

**PROFESNÍ START ABSOLVENTEK
STUDIJNÍHO OBORU SOCIÁLNÍ
PEDAGOGIKA A PORADENSTVÍ**

**CAREER START OF SOCIAL EDUCATION
AND COUNSELLING GRADUATES**

MARTINA KÁNSKÁ

Abstrakt

Text pojednává o profesním startu absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství v období pregraduální přípravy. Teoretická část je věnována dvěma odlišným pohledům na vymezení profesní dráhy a jednotlivých fází profesního vývoje. Na základě realizovaného kvalitativního výzkumného šetření je pak uveden koncept dílčích fází profesního startu absolventek daného oboru.

Klíčová slova

absolventka, sociální pedagogika a poradenství, kontakt s realitou praxe, pregraduální příprava, profesní start

Abstract

The article deals with the career start of Social Education and Counselling graduates in the period of undergraduate training. The theoretical part is devoted to two different views on the defining of career paths and various stages of professional development. On the basis of qualitative research a proposal is made for the career start of graduates in partial stages.

Keywords

graduate, Social Education and Counselling, contact with practice reality, undergraduate training, career start

Úvod

Sociální pedagogika existuje jako aplikovaná vědní disciplína transdisciplinární povahy i obor vysokoškolského studia, sociální pedagog však dosud není uznanou profesí (Kraus, 2008). S vědomím této skutečnosti se budu v následujícím textu věnovat vymezení profesního startu absolventek studijního oboru, jehož studium v současnosti neumožňuje vyústění ve výkon profese sociálního pedagoga, ale k němuž existují legislativně ukotvené možnosti uplatnění absolventů v konkrétních profesích s různou profilací (např. v profesi sociálního pracovníka v sociálních službách, srov. Zákon, 2006).

V současné době je v odborných publikacích věnován prostor tématu možného uplatnění sociálních pedagogů a otázce jejich profesních kompetencí (např. Cintulová, 2005, Határ, 2009, Hroncová, 2009, Niklová, 2009), nikoli jejich reálným pracovním drahám. Také období profesního startu, vyjma tradičního věkového ohraničení, zůstává v současnosti blíže nespecifikováno a je nahlíženo jako součást celoživotní profesní dráhy. Mým záměrem je tedy přispět prostřednictvím tohoto článku do diskuse o průběhu profesního startu absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství, a to se zaměřením na období pregraduální přípravy.

Profesní start

Profesní start, který bývá umisťován do rozmezí mezi 15 a 30 roky věku člověka, je součástí profesní dráhy a je jedním z tzv. životních startů (Nový, 1989). K tomuto vymezení se přikláním a zajímá mě, zda je možné v takto ohraničeném období života člověka identifikovat dílčí fáze profesního startu na základě konkrétních specifik. V návaznosti na uvedené vymezení profesního startu lze tvrdit, že pod profesní start spadá rovněž období studia, které můžeme nahlížet jako období přípravy na výkon profese.

Jiní autoři neuvažují „pouze“ o období profesního startu, ale o celé profesní dráze a jednotlivých fázích profesního vývoje jedince. Profesní dráhu lze nahlížet jako sled po sobě následujících pracovních příležitostí a zkušeností (srov. Palán, 2002). Fáze profesního vývoje v rámci konkrétní organizace uvádí např. Hroník (2007), podle něhož lze diferencovat pět etap. První fází je **příprava**, kdy jedinec čerpá poznatky a získává první zkušenosti s uplatňováním těchto poznatků v rámci praxe. Příprava přitom zahrnuje jak studium, tak výkon praxe. Druhá fáze je pojmenována jako **rozvoj**, kdy se jedinec snaží nalézt směr svého dalšího pracovního ubírání. Následuje **vrchol** profesní dráhy, kdy je pracovník v roli odborníka, který může s ohledem na své zkušenosti, pozici a pracovní úspěchy školit své mladší či méně zkušené kolegy. Pracovník přijímá náročnější úkoly a nemá obavy

z překonávání překážek při výkonu svého zaměstnání. Výrazem **plateau** je dle autora míněna ta fáze profesní dráhy, kdy si pracovník snaží udržet co nejvyšší výkonnost a těží ze svých dosavadních pracovních zkušeností, které dál předává ostatním. Poslední fází je **útlum**, kdy pracovník již nedosahuje úrovně své předchozí výkonnosti a pozvolna ztrácí vliv na kolegy. Snaží se pak nalézt uplatnění v organizaci na jiné pozici, nebo dokonce mimo organizaci (Hroník, 2007).¹ Autor neuvádí věkové ohraničení jednotlivých fází, přesto můžeme na základě uvedených charakteristik tvrdit, že pod období profesního startu bychom mohli některé z nich zahrnout, konkrétně pak přípravu, rozvoj, případně vrchol.

Další z možných pohledů na vymezení profesní dráhy jedince nabízí Authur a De Fillippi (in Baruch, 2004), kteří pojednávají o tzv. kariéře bez hranic (*Boundaryless career*). Autoři hovoří o vzniku neomezených organizací, s nimiž se ruku v ruce objevila tzv. neomezená kariéra, která nabyla povahy přechodové a flexibilní. Dále se setkáváme s pojmem „*multi-directional career paths*“, který můžeme volně přeložit jako „vícesměrné“ kariérní dráhy (srov. tamtéž). Autoři tedy spíše rozporují tradiční přístup k lineárnímu vymezení profesní dráhy a určování fází profesní dráhy a vymezení nových modelů kariéry spojují s množstvím možností a voleb různých směrů rozvoje. V soudobých teoriích kariérního vývoje navíc převažuje pojetí, kdy profesní dráhu jedince nelze zkoumat bez zohlednění jejího kontextu, tedy života mimo pracovního (McMahon a Patton, 2006).

Vendel (2008) v souvislosti s profesní dráhou jedince pojednává o tzv. kariérním moratoriu, které může nastat např. v období, kdy nejsme připraveni na ukončení studia, nebo na začátku plného působení ve zvolené profesi, případně při změně profese. V rámci kariérního moratoria se můžeme věnovat pracovním příležitostem, které nemusí souviset s budoucím uplatněním v rámci konkrétní profese. Domnívám se, že v souvislosti s kariérním moratoriem je vhodné zmínit rovněž tzv. adaptační šok (Farková, 2009), který se dostaví při začátku výkonu praxe v konkrétní profesi.

Můžeme tedy tvrdit, že období profesního startu, které jsem si na základě pohledu Nového (1989) vymezila jako období mezi 15. a 30. rokem života a v němž dochází k profesnímu vývoji člověka v souvislosti s jeho

¹ Řada autorů (např. Hroník, 2007; Palán, 2002) operuje s pojmem kariéra. Přestože se pojem kariéra doposud nezbavil svého pejorativního nádechu, dochází k jeho užívání stále častěji i mezi odborníky. Děje se tak, domnívám se, z toho důvodu, že pracovní seberealizace člověka v současném světě často neprobíhá pouze v rámci jedné profese, a často ani v rámci jedné organizace. Troufám si tvrdit, že se tak děje, pokud se jedná o profesi jasně ohraničenou, vymezenou a etablovanou. V tomto článku pojem kariéra a profesní dráha ztotožňuji, přestože pojem kariéra vnímám jako obecnější, neztažený ke konkrétní profesi.

studiem a působením v praxi, bude rovněž možné rozdělit do dílčích fází. S oporou o teoretická východiska lze předpokládat, že tzv. adaptační šok nebo kariérní moratorium se objevuje ve fázích kariérního vývoje bez ohledu na konkrétní profesi a že jednotlivé fáze profesního startu budou rozmanité. Profesní start tedy pravděpodobně nebude mít stejný průběh u všech jedinců, a to díky různým možnostem, se kterými se jedinec setkává, a díky volbám, které jedinec uskuteční.

Metodologie

Vzhledem k tomu, že o období profesního startu absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství nemáme dostatečné množství informací, rozhodla jsem se realizovat biograficky laděné kvalitativní výzkumné šetření. V tomto článku přináším odpovědi na výzkumnou otázku: **Jaké fáze profesního startu se objevují u absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství v období pregraduální přípravy?** Období pregraduální přípravy chápu jako časově ohraničené období, které začíná procesem rozhodování o oboru studia na vysoké škole a uzavírá se ukončením vysokoškolského studia respondentek. Druhá výzkumná otázka zní: **Jakou roli hraje kontakt s realitou praxe v jednotlivých fázích profesního startu v období pregraduální přípravy absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství?** Za kontakt s realitou praxe považuji zkušenosti respondentek v práci s lidmi.

Sama jsem absolventkou studijního oboru sociální pedagogika a poradenství, takže do terénu jsem vstupovala v roli domorodce (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Zpočátku jsem oslovila šest respondentek. Nakonec jsem se na základě stanovených kritérií rozhodla pro použití výpovědí pouze pěti z nich. Jedním z kritérií byla místní i časová dostupnost respondentek a jejich ochota se mnou rozhovor realizovat. Dalším kritériem bylo ukončené navazující magisterské studium oboru sociální pedagogika a poradenství a aktuální placené zaměstnání v oboru. Oslovovala jsem respondentky, o kterých jsem věděla, že se během studia věnovaly práci s lidmi, ať už v rovině dobrovolnické, zájmové nebo profesionální placené činnosti. Všechny respondentky aktuálně prožívají období profesního startu, jsou bezdětné a působí v oboru jako sociální pracovnice, na pozici koordinátorky projektu v sociálních službách, jako vedoucí sociální služby, jedna z respondentek působí jako lektorka anglického jazyka pro dospělé. Délka praxe v oboru se u respondentek různí, pohybuje se od několika měsíců po dobu pěti let.

Během přípravy otázek polostrukturovaného rozhovoru jsem vycházela z vymezení období profesního startu od Nového (1989) a v průběhu první série retrospektivních rozhovorů jsem tak zjišťovala informace o průběhu

celého období profesního startu, tj. od procesu rozhodování a volby další vzdělávací dráhy v závěru studia na základní škole až po současný pracovní život respondentek. Po sérii prvních rozhovorů jsem se s některými respondentkami opětovně sešla a rozhovory opakovala. V navazujících rozhovorech jsme se věnovaly dílčím tématům, která se objevila v rozhovorech přehledových. Přehledových rozhovorů s respondentkami proběhlo celkem šest, na ně navazovaly čtyři rozhovory doplňující.

Po sběru dat následoval doslovný přepis pěti přehledových rozhovorů a dvou rozhovorů doplňujících. Získaná data jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování, metodou „papír a tužka“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Zakódovaná data jsem pak přeskupovala na základě tematické podobnosti. V průběhu analýzy dat jsem ale pochopila, že kategorie vztahující se zvláště ke studiu a zvláště k práci se jeví jako zjednodušené. Znovu jsem se tedy vrátila k přetřídění jednotlivých úseků rozhovorů a vytvořila jsem nové kategorie. Následně se v datech vyjevila možnost popsat období profesního startu jako proces, v němž jsem identifikovala dílčí fáze. Kontakt s realitou praxe se objevil jako významný faktor ovlivňující respondentky v průchodu jednotlivými fázemi profesního startu v období pregraduální přípravy.

Fáze ladění

Ve fázi ladění představoval kontakt s realitou praxe u respondentek jeden z hlavních motivů při výběru oboru vysokoškolského studia. Motivací respondentek bylo na základě prožité zkušenosti spojit **příjemné s užitečným**. *A já jsem už v tu dobu jezdila na ty letní tábory a dělala jsem ty volnočasové věci a tenkrát si pamatuju, že vlastně ten rok před tím čtvrtáčkem, že mi jako nějaký děcka na tom táboře říkaly, že si myslí, že bych byla dobrá učitelka nebo vychovatelka. No a já jsem si řekla, tak proč ne, baví tě to, stejně to děláš... (Renata)*

Kontakt s realitou v této fázi představoval sebezkušenost skrze posunutí vlastní role z účastníka volnočasových aktivit do role vedoucího a organizátora těchto aktivit. Uvědomění si vlastní kompetentnosti na základě prožité zkušenosti vedlo k další práci s dětmi a ke zvýšenému zájmu o vzdělávání v oblasti volnočasového působení na děti. *Víš co, ještě možná je dobrý, že já dělám brožně ráda věci ve volném čase sama. A že v té době mě brožně bavilo jako chodit na keramiku, na výtvarku a tak. A začla jsem vlastně v té době zjišťovat, že to můžu vést. Že už vlastně nechci být jenom účastník. Já jsem vlastně měla kolem sebe většinou jakoby mladší lidi. A možná jakoby to mě tak chytlo, že vlastně jakoby, že dohromady s tím, o co jsme se zajímala, že vlastně jsem začla dělat víc s děčkama a že mě to bavilo, no a že jsem o tom chtěla vědět víc. (Simona)*

Pro některé respondentky byla práce s dětmi každodenní, přirozenou součástí jejich života, a studium tak bylo jen dalším přirozeným krokem na cestě

hledání profesního směru. Touha po sebepoznání a seberozvoji v případě jedné respondentky vedla rovněž k zájmu o studium psychologie. Studium oboru sociální pedagogika a poradenství je tak možné z hlediska jeho zaměření vnímat i jako náhradu za studium oboru psychologie. Během vyhledávání vhodného oboru studia se respondentky řídily touto zkušeností a hledaly společné téma. Tím tématem byla práce s lidmi ve volném čase.

Fáze hledání

Pro tuto fázi je charakteristické hledání vyhovující cílové skupiny a nabývání dalších zkušeností v práci s lidmi. Během bakalářského studia si respondentky zajišťovaly kontakt s praxí hned několika cestami. Mohlo se jednat o vlastní iniciativu při hledání kontaktu s realitou praxe. Kontakt s realitou pro respondentky představoval **utvrzení** se o cílové skupině: *Já jsem vlastně učila v mateřské školce, na bakaláři a tam jsem byla v kontaktu s dětma (...) A vim přesně, že ty děti byly to vono, jakoby takový ujištění se tobo, že totok je ta moje cílovka. Tohle mně sedí a tohle mě baví.* (Monika)

Další z přístupů k hledání cílové skupiny lze označit za **experimentování**, které spočívá v tom, že respondentky záměrně obohacují své zkušenosti z praxe o práci s jinými cílovými skupinami. Z hlediska testování různých cílových skupin a uvědomění si vlastních preferencí vnímají respondentky pozitivně krátkodobé praxe zajišťované školou. Tento způsob podpory orientace studentů v zařízeních a cílových skupinách respondentky chápou jako užitečný především pro ty studenty, kteří si nejsou jistí, „tápou“ a potřebují se nějak dostat do kontaktu s různými cílovými skupinami. Krátkodobost praxí z pohledu respondentek však ovlivňovala přístup organizace umožňující praxi: *Mě to úplně štvalo, že vlastně jakoby jsou povinný praxe, ale byly tak krátký, že když jsem tam vůbec došla, tak mě vlastně nenechali nic dělat, protože věděli, že tam přijdu dvakrát, a už nikdy.* (Michaela)

Jiný přístup bychom mohli nazvat záměrnou **specializací**, kterou lze chápat jako orientaci na specifickou cílovou skupinu téměř po celou dobu studia, a to v rámci dobrovolnické činnosti: *...už během bakaláře jsem byla v preventivním programu pro děti a tak. Takže to už, spíš to tak jako pokračovalo a asi nic nového jsem už asi nehledala v tu dobu. Já jsem už v tom bakaláři narazila vlastně na preventivní program pro děti, narazila jsem tenkrát i na ty pěstounské rodiny a měla jsem to štěstí, že to byly věci, který se mě držely dlouho. (...) A už to mi zabíralo docela dost času. Takže jsem už potom neměla potřebu hledat něco dalšího. A už jsem věděla, že to bude i v tom životopise potom vypadat líp, když tam budu mít jednu dvě praxe, ale budu tam mít, že jsem to dělala třeba čtyři roky nebo pět. Nebo když tam budu mít každé rok toho víc a třeba rok tam, půl roku tam a pak zase rok někde jinde. Čili jsem pak jela prostě dál v té linii tak, jak jsem to začala na tom bakaláři.* (Renata)

Dlouhodobost dobrovolného působení v rámci jednoho projektu a jedné organizace pak vedla k získávání zkušeností se specifickou cílovou skupinou, k profesnímu růstu dobrovolnice a k proměně jejích rolí v rámci organizace. Jednalo se v podstatě o nácvik určitých situací „nanečisto“. Zároveň se včasné působení v praxi s preferovanou cílovou skupinou jevílo jako možnost, jak si ověřit, které způsoby práce fungují a které již méně. Takové zkoušení a ověřování hodnotí respondentky spíše jako **intuitivní**, jež je zpracováno bez dalších osob. Zároveň respondentky vnímají včasné hledání kontaktu s realitou praxe jako **obrnění**: *Takže možná pokus omyl to pro mě bylo. Jo, ježíšmarjá, kolikrát jsem já šla z tý školky vyřízená. Ty děcka mě prostě totálně úplně sežraly, protože aktivita, kterou jsem si pro ně nachystala, byla prostě absolutně nezajímavá. A prostě ty tříletý děcka mi řekly, že je to úplně blbý a že já su teda brozná a že oni to teda dělat nebudou a že si chtěou skákat na nějakým skákačím bradu. Tak to mě vždycky dostalo. Ale to je o tom, jakoby být tomu otevřená, nenechat se zlomit, zkoušet. A ono to pak prostě někdy přijde, no.* (Monika)

Ve fázi hledání se jako nejvýznamnější téma jeví právě získávání zkušeností a lze tvrdit, že respondentky se s nedostatkem praxe vyrovnaly tak, že převzaly iniciativu a kontakt s realitou si hledaly a zajišťovaly samy. Dalším tématem, které vystupuje do popředí, ale objevuje se spíše jako důsledek fáze ladění, je rozčarování ze studia. Rozčarování ze studia, které můžeme nahlízet jako modifikaci prožití šoku z reality, představuje důsledek rozporu mezi očekáváním od studia ve smyslu přípravy na konkrétní povolání a realitou vysokoškolského studenta studujícího obor s mnoha možnostmi uplatnění v rámci pomáhajících profesí.

Fáze profesního růstu

Tato fáze je charakteristická tím, že studium je do určité míry „upozadováno“. Pokud se zvyšuje míra pracovní angažovanosti, zvyšuje se i míra odpovědnosti za pracovní výkon a konkrétní organizace se stává dominantním aktérem profesního rozvoje respondentek: *A takže jsem nastoupila nákej půlúvazek, pak se někde objevil další půlúvazek. Takže jsem zvažovala, jestli plnej úvazek, při škole ještě. Jo, vždyť to prostě chci, naplňuje mě to. To prostě nějak zvládnu. Takže jsem šla vlastně na plnej úvazek. No a tím už jsem úplně zaplula tím plným úvazkem vlastně do té činnosti té organizace. Takže mně přijde, že když je to ten půlúvazek, je to takový jako jednou nobou tam, jednou nobou ven. Jakože vlastně i ta zodpovědnost byla menší. Prostě myslím si, že když ten člověk začne fungovat v té organizaci na plnej úvazek, tak jakoby tomu i víc podlehne. A možná i té atmosféře. I těm lidem tady.* (Monika)

V této fázi může ještě docházet ke tříbení cílové skupiny v důsledku životních změn, které nemusí souviset přímo se školním prostředím. Dochází k tvorbě předběžné typologie preferovaných cílových skupin v důsledku

intenzivnějšího působení v praxi: *Jako zjistila jsem, když jsem pracovala s téma hodně malinkatejma dětma, tak jsem pak zjistila, že z toho blbnu. Jo, že pak po těch osmi měsících byl člověk na takové mentální úrovni, no klesla, prostě. A myslím si, že to není práce jako fakt na furt. Jako obdivuju učitelky v mateřských školách, protože to je fakt brožný s téma dětma. Chca nechca se snížíš na tu jejich úroveň. Papinkáš a mašinkáš! Jo, jakože člověku pak začne hrabat. A to jsem si uvědomila, jakože tohle, to není asi úplně to pravý.* (Kristýna)

V důsledku změn v preferencích konkrétní cílové skupiny se proměňuje i vztah ke studiu. Studentky si volí předměty, které odpovídají tomu, co zažívají v realitě praxe. Respondentky připouštějí, že intenzivnější kontakt s praxí a konkrétní organizací ovlivňoval jejich **přístup ke studiu**. *Když jsem měla ten kontakt s tou realitou menší, tak jsem jakoby přijímala ty informace na té vysoké škole jakoby snadněji. Neměla jsem tu zkušenost, jakoby to srovnání, jestli tohle tak opravdu je, nebo to tak opravdu není. Takže jsem vlastně přijímala ty informace, aniž bych je filtrovala nebo opravdu hodnotila, jestli mně to k něčemu bude, nebo mně to k ničemu nebude. Na tom magistrovi už jsem byla mnohem víc kritická. K předmětům, k učitelům, k informacím. Už jsem si jakoby mnohem víc vybírala věci, které jsou pro mě zajímavější a pro mě budou důležité a mezi téma, který jsem jakoby jen tak pasivně přijímala. A už jsem si to jakoby filtrovala, už jsem byla ovlivněná tou praxí.* (Monika)

Pro některé respondentky fáze intenzivního profesního rozvoje v konkrétní organizaci zdánlivě v období navazujícího magisterského studia nenastává. Pokračující role studenta je vnímána jako bezpečný rámec pro věnování se zájmovým činnostem. Vlivem mimoškolních a v podstatě ne přímo se studiem souvisejících aktivit může docházet k prodlužování studia, přičemž platí, čím méně je student připoután ke studiu, tím obtížnější je pro něho studium dokončit. V takovém případě můžeme hovořit o kariérním moratoriu. *Ale na tobo magistra jsem cítila, že jdu hodně jenom proto, že chci být ještě student a že to bakalářský vzdělání bude mít za chvilku už každej a že to prostě pro mě nebyl nákej ten titul, kterej si myslím, že bych měla mít. A to jsem jakoby chtěla víc. Ale no, pak jsem ho jakoby dělala čtyři roky, že jo.* (Michaela)

Pokud si některé respondentky v této fázi svého profesního startu vyzkoušely rovněž zaměstnání, která nebyla v souladu s legislativně vymezenou představou o uplatnění sociálního pedagoga, byly v nich úspěšné a tím zjistily, že s vysokoškolským titulem se mohou uplatnit i v jiných oblastech, než je oblast sociální práce, stávalo se pro ně obtížnější studium dokončit. Mohla se dostavit krize smyslu studia. Krize smyslu může nastat i po určitém „vytržení“ ze studia, např. v podobě zahraničního pobytu. Dosavadní zkušenosti z praxe a znalosti ze studia jsou pak vnímány jako nástroj na cestě změny profese: *...tak já už vlastně v momentě, kdy jsem to ukončila, tak jsem věděla, že jakoby to dělat nechci. A že vlastně jakoby to chci jenom jako ukončit, aby se uzavřela jedna kapitola a tak to dopadlo. Že vlastně jsem dostudovala obor, který jsem nechtěla dělat.* (Simona)

Součástí fáze profesního růstu je u některých respondentek i tzv. šok z reality, který zažívají poté, co začnou intenzivněji působit v praxi. Některé respondentky tedy zažily šok z reality již během studia, jiné bezprostředně po jeho ukončení. Šok z reality jde v ruku v ruce s nástupem do konkrétní organizace na půl až celý úvazek: *Jako asi byla doba, kdy jsem na to nadávala, asi ze začátku toho nástupu do té praxe. (...) Prostě to začínáš úplně od nuly, jako bys ani žádnou školu nevystudovala. Teď už mi to tak asi nepřijde. Prostě teoretickej základ je jedna věc a pak jsou ty věci, který se naučíš přímo v té praxi s tou cílovou skupinou. To je jako věc druhá.* (Kristýna)

Diskuse

Období profesního startu, které jsem na základě literatury (Nový, 1989; Hroník, 2007) vymezovala jako období mezi 15. a 30. rokem života jedince s předpokladem lineární posloupnosti od profesního zájmu přes volbu studijního oboru na vysoké škole a studium daného oboru až k uplatnění absolventa v daném oboru, je v případě absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství dost specifické. Oproti představě, že v období profesního startu existuje časová posloupnost mezi absolvováním studia a uplatněním v praxi, je zřejmé, že studium a získávání profesních zkušeností neprobíhalo u většiny respondentek odděleně, nýbrž docházelo k vzájemnému prolínání a ovlivňování studia, práce a osobního života. Přestože respondentky kombinovaly roli studentky a práci, ke konci pregraduální přípravy již dochází k nabývání významu profesní role.

V období profesního startu absolventek oboru sociální pedagogika a poradenství hrají významnou roli i konkrétní organizace a jejich pracovní prostředí zejména v tom smyslu, že se konkrétní organizace a jejich prostředí stávají kontextem pregraduálního studia (srov. McMahon a Patton, 2006). Charakter pracovního prostředí konkrétní organizace tak, jak o něm uvažuje např. Hroník (2007), je důležitý i z hlediska vymezení jedné z dílčích fází profesního startu – fáze profesního růstu. Prostředí neziskového sektoru, v němž většina respondentek získávala své první zkušenosti, odpovídá svým uzpůsobením a povahou tzv. neomezeným organizacím, jak o nich pojednává Authur a De Fillippi (in Baruch, 2004). Tato specifická pak vyvolává otázku, jestli právě charakter pracovního prostředí „neurčuje“ charakter další kariéry, tj. jestli prostředí neziskového sektoru, kde respondentky získávaly v průběhu pregraduální přípravy své zkušenosti, nestartuje jejich kariéru bez hranic (Authur a De Fillippi, in Baruch, 2004).

Závěr

Závěrem bych ráda odpověděla na stanovené výzkumné otázky. Jaké fáze profesního startu se u absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství objevují v období pregraduální přípravy? Na základě kvalitativního výzkumného šetření jsem identifikovala fázi ladění, fázi hledání a fázi profesního růstu. Fáze ladění v sobě zahrnuje proces volby oboru vysokoškolského studia, pro který je charakteristické hledání společného tématu a zaměření studia, které by respondentky oslovilo. Fáze hledání začíná nástupem do studia oboru sociální pedagogika a poradenství. Jedním z témat této fáze je rozčarování ze studia, kdy respondentky zjišťují, že k sociální pedagogice se neváže profese sociálního pedagoga. Respondentky toto rozčarování překonají a nadále vyhledávají kontakt s realitou praxe, který je posune do fáze profesního růstu, pro niž je typické „upozaďování“ studia, ať už v důsledku pracovního vytížení, z důvodu krize smyslu studia nebo kariérního moratoria.

Jakou roli hraje kontakt s realitou praxe v jednotlivých fázích profesního startu v období pregraduální přípravy u absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství? Ve fázi ladění představuje kontakt s realitou praxe sebezkušenost, na základě které pak respondentky hledají téma nebo zaměření oboru vysokoškolského studia. Ve fázi hledání znamená kontakt s realitou praxe posílení vlastních kompetencí, na jejichž základě si respondentky ověřují své zaměření na práci s konkrétní cílovou skupinou. Prostřednictvím kontaktu s realitou si metodou „pokus-omyl“ zažívají fungující a naopak nefungující způsoby práce. Ve fázi profesního růstu kontakt s realitou praxe pro některé respondentky představuje hybatele změn, kdy na základě mimoškolních aktivit dochází ke změně preferencí cílové skupiny a kdy začínají samy výrazněji ovlivňovat obsah svého studia. Se zvyšující se mírou mimoškolních aktivit a profesních zkušeností se proměňuje přístup respondentek ke studiu.

Na základě výpovědí respondentek můžeme tvrdit, že jednotlivé dílčí fáze profesního startu v období pregraduální přípravy nelze zobecňovat ani z hlediska jejich posloupnosti, ani z hlediska jejich časového určení, jak toto období vymezuje např. Nový (1989). V období pregraduální přípravy se u některých respondentek objevuje i tzv. profesní intermezzo neboli kariérní moratorium (Vendel, 2008), které se projevuje v dalším setrvání v roli studentky, bez významnějšího prohlubování svých teoretických znalostí, anebo využíváním „ochranného“ statutu studenta pro získávání různorodých pracovních i mimopracovních zkušeností. Naopak šok z reality (srov. Farková, 2009) v pravém slova smyslu nezažily všechny respondentky, ale jen ty, u nichž nedocházelo ke kombinování role studentky s profesní rolí v průběhu pregraduální přípravy.

Jak lze tedy vymezit období profesního startu? Výsledky mého výzkumu mě vedou k tomu, že období profesního startu lze vymezit prostřednictvím jednotlivých – dílčích – fází, které však není možné charakterizovat bez ohledu na jednotlivé životní role, jež v daném období jedinec zastává, a bez ohledu na kontext, ve kterém se jedinec pohyboval (srov. McMahon a Patton, 2006).

Poděkování

Tento článek vznikl v rámci projektu Škola: výzkum vnitřních procesů a vnějších podmínek jejího fungování (GD406/09/H040). Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Literatura

- BARUCH, Y. Transforming Careers: from Linear to Multidirectional Career Paths. Organisational and Individual Perspective. *Career Development International* [online], 2004, roč. 9, č. 1, s. 58–73. [cit. 2011-02-02]. Dostupné z: <http://www.wallnetwork.ca/inequity/transforming_careers.pdf>.
- CINTULOVÁ, K. Uplatnenie sociálneho pedagóga z pohľadu absolventov oboru pedagogika zo špecializáciou sociálna pedagogika. *Pedagogická revue*, 2005, roč. 63, č. 1, s. 44–54. ISSN 1335-1982.
- FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.
- HATÁR, C. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. Praha: Educa Service a Česká andragogická spoločnosť, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7.
- HRONCOVÁ, J. Prevencia sociálnopatologických javov v predmete sociálnej pedagogiky a uplatnenie sociálnych pedagógov v praxi – história, súčasnosť, perspektívy. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 1, s. 7–17. ISSN 1211-4669.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MCMAHON, M., PATTON, W. (eds.). *Career counselling. Constructivist Approaches*. New York: Routledge, 2006. ISBN 10-0-415-38563-6.
- NIKLOVÁ, M. K aktuálnym problémom sociálnej pedagogiky v Slovenskej republike. *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 1, s. 18–27. ISSN 1211-4669.
- NOVÝ, L. *Životní dráha jako sociologický problém*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1989. ISBN 80-210-0187-9.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výchovný slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- SHARF, R. S. *Applying Career Development Theory to Counseling*. Belmont: Brooks / Cole Cengage Learning, 2010. ISBN 13-978-0-495-80470-3.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VENDEL, Š. *Kariérní poradenství*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1731-9.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online]. 2007. [cit. 2011-09-28]. Dostupné z: <http://www.streetwork.cz/images/download/zakon_osocialnich_sluzbach_pspcr.pdf>.

O autorce

Mgr. MARTINA KÁNSKÁ vystudovala obor sociální pedagogika a poradenství na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V současné době studuje třetím rokem prezenční doktorské studium oboru pedagogika. Zabývá se profesním startem absolventů sociální pedagogiky.

Kontakt: Martina.Kanska@seznam.cz

About the author

MARTINA KÁNSKÁ studied Social Education and Counselling at the Department of Educational Sciences of the Faculty of Arts, Masaryk University. She is continuing her studies as a full-time doctoral student of Education at the same department. She focuses on the topic of the career start of Social Education graduates.

Contact address: Martina.Kanska@seznam.cz