5). Jak jsem již napsala v předchozí kapitole, pro evaluaci navrhuji kvalitativní přístup pro získání nejen bohatého popisu okolností vzniku a vyjádření potřeb plynoucích z reakce na situaci (potažmo tedy z životní dráhy studenta). Schéma evaluačního nástroje kopíruje průběh navrhovaného modelu až do momentu využití služby. V této fázi může dojít k pomyslnému rozdělení výstupu z učení. Buď může dojít k přímému uspokojení potřeby, nebo k získání nástroje k uspokojení potřeby. Samozřejmě existuje i varianta externího uspokojení potřeby, která je v interpretační části této práce popisována. V případě takového výstupu z evaluace tím vzniká prostor pro návrhy ke koncipování nových služeb.

V zahraničí jsou poradenská centra považována za prestižní instituce, které jsou do jisté míry považovány i za indikátor kvality dané univerzity. Stejně tak je u nás indikátorem ovlivňujícím rozpočet veřejných vysokých škol nezaměstnanost u absolventů delší šesti měsíců (Gončarová, 2016).

I proto je velmi podstatné uvažovat nad co nejkomplexnější nabídkou programů (služeb) kariérového poradenství a zároveň uvažovat o potenciálu poptávkového systému, který v prostředí univerzit, na kterých výzkum probíhal, nefunguje.
Pro lepší přehlednost body evaluačního nástroje strukturuji do následujícího schématu:

![Schéma číslo 13: Struktura evaluačního nástroje](image)

Schéma číslo 13: Struktura evaluačního nástroje

*Zdroj: zpracovala autorka*

Cílová teorie, která vznikla na základě empirického šetření, kterou jsem poté využila pro vytvoření tohoto schématu kvalitativního evaluačního nástroje, zní následovně.

*Pokud nedojde k přímému uspokojení potřeby ani získání nástroje k jejímu uspokojení, je pravděpodobné, že nedojde ani k vyřešení situace, ve které se jedinec nachází. V takovém případě vzniká prostor pro doporučení inovací služeb, popřípadě návrhy ke koncipování úplně nové nabídky služeb. Pokud k uspokojení potřeby – jakoukoliv z uvedených cest dojde, je možné evaluaci zacílit na jednotlivé části poradenského procesu – od vzniku potřeb přes očekávání spojená se službou.*

[74 Která jsou znovu shrnuta níže.]
Závěrem tedy připojuji úvahu nad konkrétními inovacemi. Jak na základě dat, tak zamyšlením z mého pohledu (jako studentky), je velmi podstatná již zmínovaná propagace, a to potom jak na úrovni zviditelnění aktivit poradenského centra, ale i v popisu obsahu služeb, či očekávaných výstupů z této nabídky. Vzhledem k vzrůstající oblibě seburozvojových aktivit u posluchačů vysokých škol je možné zaměření propagačních materiálů právě na zvýšení konkurenceschopnosti čerstvých absolventů mezi absolventy univerzit, které tyto služby poskytují jen ve velmi omezené formě. Ruku v ruce s tímto návrhem jde však očekávaná profesionalita lektorů poskytujících tyto služby. Návrhy obecně směřovaly k využívání externistů z praxe, u kterých je formálně očekávaná velmi dobrá orientace v prezentované problematice.

Doporučení pro poskytovatele služeb kariérového poradenství se však nevztahuje jen k zjištěným návrhům na inovace na základě zpětné zkušenosti respondentů, nicméně je možné uvažovat o přínosu navrženého modelu evaluace s pohledem do budoucnosti. Evaluační model totiž je možné využít i vzhledem k evaluaci požadovaných částí poradenského procesu. Tedy je z něj možné zjistit konkrétní potřeby ve vztahu ke jejich uspokojení či neuspokojení, je možné se zamyslet nad metodami a formami předávání učebních obsahů právě vzhledem k potřebám uživatelů těchto služeb. Nejde tedy o inovaci ve smyslu změny stávajících služeb v rámci jejich obsahu, ale o vytvoření nových možností celkového koncipování poradenských služeb.

Na úplný závěr bych ráda doplnila, že smysluplnost aktivit poskytovaných všemi třemi poradenskými centry byla reflektována v rámci mého kvalitativního šetření velmi pozitivně všemi respondenty, i když přímo nedošlo k uspokojení jejich potřeb.

Asi nejvíce bych to doporučila čerstvým absolventům, kterým se podařilo si nevšimnout, že to tady je. A který jsou teďka zoufalí, bez práce a já nevim, nemážou si najít zaměstnání. Tak aby tam chodili. Jednak aby byli mezi lidma a jednak aby se něco naučili a jednak abych odcházil u myslí. Protože jedna z těch věcí, kterou nám tam fakt říkali, nebo jaký jsem z toho měla pocit, že tu práci si ti absolventi Masaryčky vždycky vydrží najdou. (Jana)
Závěr

Cílem této magisterské diplomové teoreticko – empirické práce bylo, na základě výsledků empirického šetření, vytvořit teoretické východisko evaluačního procesu, v němž bude zohledněn proces vzniku i uspokojování vzdělávacích a učebních potřeb klientů služeb kariérového poradenství. Základním teoretickým východiskem byl cyklus perspektivní transformace vycházející z teorie transformativního učení.

V teoretické části jsem tedy popsala východiska vzniku teorie transformativního učení, na základě dostupných zahraničních i tuzemských zdrojů shrnula hlavní principy této teorie. Při popisu cyklu perspektivní transformace mi záleželo, v teoretické rovině, především na popisu jednotlivých fází optikou jedince, který posléze využil některou z poskytovaných služeb kariérového poradenství. V další kapitole předkládám především úvahu nad možným vznikem potřeb a jejich uspokojováním napříč fázemi cyklu perspektivní transformace. Pro uvedení do tématu evaluace služeb kariérového poradenství jsem tento teoretický konstrukt představila na dostupných zahraničních modelech a s daným vstupem z teoretických zdrojů vypracovala vlastní evaluační model založený především na cyklu perspektivní transformace.

Na počátku tohoto cyklu je dezorientující dilema, mnou nadále uvažovaná situace, ve které jedincovy aktuální zkušenosti a znalosti neumožňují vyrovnat se s aktuální zkušeností (Mezirow, 1991). Tato situace, která vychází z jedincovy aktuální životní dráhy, je tedy impulsem pro vznik potřeb – jak učebních, tak vzdělávacích.

Pokud mají být služby kariérového poradenství75, poskytované v rámci vysokoškolských poradenských center, co nejkvalitnější, měly by vycházet z jedincových potřeb a uspokojit je. Samotné uspokojení potřeby potom považuji za předstupeň vyřešení dané situace, která potřeby vygenerovala. Internalizace nabytých informací, získaných dovedností či zprostředkovaní zkušeností do životní dráhy studenta může tedy vést k další situaci sebematoucího dilematu, či dalším obdobným předcházet.

Předkládané navrhované schéma evaluačního nástroje je tedy výsledkem interpretace získaných dat od 16 respondentů zapojených do výzkumného vzorku pro potřeby mé

75 Kdy služby kariérového poradenství chápu stejně, jak je popsáno v úvodu empirické části, jako vzdělávací kurzy poskytované poradenskými centry.
diplomové práce. V rámci výzkumného šetření v projektu Strategické plánování a inovace poradenských služeb zvyšování kvality vysokoškolského poradenství v ČR byly výsledky interpretovány především vzhledem k vytvoření typologie potřeb a popisu jejich vzniku v rámci studia jedince vždy vzhledem k jednotlivým zapojeným centrům. Prezentované nálezy jsou však interpretovány bez popisu rozdílu mezi jednotlivými poradenskými centry a navrhovaná teorie je zakotvena v datech, v duchu designu zakotvené teorie.

I proto, že jsem nerozlišovala respondenty dle jednotlivých univerzit, je možné s navrhovanými body evaluačního nástroje pracovat v rámci různých poradenských zařízení. Předpoklad ve vztahu k evaluaci služeb kariérového poradenství, který mohu na základě výsledků z mého výzkumného šetření formulovat je, že služby kariérového poradenství jsou nejefektivnější tehdy, pokud vedou k uspokojení těch potřeb, které jedinci pomohou s vyřešením jeho aktuální situace. Tento předpoklad je zároveň nejobecnější odpovědí na hlavní výzkumnou otázku mého výzkumného šetření Jak studenti reflektují výsledky učení na základě využité služby kariérového poradenství vzhledem ke své situaci?

S tímto předpokladem se tedy nadále, s pomocí navrhovaného schématu evaluačního nástroje, může pracovat nejen za účelem hodnocení stávajících poskytovaných služeb, ale i v rámci úvah nad koncipováním služeb nových či inovace stávajících. Na základě interpretace dat vyplynuly čtyři hlavní navrhované okruhy inovací – propagace, transparentnost, dostupnost a obsah (tedy témata a formy). I proces inovace některé z těchto složek v rámci poskytovaných služeb kariérového poradenství může potenciálně vést k vyšší profesionalitě těchto služeb.
Použitá literatura a internetové zdroje:


Seznam tabulek a schémat:

Schéma číslo 1: Dimenze referenčního rámce

Schéma číslo 2: Fáze perspektivní transformace

Schéma číslo 3: Průběh vzniku a uspokojování potřeb ve vztahu k perspektivní transformaci

Schéma číslo 4: Evaluacíní hierarchie

Schéma 5: Model evaluace na základě cyklu perspektivní transformace

Schéma číslo 6: Schéma vztahů kategorií

Schéma číslo 7: Obsah kategorie životní dráha studenta

Schéma číslo 8: Vztah mezi typy situací a druhy potřeb

Schéma číslo 9: Uspokojení potřeb na základě individuálního rozhodnutí

Schéma číslo 10: Uspokojení potřeb na základě zpětně uspokojené potřeby

Schéma číslo 11: Pyramida profesionality lektora

Schéma číslo 12: Subkategorie v kategorii učení

Schéma číslo 13: Struktura evaluačního nástroje

Tabulka číslo 1: Rozložení původního výzkumného vzorku

Tabulka číslo 2: Specifika respondentů zahrnutých do výzkumu

Tabulka číslo 3: Použití paradigmatického modelu

Tabulka číslo 4: Typologie potřeb dle dat
Příloha číslo 1: Tazatelské schéma

1. Bio údaje
Pohlaví, věk, fakulta, obor studia, ročník; informace o tom, zda využil/a služby poradenského centra – jaké a kolikrát.

2. Úvod do problematiky (potřeby před využitím služby) – změny v názvu univerzity podle respondenta.
   • Popište mi, prosím, své začátky na MU?
   • Co pro Vás bylo po nástupu na MU nové (co se pro Vás změnilo nástupem do studia na MU)?
   • Jak jste si s tím poradil (s tím, co bylo pro Vás nové)?
   • Kdo/co vám v té době pomohl?
   • Co bylo v době Vašeho studia pro Vás náročné (obtížné zvládnout)
   • Jak jste si s tím poradil (s tím, co bylo pro Vás nové)?
   • Kdo/co vám v té době pomohl?
   • Co se stalo, že jste se rozhodl obrátit se na poradenské centrum?

3. Potřeby v průběhu poradenského procesu
   • Jak jste se o poradenském centru MU dozvěděl/a?
   • Co jste očekával od poradenského centra ve Vašem případě? (co konkrétně)
   • Můžete mi popsat, co se dělo poté, co jste (poprvé) navštívil poradenské centrum? (Jak probíhalo domluvání schůzek/setkání?, věděl jste dopředu, s kým budete své otázky diskutovat, věděl jste, co se bude dít, jak budou probíhat setkání nebo kontakt s poradcí)
   • Jak jste se cítil/a, když jste poprvé navštívil/a poradenské centrum?
   • Jak probíhala poradenská setkání ve vašem případě? (Měl/a jste pocit, že můžete ovlivňovat průběh celého poradenství?)
   • Jakou jste měl představu o řešení vaší situace/problému (o práci poradců ve vašem případě)?
   • Jaký pocit jste měl z jednotlivých setkání?
   • Kdybyste měl zhodnotit službu poradenského centra, kterou jste využil v souvislosti s řešením vaší situace, co byste řekl (jak byste na škále 0-10 ohodnotil přínos služby pro řešení vaší situace)
   • Jak se proměnil váš pohled na poradenské služby MU po této zkušenosti?

4. Nové potřeby a potřeby po využití služeb
   1. Kdybyste měl/a možnost srovnat svůj život bezprostředně před návštěvou por.centra a po ní, jak by takové srovnání vypadalo. (jak se řešení situace promítlo do studia, do hledání zaměstnání, do osobního života,…)
   2. Můžete uvést konkrétní věc, kterou vnímáte jako přínos (obohacení, pomoc)?
3. Můžete naopak uvést nějaký konkrétní příklad, co vám na poskytovaných službách chybělo/vadilo?
4. Jak byste Vaši situaci řešil dnes (s odstupem času)?
5. Co by Vás do poradny MU přivedlo znovu?
6. Máte zkušenosti i s jiným poradenským zařízením, než por. centrem MU?
   (Kdybyste měl své zkušenosti srovnat, jaké zásadní rozdíly vnímáte mezi službou poradenského centra MU a ….)?
7. Komu (v jakém případě) byste služby poradenského centra MU ne/doporučil?
8. Měl/a byste nějaký konkrétní návrh, co by mohlo nabízené služby vylepšit?
9. Jak probíhá vaše studium v současné době? Co v nejbližší době plánujete? (z hlediska zaměstnání, osobního života, …)
Příloha číslo 2: Ukázka přepisu rozhovoru

T: Jestli tě můžu poprosit, můžeš mi popsat svoje úplné začátky na vysoké škole? Když jsi z té střední přešla řekněme na tu vysokou, vem´me to úplně od toho, jak ses rozhodovala jaký obor.

*Mhm, tak já jsem chodila na gympl, kde jsem si všimla, že nejsem moc talentovaná na některé obory a na některé naopak spíš sem. A protože bylo jasné, že matika, fyzika, informatika a chemie nejsou moje obory, tak vlastně společenské vědy byla jasná volba. A potom vlastně mě zaujala sociologie v hodině na střední, tak jsem se přihlásila na sociologii...*

T: Na Masaryčku?

*Ne, ne, ne, ne, ne já jsem právě studovala v Plzni na západočeský univerzitě, vlastně přechod z gymplu na vysokou pro mě byl úplně skvělý, prostě já jsem na gymplu trpěla, protože mi půlka věcí nešla a na tý sociologii, tam jsem měla pocit, že mi skoro všechno jde, až na tu statistiku a tak, ale jinak to pro mě byla úplně skvělá zkušenost, dělala jsem co mě bavilo a ty tři roky v Plzni, to byl fakt dáreček prostě....*

T: Mhm, a co pro tebe bylo nové při přechodu na toho bakaláře?

*Tak pro mě bylo úplně nové to, že jsem se o všechno musel starat úplně sama, jakoby v tom smyslu, že na gymplu je to taková, že tam člověk chodí a prostě ví, že si tam ty hodiny nějak odsedí, bude mít nějakou docházku, napiše nějaký test, bude nějak klasifikované a udělal to. A na vysoký škole je najednou taková změna toho, co si máme zařizovat sami, jakože nám dělala rozvrh fakulta, nedělali jsme si ho sami, což pro mě byla velká úleva. My jsme to měli jak na střední, všichni stejný rozvrh během prváku. A vlastně tam byly takový vychytávky, že co jsme si nezjistili na internetu, to jsme nevěděli. Třeba byla povinná imatrikulace a kdo tam nešel, tak toho vyhodili. A nikdo nám to neřekl a nebylo to ani v žádném dopise nebo takhle, takže jsem si to museli sami vygooglit. Takže jedna půlka si to vygooglila, druhá to od někoho věděla, ale fakt vím minimálně o jedný holce, která takhle vyletěla. Že vlastně asi dva týdny po začátku školy nebyla na imatrikulaci, neomluvila se, tak jí prostě vyhodili. Takže tady tohoto jsem se hodně bála. že tam bude nějaká byrokratická smyčka a že se do toho zamotám a že něco třeba z těch byrokratických důvodů neudělám. To pro mě bylo nový, protože na gymplu si tohle člověk hlidat nemusí.*

A co třeba – musela ses stěhovat, byla pro tebe i změna prostředí?
Jo, změnila jsem prostředí, šla jsem na kolej, to pro mě byla docela velká změna, protože jsem před tím bydlela u rodičů, když jsem šla na kolej tak to byla velká změna, já jsem si tam ale docela rychle našla kluka a kamarády a cítila jsem se tam hodně rychle jako doma. Měla jsem tam super kamarády a zázemí, takže tady to bylo taky nový, ale naprosto skvělý.

T: Změnilo se pro tebe něco i co do návyků?

No, jednak si myslix, že jsem začala víc chodit, protože Plzeň je malá, tak jsem chodila všude pěšky, rozhodně jsem si nekupovala tramvajenku a druhak jsem asi začala i jinak vařit, protože mamka vaří nějak a já vařím nějak jinak, takže jsem začala trochu jinak jíst a paradoxně jsem začala víc chodit do mekáče, protože tam chodily moje spolužačky.

Změnil se i třeba nějak tvůj přístup k time managementu, k nějaké organizaci času?

No z toho jsem byla úplně vyšokovaná, kolik má člověk na vysoký volný čas. Jako prvně jsem si říkala, no to je paráda, na gymplu jsem musel být ve škole od osmi do čtyř a teďka najednou mám třeba jen 2 přednášky za den, no to je paráda....

T: A byla to paráda?

No...na to bakaláři to bylo takový...to mi to přišlo ještě dobrý...My jsme to tam měli dobře udělaný, že jsme měli docela dost předmětů, jakože třeba sedem...jako není to moc, ale na každej předmět jsme museli něco dělat a něco číst, ale nebylo toho moc, jakože dohromady třeba dohromady 10-20 stránek v angličtině a protože ty věci byly fakt zajímavé, tak mě to bavilo. Takže jsem se s tím nemusela tak nějak lopotit, protože to pro mě byla fakt zábava, jako samozřejmě ten čas se mi tam taky hodně rozplynul, chodila jsem hodně do hospody, a za přítelcenten první semestr jsem pořád chodila spát ve čtyři a pak jsem vstávala v deset. Takže byla to velká změna oproti tě střední škole, kde musí být člověk disciplinovanej.

T: Můžete mi říct, jak sis tady s tím, co jsi teď vyjmenovala, co pro tebe bylo nový, jak sis s tím poradila?

Tak ono tím, že jsem si tam po dvou týdnech našla přítelkyně, tak jsem si vlastně nemusela ani tak moc zvykat. Když jsem tam byla první dva tejdny v Plzni, tak jsem si připadala hodně sama. Byla jsem žejo v cizí zemi, bez kamarádů, na kolej to bylo divné, to jsem měla spolubydliči, se kterou jsem si moc nerozumněla. Takže to pro mě bylo takový smutný, ale potom tím, že jsem tam měla toho kluka, tak jsem trávila hrozně moc času s ním a pak jsem i
začala chodit do hospod a potom nějaký akce se spolužačkama, tak se mi tam vytvořilo vlastně bohatý zázemí, hodně mi tam pomohlo, že jsem měla kluka.....

T: Musela jsi i ty sama něco přinést do toho, aby sis s tím poradila, s těma všemi novinkama. Ať už to bylo nový prostředí, nebo noví známí, noví kamarádi, které jsi třeba předtím neznala?

Já teďka úplně nevím, kam miří ta otázka...

T: No, jestli prostě nemáš nějaký trik, tip, třeba pro ostatní, co je čeka tady tohleto, jak si s tím poradit.

Tak ono tady tohleto je asi hodne individuální, ale hledat spojence, ono když je v tom člověk sám, tak je nejlepší hledat spojence na které se může obrátit. A klidně se fakt nebat využívat těch institucí, třeba v té Plzni nebylo fakt skoro nic, ale tady jsou třeba ti studentští poradci, nebo psychologická poradna. Kdyby měl člověk problém, tak teda fakt to řešit a a fakt si hledat spojence a když člověk něco neví, tak se fakt zeptat i na studijním a prostě nebát se fakt zeptat, zjistit si ty věci a potom prostě mít pevný nervy, aby to člověk ustál všechno....


Tak mě pomohli spolužačky, že jsme si spolu kopi rovaly materiály a to je prostě takovej dobrec sociální kapitál, když prostě spolu shérujeme ty informace a jako jà jsem teda volala na studijní, když jsem třeba si nebyla něčím jistá, tak jsem volala na studijní a ta paní mi poradila.

T: Takže to bylo v tomhle směru tak nějak pořešené, že buď kamarádi nebo studijní?

No, no, tak nějak no. My jsme toho jinýho v tý Plzni ani moc neměli. Jako taky tam byla nějaká psychologická poradna, ale té jsem moc nevyužila.

T: Můžu se tě zeptat, taková hezká otázka, vlastně od počátku studia až do dnešního dne – můžeš mi říct co pro tebe bylo tak nějak náročné? Příšla nějaká situace nebo moment, která pro tebe nebyla jednoduše zvládnutelná?

Jako studijně?
T: Ať už studijně, nebo něco ze studia co zasahovalo do tvého osobního života, nebo něco co tě napadá, že bylo v době tvého studia pro tebe obtížné zvládnout.

No, tak pro mě bylo těžký zvládnout některý předměty, třeba ty počítače, demografie, jako to mě bolelo...

T: A třeba státnice nebo přijímačky na magisterský…?

Tak třeba přijímačky, to pro mě byla sranda, nebo ten oborový test, ten byl takový...

T: Jednoduchý?

Zvláštní, viš, já jsem si myslela, že mě nevezmou, ale byla jsem jak když přijatá i na jiný školy, což bylo v pohodě a prostě já jsem chtěla jít hodně sem, protože Brno je dobrý město a FSS je dobrá škola a Masarykova univerzita je dobrá, tak věděla jsem, že to má dobrou pověst i třeba v Praze, že když se řekne Masarykova univerzita, tak to není nějaká podprůměrná škola, ale že všichni říkají, jo Brno, je dobrý, tam jdi. Takže jsem chtěla do Brna, ale taky jsem nechtěla že jo, hydlet s rodičem, jakože kdybych šla do Prahy, tak vlastně bydlím u rodičů zase a to už se člověku nechce, takže jsem šla do Brna... No a přijímačky, já jsem byla ještě docela našprcená ze státnic a já jsem četla k přijímačkám jenom půlku jedný knihy a to byla Tekutá modernita od Baumaana a shodou okolností bylo právě tématem všech těch otázek modernita a postmodernita. To jsou v Brně úplně základní pojmy o tom je tady asi úplně celá sociologie. Takže jsem tam něco napsala, mě přišlo, že mě nemůžou v životě vzít, ale oni mě vzali, asi třikrát jsem to kontrolovala, jestli to fakt není omyl, jestli mě fakt vzali, ale skutečně, takže jsem tady.

T: Takže nic vyložené obtížného, co by ti vyvstalo v paměti není?

No, nenapadá mě...

T: Dobře, to není vůbec žádný problém. Můžu se tě zeptat, co se stalo, že ses rozhodla využít těch služeb toho kariénního nebo resp. poradenského centra Masaryčky, nebo celkově, jestli bylo i něco předtím v Plzni?

Jo, v Plzni podle mě toho fakt jako moc nebylo. Jakože vím, že tam byla ta psychologická poradna, o tom vím, taky vím, že při kolejích byl doktor, jakoby kolejní, ale tam mi to vůbec nepřišlo zaštištěný a propojený. Tam prostě jestli něco bylo, tak jsme to ani nevěděli. Jakože fakt nevím o ničem.
T: Tak jak ses k tomu dostala, ty osobně?

Jo tak o tom, já jsem si teda prolustrovala IS, že jsem ze začátku studia hledala, kde bych se mohla zapojit nebo takhle, tak jsem právě našla to poradenský centrum a kariérní centrum a takhle a pak jsem se začala hlásit na akce, protože mi to připadalo super. A taky už nejsem nejmladší, taky jednou budu muset opustit školu a pracovat, takže mi to přišlo jako dobrá příprava...

T: Takže tam nebyl nějaký zásadní zlomový bod, spíš ses chtěla zapojit?

Chtěla jsem se naučit něco novýho, něco do praxe...

T: Něco novýho?

No jako něco v tom smyslu, jak se pohybovat v tom pracovním prostředí, nebo připadalo mi to fakt užitečný, třeba jak napsat životopis, takže to bylo úplně super v tomhle...

T: Dobře, jak ses o tom poradenským centru dozvěděla?

Já si myslím, že jsem to našla v ISu....

T: Nebylo to někde od kamarádů, nebo z internetu, nebo z FSS, že by to bylo na nástěnkách, nebo vámi k tomu něco řekli?

No jako můj informační zdroj o akcích jsou hlavně informační nástěnky a IS, takže nedokážu úplně 100% říct, že to nebylo třeba na nástěně, ale opravdu si myslím, že hlavní informace, hlavní impuls byl ten IS...

T: Nebylo to třeba z facebooku?

Já nemám facebook právě.

T: Dobře, takže řekněme, že to bylo tady tímhletím kanálem. A měla jsi nějaký očekávání, co by ti to mělo přinést?

No, čekala jsem, že mi to pak pomůže najít práci vlastně až odejdu ze školy.

T: V jakém slova smyslu pomůže?

V tom smyslu, že třeba ti personalisté, nebo ti, kteří dělají ty rozhovory s těma lidma, tak očekávají nějaké dovednosti a ty dovednosti vlastně testují na tom pohovoru. Že to vlastně
není jenom o tý praxi, ale i o tom se umět prodat a prostě mít přehlednej životopis, vystupovat dobré a tak. Takže jsem to brala tak, že jsou tam profesionálové, kteří mě toto naučí, abych to uměla...

T: A v tvým konkrétním případě, šla jsi tam vyloženě s nějakým přesným očekáváním, co by sis z toho chtěla odnést? Třeba vyloženě nějakou dovednost, zkušenost nebo něco takového konkrétnějšího, co nejkonkrétnějšího.

Tak třeba když vezmu ten životopis, tak tam nemám výhryady, to mi přišlo dobrý, ale teď třeba v tom development centru, tam to teda bylo hodně hustý, tak tam vlastně jsem tak nějak očekávala, že si třeba zkusíme pracovní pohovor nanečisto, což se vlastně úplně nestalo, my jsme tam měli dělat nějaký projekt a...já nevim nakolik znáš ten program toho development centra...

T: Znám, znám...

Takže my jsme tam měli dělat nějaký projekt, bylo to vlastně skupinový i individuální prezentace, pak jsme napsali asi všechny testy na světě na psychologii a pak jsme měli vlastně stress test, což jsem nějak nepochopila. Ale myslela jsem, že si s námi na fěrovku zkusíme pracovní pohovor a jakoby, že se hlásíte na tady tehde pozici a takhle a že se budeme muset nějak prodat – jako přímo na tom pohovoru, ne přemyšlet, jak prodáme ZOO a jinak jsem čekala potom nějakou reflexi. Třeba u toho – já jsem tomu říkala stress test, prostě jak tam na nás křičeli, že jsme vzali úplatek, i když jsme ho nevzali, nebo takhle, tak prostě to jsem brala jako nějaký ten stress test a čekala jsem potom, že bude nějaké rozřešení, nějaká reflexe, že si vlastně povíme, co jsme jako prožívali a že se prostě naučíme techniky, jak to všechno zvládat. Jakože jako jasně, nikdo z nás se z toho nerozbrečel jako, ale já jsem na tom nebyla nejlíp a já bych se chtěla naučit, jak takový situace zvládat...

T: A ta reflexe ti tam chyběla?

No, ta mi tam chyběla. Abychom si pak všichni sedli a řekli si, co jsme jako prožíli. To tam jako trošinku pak bylo u té nástěnky, ale chybělo tam jakoby aby to s námi rozebrali, aby nám řekli, jo my jsme vám udělali tady to, my jsme vás chtěli vystresovat, chtěli jsme zkusit, jak budete reagovat a prostě aby nám ukázali modelovej příklad prostě, když prostě na vás někdo útočí tady s tím, tak vy můžete říct tady to...
T: Aby ti dali konkrétní příklady?

Jo, aby nám dali konkrétní radu, aby před námi třeba sehráli scénku... Že třeba vy jste vzal úplatek, jak vám máme věřit a ten druhý by to dokázal nějak odargumentovat, nebo nějak ustát, abychom se z toho my vlastně mohli učit.

T: Takže tady to získání těch dovedností při tom vstupu na trh práce, to bylo to, co jsi očekávala.

Já jsem to od toho jako když nečekala, ale když už nás dostali do tě situace, tak jsem vlastně čekala nějaký rozřešení a to vlastně nepřišlo.

T: A celkově, šla jsi do toho s nějakým cílem? S nějakým očekáváním, co sis řekla, jo tak to by bylo fajn, aby se mě to naplnilo, abych to získala zažila.

Asi ještě ten konkrétní pracovní pohovor, že se budu hlásit na, budu hledat řekněme toho managera ZOO nebo něčeho a já se musím prodat. Jako přímo na pozici tý pracovní – a to se mi tam taky nestalo.

T: Ani na žádném z těch seminářů, workshopů, které jsi absolvovala?

Ne, ne.

T: Nebylo to na žádném... Dobře, protože vím, že jsou i vyložené modelové pohovory, takže takhle. Můžu se tě zeptat, od toho prvního momentu, kdy jsi vlastně zjistila, že nějaké takové služby jsou a tak nějak ses rozhodla do toho zapojit, jak to probíhalo? Vzpomeneš si na tu časovou posloupnost?

Tak já jsem se jako první přihlásila na ten životopis...

T: Není to důležité, přímo jaké ty semináře, ale spíš organizačně, spíš jak to šlo, jestli ses musela někde zaregistrovat, někam zavolat, zajít, nebo jak to bylo.

Jo, jo, jo, ono to nebylo ani tak těžký, musela jsem akorát najít tu stránku toho kariérního centra a potom jsem si tam musela udělat účet, což u mě byl trochu problém, protože já jsem si pamaťovala svoje heslo, ale dala jsem si jako přezdívku něco, co jsem používala v Plzni ve školním ISu a pak jsem to zapomněla. Takže jsem si sice pamaťovala heslo, ale nepamatovala jsem si jméno, takže jsem tam pořád říkala to UČO, protože jsem si myslela, že jsem si tam dala UČO, takže já jsem si pak musela na každou akci vytvářet účet (smích) nebo si znovu
nechat posílat heslo, protože jsem vždycky zapomněla, jaký mám jméno. Ale teď už je to dobrý, teď už si to pamatuj...  

T: Tak je to dobré. Takže ses někde zaregistrovala a jak to šlo dál?  
Tak já jsem se přihlásila k tý akci, došlo mi na e-mail potvrzení, že jsem přihlášená a když jsem nestíhala tak jsem se odhlásila, nebo jsem čekala, než přijde e-mail, že se to ruší, což se tedy stalo občas.  

T: Dobře, věděla jsi dopředu co se bude dít? Jaká bude náplň toho programu?  
Jo, jo, to jsem věděla, jednak podle názvu a potom u toho byl takový stručný popísek toho, o čem to bude, takže jsem vždycky měla tak nějak tušení, do čeho jdu.  

T: A věděla jsi, jakou formou to bude, jestli to bude formou přednášky, nebo jestli to bude nějaký interaktivnější workshop?  
No já jsem to jakoby vždycky tušila. Nebo vždycky když tam jdu tak očekávám jakoby přednášku, ale protože je to moderní dynamický centrum, tak jsou tam samozřejmě nějaký modelový situace, nebo chtějí, abychom sami nějak participovali. Takže čekám přednášku/debatu a to se mi vždycky asi splnilo.  

T: Dobře, věděla jsi třeba, i kdo tam s tebou bude ty věci řešit, věděla jsi kdo bude ten přednášející, mohla si zjistit více informací?  
Popravdě mohla, já jsem vždycky věděla jméno toho přednášejícího, protože to tam vždycky bylo napsaný, kdo to povede, ale já jsem neměla žádnou potřebu si to zjišťovat, já jsem měla naprostou důvěru ke kariérnímu centru a vždycky jsem věděla, že to bude dobrý.  

T: A když jsi došla na první ten workshop, jak ses cítila ty osobně, sama?  
Tak já jsem z toho byla taková nejistá, protože já jsem přišla ještě trochu pozdě, tak z toho jsem byla nervózní a oni tam vlastně byli ti přednášející v nějakých hezkých oblecích, nebo v botech na podpatku a já tam prostě přišla v jeanách, rozčučaná, přijdu vlastně na poslední chvíli a byla jsem z toho dost nervózní, vlastně jím jakoby, že tam všichni chodí v těch oblecích, košilách a tak, tak si tam připadám z toho taková nervózní, protože já chodím raději tak nějak v civilu, takže jsem se cítila tak nějak vykořeněně, z toho prostředí sterilního a z těch lidí v oblecích, ale rychle jsem se uvolnila.