

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ v teorii a praxi

KARIÉROVÉ PORADENSTVO v teórii a praxi



euro | guidance

Z OBSAHU

- POSTOJE AKTÉRŮ
ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ
POLITIKY K TÉMATŮM
SOUVISEJÍCÍM
S KARIÉROVÝM
PORADENSTVÍM
- KONCEPCE PODPORY
KARIÉROVÉHO ROZVOJE
ŽÁKŮ A ZAVÁDĚNÍ
KARIÉROVÝCH PORTFOLIÍ
NA ŠKOLÁCH

ČÍSLO

22

2022



KARIÉROVÉ PORADENSTVO v teorii a praxi

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ v teorii a praxi

REDAKCE

Lenka Hloušková (NPI ČR, Centrum Euroguidance) – vedoucí redaktorka

Petr Chaluš (NPI ČR, Centrum Euroguidance)

Ladislav Ostroha (SAAIC, Euroguidance centrum)

Helena Pechová (NPI ČR, Centrum Euroguidance)

REDAKČNÍ RADA

Mgr. Katarína Baňasová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, Ústav aplikovanej psychológie

doc. PhDr. Marian Groma, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie

Mgr. Kateřina Hašková

Sdružení pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj, z. s.

Mgr. Štefánia Hrivňáková

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

PhDr. Jitka Jirsáková, Ph.D.

Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia

doc. PhDr. Iva Kirovová, Ph.D.

Česká asociace psychologů práce a organizace, z. s.

Ing. Helena Košťálová

Expertní komora kariérového poradenství, z. s., Evropská kontaktní skupina, z. s.

Mgr. Lenka Martinkovičová, PhD.

Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry, Inštitút dialogických praxí

Ing. Hana Záhorovská

Asociace vysokoškolských poradců, z. s., Job Centrum UTB, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

VYDAVATEL

© Národní pedagogický institut České republiky, Centrum Euroguidance

Senovážné náměstí 872/25

110 00 Praha 1

Časopis vychází dvakrát ročně v elektronické podobě.

Dostupné na www.euroguidance.cz

Toto číslo vychází v prosinci 2022.

ISSN 1338-8231

Za obsah sdělení odpovídá výlučně autor. Sdělení nereprezentuje názory Evropské komise a Evropská komise neodpovídá za použití informací, jež jsou jeho obsahem. Spolufinancováno Evropskou unií a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

OBSAH ČÍSLA 22/2022

EDITORIAL	4
<i>Lenka Hloušková</i>	
ČTYŘI „SPROSTÁ SLOVA” KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ: OD SELSKÉHO ROZUMU K UVĚDOMOVANÉMU SMYSLU	6
<i>Ronald Sultana, přeložila a upravila Kateřina Hašková, Lenka Hloušková</i>	
POSTOJE AKTÉRŮ ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY K TÉMATŮM SOUVISEJÍCÍM S KARIÉROVÝM PORADENSTVÍM	22
<i>Silvie Pýchová</i>	
HRY A JEJICH VYUŽITÍ V KARIÉROVÉM PORADENSTVÍ	40
<i>Zuzana Freibergová</i>	
PROJEKTOVÉ DNY – VÝHODNÁ FORMA PODPORY KARIÉROVÉHO ROZVOJE (NEJEN) ŽÁKŮ	50
<i>Petra Šnepfenbergová</i>	
JAK ROZVÍJET AUTENTIČNOST A WELLBEING POMOCÍ METODY GALLUP®	57
<i>Pavčina Vašátová</i>	
KONCEPCE PODPORY KARIÉROVÉHO ROZVOJE ŽÁKŮ A ZAVÁDĚNÍ KARIÉROVÝCH PORTFOLIÍ NA ŠKOLÁCH	62
<i>Pavla Frňková, Veronika Kirchnerová</i>	
PROFESNÍ KVALIFIKACE KARIÉROVÝ PORADCE / KARIÉROVÁ PORADKYNĚ – NOVÝ STANDARD V NÁRODNÍ SOUSTAVĚ KVALIFIKACÍ	70
<i>Richard Veleta</i>	
METODIKY KARIÉROVÉHO PORADENSTVA PRE ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝMI POSTIHNUTIAMÍ (RECENZIA)	74
<i>Marian Groma</i>	
KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ PRO STUDENTY SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI NA ČESKÉM VYSOKÉM UČENÍ TECHNICKÉM V PRAZE	78
<i>Jana Zdarsová</i>	
ZDROJ INFORMACÍ PRO TVŮRCE POLITIK KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ – CareersNet	80
<i>Ladislav Ostroha, Lenka Hloušková</i>	
OHLÉDNUTÍ ZA EVROPSKOU KONFERENCÍ MEETING THE FUTURE TODAY: Competence development for the European guidance community	83
<i>Petr Chalouš, Nina Ahlroos</i>	
SPRÁVA ZO SEMINÁRA CROSS BORDER: NÁDEJ V ČASE NEISTOTY	88
<i>Dominika Maria Brol, Miroslav Litavský, Helena Pechová, František Hodný, Kateřina Tvrdá, Lucie Václavková, Pavla Frňková, Veronika Kirchnerová, Michaela Mrázová, Lucie Zárubová, Jana Klekar a Olga Daşkın</i>	

EDITORIAL

Vážené čtenářky a čtenáři, příznivci kariérového poradenství,

začínáte číst 22. číslo časopisu *Kariérové poradenství v teorii a praxi* / *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, jehož vydání předcházela řada více či méně avizovaných a na první pohled patrných změn. Tou zásadní, kterou časopis prošel, byla změna místa vydávání časopisu a vydavatele. Nově se vydávání časopisu přesunulo do České republiky a vydavatelem se stal Národní pedagogický institut České republiky, Centrum Euroguidance. V souvislosti s tím se částečně proměnilo složení redakce, redakční rady i příprava jednotlivých čísel. Naopak stálíci zůstává zaměření časopisu na kariérové poradenství v České republice i na Slovensku a úzká spolupráce obou Center Euroguidance na vydávání dvou čísel ročně, která vycházejí v elektronické podobě pod ISSN 1338-8231.

V druhém čísle roku 2022 vám nabízíme dvě studie, pět inspirací z praxe a pro praxi, jednu recenzi a čtyři zprávy. Celé číslo pomyslně otevírá překlad stati Ronalda Sultany od Kateřiny Haškové a Lenky Hlouškové. Zamyšlení autora nad čtyřmi pojmy – znevýhodnění, odolnost, zaměstnatelnost, aktivizace – přináší nové úhly pohledu nejen pro kariérové poradce, ale i pro aktéry politik kariérového poradenství. Jeho argumentovaný apel na kultivaci odborného jazyka považují překladatelky shodně s autorem nejen za první krok k proměně světa v domov pro všechny, ale navíc i za jeden z úkolů, ke kterému může významně přispět tento časopis.

Empirická studie Silvie Pýchové přináší jedinečný vhled do názorů a přesvědčení širokého spektra aktérů české vzdělávací politiky na témata související s rozvojem kariérového poradenství. Výzkumné šetření využívající kombinaci sekundární analýzy dat získaných metodou Delphi a fenomenografického přístupu rozkrylo rozpory mezi tím, jakou důležitost přisuzují aktéři vzdělávací politiky podpoře wellbeingu žáků, i když bez přímé vazby ke kariérovému poradenství, nebo jaké panují názory a přesvědčení k účelu škol či odborného vzdělávání. Zvolené téma i metodologie dávají tušit, že i závěry této studie dokládají úzkou vazbu mezi jazykem, myšlením, přesvědčením a jednáním jednotlivců či názorových skupin, ale Silvie Pýchová se na rozdíl od Ronalda Sultany dotýká příčin reálných dopadů těchto rozporů, které žijeme (nejen) v ČR.

Společným jmenovatelem následujících pěti textů je jejich úzká vazba k praxi kariérového poradenství. Zuzana Freibergová se ve svém příspěvku zaměřuje na využití her v kariérovém poradenství / kariérovém vzdělávání. Pokud budete chtít nějakou hru využít ve své práci, dočtete její článek až do konce. Pokud budete chtít zařadit hru(y) do projektových dnů, abyste podpořili kariérový rozvoj (nejen) žáků, přečtete si, jak projektové dny realizuje Petra Šnepfenbergová. Objevování talentů je bezesporu důležitým aspektem práce každého kariérového poradce a Pavlína Vašátová v následujícím textu stručně představuje nástroj, který využívá pro identifikaci talentů ve smyslu přirozeného (autentického) způsobu jednání, myšlení a cítění. Pokud si přejete, aby proces kariérového rozvoje žáků byl na Vaší škole dlouhodobě a systematicky podporován, stáhněte si příspěvek Pavly Frňkové a Veroniky Kirchnerové. Autorky v něm popisují, jak pomáhaly školám vytvořit koncepci podpory kariérového rozvoje žáků a zavést kariérová portfolia na školách. V šesti krocích pak shrnují, jak doporučují postupovat při tvorbě koncepce. Neméně významná inspirace pro praxi je skryta v příspěvku

Richarda Velety. Nový standard profesní kvalifikace Kariérový poradce / Kariérová poradkyně v Národní soustavě kvalifikací sice naznačuje, jakým směrem se ubírá profesní rozvoj kariérových poradců v ČR, ale současně informuje o tom, za jakých podmínek může každý ze zájemců o tuto profesi složit zkoušku a získat osvědčení.

Poslední část tohoto čísla tvoří recenze a několik zpráv. Mariana Gromu zaujal pro účely recenze soubor metodik kariérového poradenství pro žáky se zdravotním postižením. Zpráva Jany Zdarsové, která představuje unikátní program kariérového poradenství pro studenty s různými typy onemocnění a zdravotním postižením na Českém vysokém učení technickém v Praze, je mj. dokladem toho, že na některých vysokých školách je systematicky podporována i tato cílová skupina vysokoškoláků. Zpráva Ladislava Ostrohy a Lenky Hlouškové je určena všem, kteří se zajímají o to, co dělá síť Career-sNet, nebo nevědí, kde hledat informace o systémech kariérového poradenství v jednotlivých evropských zemích. Poslední dvě zprávy referují o významných událostech ze života Euroguidance center. Nejdříve se Petr Chaluš a Nina Ahlroos ohlížejí za konferencí „Meeting the future today“ a celé číslo uzavírá zpráva účastníků Cross Border semináře v Lotyšsku.

Za autorky, autory i redakci přeji příjemné a inspirativní čtení.

Lenka Hloušková

Vážené čtenářky a čtenáři, příznivci kariérového poradenství, autorky i autoři,

je nám ctí, že jsme v České republice dostali příležitost navázat na desetiletou tradici vydávání časopisu *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi*, a také v roce 2023 chceme v úzké spolupráci se slovenským Euroguidance centrem přispívat k rozvoji teorie a praxe – oboru – kariérového poradenství na Slovensku i v ČR. V redakci pro vás opět připravíme dvě česko-slovenská čísla, ale bez vás, autorů a autorek, to nepůjde. Přijměte tedy naši výzvu a zašlete nám svůj příspěvek.

Do čísla 23 přijímáme původní studie, texty metodického charakteru, diskuze, recenze i zprávy, které se týkají nejrůznějších otázek z oblasti kariérového poradenství a/nebo kariérového vzdělávání. Uvítáme, když nám do čísla 23 zašlete své příspěvky v souladu s [pokyny pro autory](#) nejpozději **do 15. dubna 2023**.

Druhé číslo v roce 2023 (č. 24) plánujeme jako monotematické a budeme ho věnovat tématu **Profesního rozvoje kariérových poradců**. Nejpozději v čísle 23 zveřejníme výzvu pro autory a autorky, ale pokud se tomuto tématu systematicky věnujete, zašlete nám svůj příspěvek v souladu s [pokyny pro autory](#) již nyní, nejpozději však **do 15. října 2023**.

Příspěvky zasílejte na adresu redakce redakce.euroguidance@npi.cz nebo přímo vedoucí redaktorce Lence Hlouškové (lenka.hlouskova@npi.cz)

Děkujeme!

Redakce

ČTYŘI „SPROSTÁ SLOVA“ KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ: OD SELSKÉHO ROZUMU K UVĚDOMOVANÉMU SMYSLU¹

Ronald Sultana

přeložila a upravila Kateřina Hašková, Lenka Hloušková

FOUR 'DIRTY WORDS' IN CAREER GUIDANCE: FROM COMMON SENSE TO GOOD SENSE²

Ronald Sultana

Abstrakt

Text Ronalda Sultana (2022) zkoumá, jakým způsobem mohou běžně užívané pojmy v kariérovém poradenství ovlivňovat konceptualizaci problémů a konsekvence možných řešení těchto problémů. Jde zejména o pojmy „znevýhodnění“ (*vulnerability*³), „odolnost“ (*resilience*), „zaměstnatelnost“ (*employability*) a „aktivizace“ (*activation*). S odkazem na kritickou sociální teorii Sultana (2022) poukazuje na souvislost mezi jazykem, myšlením a jednáním a dokládá úzkou provazbu těchto pojmů s neoliberalismem, zejména pak s přenášením zodpovědnosti na jednotlivce. Text Sultana (2022) uzavírá výzvou, aby kariérové poradenství jako obor převzalo svoji roli v utváření významu těchto pojmů ve veřejném prostoru. Výsledek má totiž vliv na vytváření příležitostí, které umožňují lidem prosperovat a rozvíjet se.

Klíčová slova: kariérové poradenství; responzibilizace; sociální spravedlnost

1 Publikujeme překlad zkrácené verze tohoto textu: Sultana R. G. (2022). Four 'dirty words' in career guidance: from common sense to good sense. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09550-2>

2 Název původního textu vychází z prací italského filozofa Antonia Gramsciho (1991), podle něž je *good sense* v protikladu ke sdílenému zdravému rozumu. Sdílený zdravý rozum Gramsci (1991) vnímá jako nástroj nadvlády, a naopak správné vědomí, které překládáme jako uvědomovaný smysl, je založeno na kritickém uvažování (pozn. překl.).

3 *Vulnerability* bychom lépe přeložily jako *zranitelnost a s ní spojená křehkost*. Vzhledem k termínům běžně užívaným v českém kontextu jsme se rozhodly v překladu použít pojem *znevýhodnění*. Pojem *znevýhodnění* vyjadřuje zranitelnost i křehkost některých osob a je to běžně užívaný pojem v oficiálních dokumentech v ČR, ale i v odborné terminologii (pozn. překl.).

Abstract

“This paper focuses on commonly used terms in career guidance in order to examine the impact they can have on the way problems are conceptualised and consequently on the solutions that are envisaged. Four such terms are considered, namely ‚vulnerability‘, ‚resilience‘, ‚employability‘, and ‚activation‘. Drawing on critical social theory, this paper explores the relationship between language, thought, and action. It demonstrates the intimate relationship of the four terms to the neoliberal agenda in general and to responsabilisation in particular. The paper concludes by arguing that the career development field has a role to play in the struggle over the meaning of concepts in the public sphere, as the outcome has a bearing on the opportunities for people to flourish” (Sultana, 2022).

Keywords: career guidance; responsabilisation; social justice

*Nevrátíme se zpět k normálu. Normální nikdy nebylo.
Naše předcovidová existence nebyla normální,
pouze pokud jsme normalizovali chamtivost, nerovnost,
vyčerpání, vyprázdnění, vytěžování, odpojení,
zuřivost, hromadění, nenávisť a nedostatek.
Neměli bychom toužit po tom vrátit se do starého „normálu“.
V současnosti jsme dostali příležitost ušít si nový šat.
Takový, který padne veškerému lidstvu a přírodě.*

Sonya Renee Taylor

Úvod: vztah mezi jazykem, myšlením a jednáním

Sonya Renee Taylor ve své básni zdůrazňuje jedinečnou příležitost k „ušití nových šatů“, které padnou veškerému lidstvu i přírodě. Za základní nástroj pro jejich „ušití“ lze považovat jazyk (Lee, 2020, s. 265), který se stal předmětem rozsáhlého kritického přemýšlení, díky němuž silně přivykáme určitému způsobu uvažování o věcech, ale který nám také dává příležitost vidět a dělat věci jinak.

Lacan (2001) nám přesto připomíná, že „je to svět slov, který utváří svět věcí“ (s. 49). To znamená, že naše myšlení a jednání jsou zprostředkovány slovy, která používáme. Obýváme tedy „diskurzivní ekologie“, v nichž jsou naše slova navzájem propojena v sítích významů, které nás navigují ke specifickým formám, jakými svět vidíme, prožíváme jej a působíme na něj.

V obecnější rovině nám toto uvažování může asociovat pojem *ideologie*. Jak poznamenává Eagleton (1991), podstatou totalizující ideologie je ukazovat převládající stav věcí jako přirozený, normální, samozřejmý, existující pro blaho všech a zároveň mystifikovat a očerňovat jeho jakékoliv alternativy. Gramsci (1991) by řekl, že tento „přirozený“ stav věcí se stává „zdravým rozumem“, který je vštěpován a komunikován prostřednictvím běžného jazyka, včetně lidových rčení předávaných z generace na generaci, zhmotňujících sociální vztahy, které se vykreslují jako „přirozené“ či dané vyšší mocí. Tím si zvykáme vidět věci určitým způsobem, jehož se držíme, i když to může působit v náš neprospěch nebo v neprospěch našich blízkých.

I dnes, s nástupem populistických lídrů, jsou slova používána jako zbraně, jež formují naše uvažování a prožívání konkrétních problémů, čímž vznikají specifické významy, které nás vedou k určitému jednání. Nejde však jen o užití slov ve smyslu uplatňování moci. Ideologie je také fenomén, který pomáhá definovat a konstruovat svět, v němž žijeme. Z tohoto úhlu pohledu neprobíhá interakce mezi námi a světem, jaký je, ale spíše tak, jak ho sami reprezentujeme v jazyce (Žižek, 2016).

Tento text (Sultana, 2022) zkoumá sílu jazyka v utváření vědomí, hodnot, pocitů a chování. Zaměřuje se zejména na čtyři slova, která jsou v kariérovém poradenství často používána: **zaměstnatelnost**, **aktivizace**, **znevýhodnění** a **odolnost**. Sultana (2022) postupně dekonstruuje jednotlivé pojmy (viz Zuckert, 1991). Nejde mu přitom jen o kritiku používání jazyka, ale i o jeho kultivaci. Zdůrazňuje proměnlivost slov umožňující redefinici pojmů, která signalizuje nové pojmání světa. Jazyk, pokud je užitý mimo své osvědčené a již vyčerpané způsoby, se může stát nástrojem tázání se, námitek, odporu a rezistence, tj. silou proti nadvládě.

Jazykové pasti neoliberálních témat

Význam každého z výše uvedených pojmů Sultana (2022) vyvozuje samostatně. Popisuje však i to, co mají tyto pojmy společné – vedou nás k tomu, abychom systémové problémy vnímali jako individuální nedostatky. Pro takto definovaný problém mobilizují soubor nástrojů, které pod pláštěm solidarity a emancipace přesouvají zodpovědnost na jedince a utlačují je.

Současně je důležité zmínit, že tato čtyři slova nejsou ojedinělá, ale v tomto duchu můžeme uvažovat i o dalších pojmech, např. bystrost (*agility*), přizpůsobivost (*adaptability*), flexibilita (*flexibility*). Vybraná, detailně analyzovaná slova v tomto článku tedy slouží jako případové studie, které ukazují, jak mohou být pojmy dekonstruovány s ohledem na koncept sociální spravedlnosti.

V tomto textu jdou úvahy autora o neoliberalismu (Sultana, 2022) ještě dál, za hranice neoliberalistické predátorské ekonomické logiky, a zaměřují se na schopnost neoliberalismu generovat specifické formy subjektivit. Neoliberalismus totiž neovlivňuje pouze materiální podmínky naší existence, ale také intra- a interpsychické procesy, které by někdo mohl považovat za soukromé a mimo dosah trhu. Jsou-li slova užívána bez reflexe, mohou nás uvěznit v „*silovém poli*“ (Bourdieu, 1993), kde jsou v boji o různé zdroje moci vytvářeny, rozšiřovány, přisvojovány a vyměňovány jejich specifické významy.

Sultanův (2022) protikladný narativ vychází z vlastní logiky: začíná tím, jak je „znevýhodnění“ zobrazováno v běžném jazyce a specificky v kariérovém poradenství. Následně se zamýšlí nad tím, jak jednotlivci a skupiny označované za „znevýhodněné“ musí být „aktivizováni“, aby se stali lépe „zaměstnatelnými“, tj. zamýšlí se nad procesem, jenž vyžaduje osobní „odolnost“ při překonávání překážek. Tento způsob čtení (Said, 1993) každého pojmu otevírá otázky, které si jako kariéroví poradci musíme klást, a nabádá nás k vědomému užívání jazyka.

Znevýhodnění⁴ (*vulnerability*)

Znevýhodnění je úzce spjato s diskurzem kariérového poradenství. Celá řada sociálních skupin je považována za „ohrožené“ z fyzických, materiálních nebo sociálních důvodů. Lidé označováni za členy těchto skupin jsou považováni za znevýhodněné vzhledem k jejich omezenému přístupu k „lahůdkám života“ (příjem, práce, vzdělání, zdraví, bydlení, sociální status, důstojnost, sociální vazby, příležitosti, autonomie, očekávaná délka života, wellbeing atd.). Seznam těch, kteří jsou považováni za znevýhodněné, je dlouhý a zahrnuje osoby s postižením, nezaměstnané, zaměstnané ale prekari-zované, etnické a náboženské menšiny, lidi bez domova, migrující osoby, stejně tak jako ženy, lidi se zkušeností z výkonu trestu a tzv. NEETs (lidé mimo vzdělávací systém, další vzdělávání i zaměstnání). Tito lidé jsou vnímáni jako ohroženi sociálním vyloučením, a proto je k nim směřována speciální pozornost pomáhajících profesí – sociálních pracovníků, poradců a/nebo pedagogů⁵.

Slovo „znevýhodnění“ podle Sultany (2022) evokuje v jeho současném a hegemonickém užívání obraz osobní slabosti jednotlivců či skupin, kteří jsou zranitelní v důsledku svého fyzického, materiálního nebo psychického deficitu. K tomuto pojmu se tedy vztahují asociace nezvratnosti a „přirozenosti“: v přirozeném řádu věcí jsou přece silní a slabí, schopní a neschopní. Sultana (2022) však zdůrazňuje i roli prostředí, jež rámuje, jaké skupiny budou ve společnosti za znevýhodněné označeny. Konkrétně jde o nastavení současného ekonomického systému, v němž má zisk prioritu před právy a důstojností jedince, což vede k nespravedlivému odměňování, nedostatku respektu a disproportčním ziskům pro ty, kteří už oplývají vysokou mírou moci, sociálního statutu a bohatství. Jednotlivé charakteristiky se nevztahují (pouze) na úzkou skupinu nejbohatších, jde spíše o vlastnosti, které jsou nedílnou součástí ekonomických a sociálních modelů. Tyto vlastnosti jsou v jednotlivých modelech tak silně zakořeněné, že pro řadu z nás je obtížné představit si k nim alternativu⁶, i když jsou historicky podmíněné.

4 S ohledem na český kontext jsme pro překlad zvolily pojem *znevýhodnění* – viz poznámka tři. V originále textu je i část, která odkazuje k etymologickému původu slova *vulnerability*, kterou jsme z důvodu posunu významu pojmu do tohoto zkráceného překladu nezahrnuly (pozn. překl.).

5 Sultana (2022) ukazuje na slově „znevýhodnění“, jak jsou slova konstruována. Ptá se spolu s Carol Bacchi (2009): Jaký problém je zde reprezentován? Jaké předpoklady jsou implicitně přijímány o těchto znevýhodněných skupinách? A co je považováno za zdroj tohoto problému? Co ohledně „znevýhodnění“ zůstává nevyřčeno? Co jsou důsledky přemýšlení o „znevýhodnění“ tímto specifickým přístupem? Kdo tímto porozuměním „znevýhodnění“ získává a kdo ztrácí? Jak bylo toto porozumění formováno, rozšiřováno a ochraňováno? Existují cesty, jimiž může být pojem „znevýhodnění“ a jeho význam zpochybnován, narušen a nahrazen?

6 V tomto kontextu můžeme uvažovat o mnohdy silných negativních reakcích, které vyvolávají návrhy o zavedení základního všeobecného příjmu, zkrácení pracovního týdne, zvyšování minimální mzdy apod. (pozn. překl.).

Používání podstatných jmen, jako např. „znevýhodnění“, nás mnohdy vede k závěrům, že toto nastavení je předurčené. Naopak užití sloves nám pomáhá přemýšlet o sociálních skutečnostech jako o konstruktech a usnadňuje nám zaměřit pozornost spíše na strukturování procesů než na struktury, které je formují. Slovesa nám připomínají, že „sociální“ je důsledkem lidského jednání, a jako takové je předmětem dekonstruování (*o co tady jde?*) a rekonstruování (*jak můžeme přemýšlet, mluvit a jednat jinak, abychom přispívali k sociální spravedlnosti?*).

V souladu s tím, co Sultana (2022) nazývá běžným jazykem, znamená užívání přídavného jména „mladí nekvalifikovaní“⁷ deficit jednotlivce nebo skupiny. Těmto lidem se totiž vzhledem k nedostatku schopností, motivace a/nebo příležitostí nepodařilo získat potřebné „vstupenky“ ke vstupu na trh práce. Jazyk tedy zaměřuje naši pozornost na nedostatky jednotlivce/skupiny místo na limity trhu práce. Na jedné straně je všude kolem nás propagována ekonomika založená na znalostech, která od jedinců vyžaduje celoživotní učení, rozvoj dovedností a neustálé zvyšování kvalifikace. Na straně druhé žijeme v realitě podzaměstnanosti, neplnohodnotných pracovních úvazků a nesplněných nadějí slibujících lepší pracovní místa, pokud investujeme do svého vzdělávání (Brown et al., 2011; Cappelli, 2015). Ve skutečnosti můžeme u kvalifikačních profilů řady pracovních míst (*job profiles*) sledovat trend *deskillingu* (Prevati & Fagiani, 2015), tj. snižování požadavků na dovednosti. Kvalifikace jsou mnohdy zaměstnavateli chápány více ve smyslu osobních kvalit a charakteristik jedince (jako např. vytrvalost, statečnost, disciplína) než jako soubor relevantních dovedností pro zvládnutí práce. Často jsou také uplatňovány jako vyřazovací kritérium pro uchazeče o konkrétní pracovní místo, což dělá nábor pracovních sil rychlejší a levnější (Brown & Souto-Otero, 2020).

Viděno v tomto světle nejde až tak o deficit jednotlivců, ale spíš o nedostatek neoliberalního světového řádu způsobený tím, jak je bohatství celosvětově utvářeno a distribuováno. Náš ekonomický systém funguje na nahrazování práce levnými a poslušnými technologiemi a na vývozu produkce přes celou Zemi s cílem snižovat náklady na práci a zvyšovat zisky.

Toto jsou stěžejí strategie, které povedou k plné zaměstnanosti, na což však tak jako tak neoliberalismus neaspíruje. Pokud je základní logikou ekonomiky zisk za jakoukoli cenu, bez ohledu na důsledky pro prosperitu lidstva, pak rozsah, hloubka ani počet získaných kvalifikací nemůže zaručit stabilitu a jistotu zaměstnání. V případě šťastné souhry náhod se každý z nás může ocitnout na začátku fronty, ale v soutěživém prostředí můžeme tuto výhodu opět rychle ztratit v důsledku měnících se potřeb zaměstnavatelů, a tak se nám pověsí na krk nálepka „ohrožený“.

Ale jsou tu i další otázky vztahující se k označení mladých lidí bez kvalifikace jako znevýhodněných: Proč předpokládáme, že zodpovědnost za rozvoj dovedností lidí má nést stát (Keep, 2020)? Tím totiž umožňujeme zaměstnavatelům (zejména firmám) soukromě čerpat benefity z veřejných zdrojů? Je přijatelné očekávat od firem převzetí zodpovědnosti za odbornou přípravu zaměstnanců jednak v jejich vlastním zájmu, jednak jako nedílnou součást společenské odpovědnosti firem (Lê, & de Nanteuil, 2015)? Pokud firmy přijmou tuto svoji roli, představa o mladých „znevýhodněných“ přestane dávat smysl, obzvláště pokud jejich cílem bude plná zaměstnanost namísto hromadění zisků. Pod tímto úhlem pohledu se nám odkrývají sociální, politické a ekonomické limity současného světa

⁷ Mladí nekvalifikovaní dospělí jsou autorem (Sultana, 2022) vybráni jako příklad jedné ze znevýhodněných skupin (pozn. překl.).

a v důsledku toho můžeme mluvit namísto o selhávání jednotlivců a „znevýhodněných“ o „znevýhodňování“. Pokud se na tom shodneme, budeme nuceni dívat se na jedince v rámci různých systémů, a zapojit se spíše do jejich transformace než (pouze) do paliativního jednání.

Odolnost (*resilience*)

V neoliberálním světě, který od jedinců očekává, že budou podnikateli se sebou samými (Foucault, 2004, s. 232), je v tomto nestabilním prostředí odolnost vysoce ceněnou kvalitou. Je důležité být odolní bez ohledu na karty, které jsme dostali od neviditelné ruky trhu. Odolnost nám totiž pomáhá vyhnout se zařazení do skupiny znevýhodněných. Není tedy divu, že se tento pojem ujal v politickém, ale i v populárním diskurzu a v běžném jazyce. Často se vyskytuje v populárně naučné literatuře, lifestyleových časopisech, TV, pozitivní psychologii, ... a v kariérovém poradenství.

Je důležité podívat se na původ a vývoj tohoto pojmu, kde, kým a jak byl koncept používán (Endress, 2015), jak je utvářen, jak funguje a jak se naplňují jeho významy v různých kontextech. Pojem „odolnost“ se objevil v psychologii v 50. letech minulého století. Během finanční krize v roce 2008 a následné politice škrťů, umocněné současnou klimatickou nouzí a pandemií covidu-19, se začal objevovat zejména v psychologii osobnosti, vývojové psychologii a také v terapeutické, pedagogické literatuře (Endress, 2015), včetně kariérového poradenství (Šapale et al., 2021). Člověk je považován za odolného, pokud je schopen, podobně jako materiály ve fyzickém světě, absorbovat energii nárazu a uvolnit ji bez toho, aniž by se rozbil či pokřivil (Lennart et. al., 2015).

Kariéroví poradci operují s představami o odolnosti např. na úřadech práce, kde jsou vybízeni k tomu, aby „aktivizovali“ nezaměstnané, aby se znovu odrazili „ode dna“ po ztrátě zaměstnání. Mnozí vidí odolnost jako osobnostní rys, který někteří lidé mají, a jiní ne. Další zdůrazňují „vynořující se odolnost“: podle nich se jedinci, stejně jako prostředí, instituce či města a státy, mohou tvářit v tvář ohrožení, neštěstí a traumatu naučit přizpůsobit se. Tento způsob uvažování představuje spíše kolektivní, komunitní úroveň odolnosti (Downes et al., 2013), v níž jsou pro lepší „odrazení se“ zdroje redistribuovány a kde není odolnost pouze „výstupem aktivace vnitřních atributů jedince nebo objektu“ (Estêvão et al., 2017, s. 12).

Odolnost jako konstrukt má díky jeho užívání v různých kontextech mnoho významů. V tomto článku jsou zdůrazněny primárně dva z nich, které jsou relevantní pro práci v oblasti rozvoje kariéry – zprvé asociace s individuální hrdinskou trpělivostí a odvahou čelit tvářit v tvář nepřízni osudu, zadruhé konzervativní podstata pojmu ve smyslu odporu vůči změně (Olsson et al., 2015).

Pojem odolnost se často užívá k popisu nebo vysvětlení schopnosti komunit zvládnout externími vlivy vyvolaný otřes (např. přírodní katastrofy, epidemie, sociální, ekonomické a politické převraty). Komunity jsou označovány za odolné, pokud jsou schopny takové trauma zpracovat, zvládnout a vrátit se k původnímu způsobu života, bez nutnosti radikálně jej proměnit. Tento konzervativní aspekt odolnosti je oceňován politickým a ekonomickým zřízením, ale je problematický z hlediska kritické sociální teorie (*critical social science*), která se dívá na svět skrze lidské jednání, moc, konflikt a sociální transformace. Existuje tedy napětí mezi funkcionalistickým hlasem přírodních věd, který směřuje k rovnováze (Olsson et al., 2015), a sociologií, jež se zaměřuje na moc, konflikt, nerovnost a její cíl transformovat sociální struktury ve vztahu k přerozdělení zdrojů, rizik a moci. Odolnost je

tedy vysoce politický pojem, který privilejuje kontinuitu před změnou, čímž vytváří spojenectví s neoliberalismem (Walker & Cooper, 2011; Joseph, 2013) a signalizuje psychologický „obrat k charakteru“ v duševním životě neoliberalismu (Gill & Orgad, 2018).

Kariérové poradenství tak může snadno sklouznout na špatnou stranu „politiky odolnosti“, pokud si přestane klást otázky „odolnost čeho?“ a „odolnost pro koho?“ (Cote & Nightingale, 2012). Odolnost tedy není koncept ve prospěch chudých (Béné et al., 2012), kterým by pomohl z prekarizovaných pozic. Podle kritické sociální teorie jsou příčinou nezaměstnanosti či chudoby pracujících specifické neoliberální politiky, které snižují daně pro bohaté, potlačují sociální stát, předávají moc do rukou korporací a kapitálu na úrok pracujících, a náklady a rizika přenášejí na lidi, čímž se ruší sociální smlouva. To vše nelze vyvážit pěstováním odolnosti jako levnější alternativy investic sociálního státu do řešení chudoby a souvisejících sociálních rizik (Estêvão et al., 2017).

„Odolnost“ je tedy druhou stranou mince „znevýhodnění“ ve smyslu stejné neoliberální logiky a pohledu na svět. Člověk je nahlížen jako „znevýhodněný“, protože dostatečně tvrdě neusiloval o rozvoj svých kvalit včetně odolnosti. Jak v případě „odolnosti“, tak „znevýhodnění“, je na vině člověk, který je nakonec ještě obviněn a zostuzen za to, že se stal přítěží státu. I v těchto případech se setkáváme s procesem přenášení zodpovědnosti za to mít práci na jednotlivce a jednotlivci i komunity jsou občas napomenuti a motivováni, aby projevili vytrvalost, statečnost a odvahu čelit strukturálním změnám. Jejich hodnota je měřena podle schopnosti přizpůsobit se a být pozitivní i v situaci snižování dávek či zmrazování mezd. Břemeno úspěchu či selhání je tímto přeneseno na jednotlivce, přičemž úspěch i selhání jsou silně ovlivněny třídou či genderem (Gill & Orgad, 2018, s. 479).

V tomto konzervativním pojetí odolnosti jsou systémová selhání nahlížena jako individuální nedostatky. Tento hrdinský koncept odolnosti (Estêvão et al., 2017) snižuje váhu jiných alternativ, jako jsou kolektivní mobilizace nebo sociální solidarita. Poradci, kteří zastávají tento hrdinský koncept odolnosti, pravděpodobně také přijímají roli „budovatelů odolnosti“. V této roli se pak stávají nástrojem depolitizace společenského řádu a podporují jeho vnímání jako něčeho přirozeného. Proces přenášení zodpovědnosti je v tomto konceptu často označován jako „zmocňování“.

Chceme-li si zachovat pojem odolnost, musíme přijmout jeho význam nejen na mikroúrovni, ale také na mezo- a makroúrovni. To nám pomůže posunout se od individuální odolnosti hrdinů k sociální a environmentální odolnosti, které dokáží zvládat krize skrze solidaritu. To však vyžaduje mobilizaci zdrojů a přesun rizik. Kariéroví poradci, kteří chtějí přijmout systémový přístup k odolnosti, napomáhají nejen přesunout pozornost od individuálního k sociálnímu, ale také „od jednání jednotlivce k vytváření podmínek, v nichž mohou jednotlivci jednat“ (Estêvão, et al., 2017, s. 21).

Zaměstnatelnost (*employability*)

Další z pojmů, s nímž se kariéroví poradci často setkávají, je zaměstnatelnost – mnohvrstevný konstrukt, který se spolu s teoriemi zaměstnanosti stává stále složitějším a multidimenzionálnějším zhruba od 40. let minulého století. Hlavní proměna vedla od uvažování, zda je někdo zaměstnatelný, nebo ne, ke konceptu zaměstnatelnosti, která má dynamický a adaptivní charakter (Williams, et al., 2016, s. 877).

Zaměstnatelnost můžeme nahlížet ze *sociální* perspektivy (např. míra zaměstnanosti a ekonomická prosperita určitého regionu či státu) nebo z *organizační* perspektivy (zaměření na sladění poptávky a nabídky dovedností). Sultana (2022) v tomto textu pracuje s *individuální perspektivou*, která je pro naše účely opravdu relevantní (Williams et al, 2016, s. 878). V individuální perspektivě zaměstnatelnosti je totiž obsažen rozvoj kvalit jedince (osobních i profesně relevantních), které zvyšují šance na získání zaměstnání, ale nezaručují je.

Toto individuální nebo rozvojové či adaptivní chápání zaměstnatelnosti najdeme v komunitě kariérových poradců nejčastěji, např. při realizaci programů, které mají za cíl zvýšit zaměstnatelnost jedince. Toto pojetí se váže na porozumění jedince jako „podnikatele“ sebe sama, kdy jednotlivci sami nebo s pomocí druhých mobilizují řadu strategií ve smyslu práce na rozvoji svého myšlení, jednání a způsobů bytí tak, aby tím dosáhli svého štěstí (v tomto kontextu zvýšili své šance na zaměstnání, tím, že se stanou lépe zaměstnatelnými). I zde je vidět přenášení odpovědnosti na jednotlivce v tomto smyslu: za nezaměstnanost nemůže neoliberalní stát s jeho snahami snížit sociální výdaje, ale spíše jednotlivci, kteří nezaměstnanost vnímají jako problém péče o sebe sama.

Zaměstnatelnost je spojena s učením se tvrdým dovednostem (např. technické know-how), ale vyžaduje také rozvoj obecnějších „měkkých“ dovedností. Skutečně, řada programů na zvýšení zaměstnatelnosti klade velký důraz právě na tyto měkké dovednosti⁸ ve smyslu předvádění sebe sama, podobně jako se předvádí zboží na trhu. Zvýšit svou zaměstnatelnost můžeme také správnou kvalifikací (ve smyslu náplně i úrovně kvalifikace), předchozími placenými nebo dobrovolnickými pracovními zkušenostmi (včetně pozitivních referencí), prostřednictvím potvrzení svých kompetencí alternativními způsoby (např. uznání výsledků předchozího učení) a vhodnými kontakty.

S ohledem na diskriminující povahu mnoha trhů práce je důležité mít ten „správný“ gender, etnicitu, náboženství, věk, zdravotní stav, sexuální orientaci a svobodu pohybu (Brown et al, 2003), obdobně také vzhled (Hakim, 2010). Současně také jméno, které zní v souladu s většinou, může zaměstnatelnost jednotlivce dramaticky zvýšit.

Imperativ „pracovat na sobě“, který je implikován diskurzem zaměstnatelnosti, neovlivňuje všechny mladé lidi stejně: mnoho z těchto kvalit není rozděleno rovnoměrně a objektivně. Od mladých lidí je vyžadováno, aby své já přetvářeli do podoby zjištěných aktérů kalkulujících v rámci vzdělávacího a pracovního trhu. Současně jsou však tato očekávání často formována třídou, rasou a genderem. Asertivita u mužů může být u žen interpretována jako agresivita, i když u obou z nich popisujeme stejné chování. Vysoké investice do „opravování“ sebe sama, které se vyplatí více jedněm než jiným, mohou mít potenciálně poškozující důsledky.

Obor kariérového poradenství je úzce svázán s legitimizací konceptu zaměstnatelnosti. Většinové teorie kariérového poradenství stejně jako rámce kariérového učení jsou na tomto konceptu postaveny. Zdůrazňují adaptabilitu jako metakompetenci, která usnadňuje proteánskou kariéru (Hall, 2004).

⁸ Jejich seznam je dlouhý a zahrnuje osobní dispozice, vlastnosti a know-how, jako je znalost sebe sama, vědomí vlastní hodnoty a účinnosti, emoční inteligence, proaktivita a podnikatelské dovednosti, flexibilita, přizpůsobování se, odolnost, dostupnost a mobilita, vědět, jak se prezentovat, nabízet a prodávat, ochotu rozvíjet se a učit se, mít silnou pracovní etiku, být připravený pracovat a podnikavý, dobře spolupracovat s ostatními a mít silné komunikační dovednosti. Jedinec může také zvýšit svoji zaměstnatelnost rozvojem vhodných kariérních kompetencí, které zahrnují např. psaní životopisu, vědět, jak se chovat při pohovoru, učit se, jak najít informace týkající se zaměstnání a jak je efektivně využívat, rozšiřovat sociální kapitál jedince, rozšiřovat svůj sociální kapitál, včetně sítí apod.

Kariérové poradenství přispívá k legitimizaci zaměstnatelnosti i prostřednictvím vyučování a rozvoje dovedností pro řízení kariéry (*career management skills*) skrze programy kariérového učení, stejně tak jako díky doprovázení jedinců přes překážky na cestě k vysněnému cíli. Kariéroví poradci využívají svoji specializaci, aby pomohli jedincům zhodnotit, vypočítat, změřit, zhodnocovat, ukáznovat a soudit sami sebe skrze normalizované hodnoty, které očekává trh práce, aby dosáhli pracovní připravenosti (*work readiness*). Čerpají z řady nástrojů s cílem pomoci klientům stát se atraktivnějšími a sociálně integrovanějšími, přičemž identifikují a likvidují osobní nedostatky, které neodpovídají pracovním návykům a dispozicím očekávaným ze strany zaměstnavatelů. V Evropě je jedním z těchto nástrojů Europass, který organizuje snahy a úspěchy jednotlivce na osobní kartě dovedností signalizující status zaměstnatelnosti bez ohledu na hranice jednotlivých států.

Problémem je, že zaměstnatelnost je podmínka, která nemůže být nikdy splněna, protože se trh práce neustále proměňuje a posouvá a jednotlivci musí neustále hledat způsob, jak zůstat před „svou“ konkurencí (Williams et al., 2016, s. 897). Důsledkem je, že podnikatelské/podnikavé já nemůže být nikdy spokojeno, neboť vždy existuje něco, co může udělat navíc, pokud chce mít správný profil pro další práci, tj., je to nekončící proces překračování svého stínu, neboť „plný potenciál“ nemůže být nikdy dosažen (Berglund, 2013). Důraz na zaměstnatelnost zaměřuje naši pozornost na stranu poptávky (počet zaměstnání generovaných v ekonomice) skrze řešení na straně nabídky (vyžadující jedince rozvíjet a upravovat sami sebe takovým způsobem, aby zvýšili své šance na zaměstnání). Jinými slovy nejde o problém zaměstnatelnosti, ale kapacity zaměstnavatelů (Morley, 2001).

Nicméně neoliberální stát musí schovávat své demokratické deficity tím, že vinní jedince za jejich nedostatky, ať už v chování, morálce nebo kultuře. Namísto vysvětlování nezaměstnanosti skrze nástroje, které stát sám přijal – deregulace, privatizace, financializace – neoliberální stát exportuje vinu na občany, takže v rámci diskurzu zaměstnatelnosti je nezaměstnanost vnímaná ne jako sociální riziko a kolektivní odpovědnost, ale spíše jako potřeba krizového managementu na straně jedinců (Garsten & Jacobson, 2004). Raději než vidět přístup k životu jako nárok jednotlivce v rámci podmínek sociální smlouvy mezi občany a státem jsou občané obviňováni ze zklamání komunity kvůli zanedbávání svých dovedností, pracovních návyků a závazků.

S ohledem na Lacanův výrok, že „svět slov utváří svět věcí“, má slovo zaměstnatelnost reálné důsledky. Slouží jako legitimizace neoliberálních politik, které usilují o snížení nákladů na podporu mladých lidí a současně vynucuje jejich zapojení na „flexibilním“ a nejistém trhu práce (Crisp & Powell, 2017, s. 1786). Tento diskurz zaměstnatelnosti slouží ke snižování očekávání a aspirací mladých lidí. Zvyká je na fakt, že pro mnoho z nich jsou tím nejlepším, co mohou očekávat, nestandardní formy zaměstnání, úvazky na dobu určitou nebo „práce na černo“ a další flexibilní formy „zaměstnání“ zejména prostřednictvím digitálních platforem jako např. OSVČ, práce na projektech, subdodavatelské pracovní vztahy (zaměstnání v *gig ekonomice*). Ironií samozřejmě je, že nikdy nebylo tolik kvalifikované pracovní síly na pracovní místa vyžadující jen nízkou kvalifikaci – absolventi terciárního stupně vzdělávání se musí spokojit s jakýmkoli pracovním místem, které najdou, protože společnost založená na znalostech se ještě neproměnila v ekonomiku založenou na znalostech (Brown et al., 2020; Moreau & Leathwood, 2006). To, co zde vidíme, je „politická snaha vytvořit dostatečnou zásobu pracujících pro nízko placenou a nárazovou práci, která se vynořila v důsledku ekonomické restrukturalizace“ (Crisp & Powell, 2017, s. 1789).

Podmíněná podpora v nezaměstnanosti (*workfare*) nerespektuje sociální smlouvu mezi občany a státem, ale je podmíněna naplňováním kritérií, která zlepšují pracovní vyhlídky příjemce. „Nejde tedy o vytváření zaměstnání pro lidi, kteří je nemají, ale o vytváření pracovníků pro zaměstnání, která nikdo nechce dělat“ (Peck, 2001. s. 6).⁹

Aktivizace¹⁰ (*activation*)

Právě tento režim podmíněné podpory v nezaměstnanosti volá po aktivizaci. Přístup aktivní politiky zaměstnanosti byl v zemích OECD podporován v 90. letech minulého století tak, aby se vyvážila práva a povinnosti nezaměstnaných (Raffass, 2017, s. 349) a „poskytla se pomoc při uplatňování požadavků nezaměstnaných“ (Ludwig-Mayerhofer et al., 2014, s. 597). Ve většině zemí se nástroje aktivizace využívají v rámci poradenství pro nalezení zaměstnání, nebo v rámci podpory při hledání zaměstnání, v průběhu akčního plánování, odborné přípravy a/nebo získávání pracovních zkušeností; stejně tak ale bývají součástí finančních pobídek pro zaměstnavatele, kteří přijímají nezaměstnané, nebo pro nezaměstnané samotné (např. pro start-upy) a/nebo zaměstnávání ve veřejném sektoru formou veřejných služeb.

Jak uvádí Raffass (2017) i Sultana a Watts (2006) některé z těchto aktivizačních nástrojů jsou skutečně podpůrné, např. zajištění dopravy nebo hlídání dětí pro účastníky odborné přípravy nebo při hledání práce. Jiné se zaměřují na dlouhodobější rozvoj za podpory kariérového poradenství, na zprostředkování zaměstnání nebo přístup ke kurzům, které otevírají nové příležitosti, spíše než na rychlý návrat na trh práce bez ohledu na přání a aspirace klientů. Většina těchto nástrojů je ale represivních, vyžadují, aby příjemci prokazovali zodpovědnost, např. zapojením se do programů odborné přípravy nebo přijetím pracovního umístění nabídnutého úřady práce, docházením na pravidelné schůzky se zaměstnanci úřadu, dokumentováním své snahy o nalezení práce (aktualizace životopisu, změna zevnějšku atd.). V případě, že jedinec není ochotný se nechat takto aktivizovat a využívat poradenství, následují sankce, včetně odebrání sociální podpory.

Tento byrokratický systém nechává vypadnout zejména ty, pro které je obtížné se v něm orientovat. Podmíněná podpora v nezaměstnanosti (*workfare*) nahlížená z perspektivy kritické sociální teorie považuje aktivizaci za nástroj disciplinarizace těch, kteří odmítají přijmout nezaměstnanost jako svou chybu nebo akceptovat pracovní místa s nelidskými podmínkami. Aktivizační paradigma je problematické svou provazbou a závazkem státu k neoliberalismu (snižování požadavků na minimální mzdu, tlak na uplatnění v pracovních místech s nedůstojnými podmínkami a snižování závazku firm směrem k zaměstnancům apod.). Politika škrtnů s sebou nese explicitní nebo implicitní hanobení „neaktivních“ buď proto, že nedostatečně investovali do svého vzdělávání a odborné přípravy, nebo proto, že chtějí žít z veřejných prostředků. Pod tímto tlakem jsou nuceni vzít jakékoli zaměstnání, a naplnit tak vyšší cíl – kontrolu chování nezaměstnaných a jejich resocializaci, bez ohledu na ně samotné (Haikkola, 2019; Peck, 2001).

9 Srov. texty Saši Uhlové v internetovém magazínu A2larm o lidech pracujících v ČR v nízko placených zaměstnáních. Viz také dokument Apoleny Rychlíkové, Hranice práce: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10408111009-cesky-zurnal/216562262600002/> (pozn. překl.)

10 V českém kontextu se setkáváme s „motivováním“ klientů služeb kariérového poradenství (pozn. překl.).

Ti, kteří prošli podobnou „aktivizací“, si často nesou negativní psychické dopady, protože integrují své já s představou, že jsou v určitém slova smyslu nedostateční. Mohou si také nést stigma z období nezaměstnanosti nebo se vyrovnávat s rozhodnutími, která by bez pocíťovaného tlaku neudělali.

I v tomto kontextu, jak bylo uvedeno výše v části věnované zaměstnatelnosti, je problém nabídky řešen na úrovni poptávky. Nedostatek pracovních příležitostí, dostupného bydlení, zdravotnických služeb či opatření v pracovněprávních předpisech, které umožňují zaměstnavatelům diskriminovat nezaměstnané na základě věku nebo nedostatku pracovních zkušeností (Raffass, 2017, s. 361), jsou přeměněny v nedostatky jednotlivců. Jejich „neaktivita“ je vysvětlována nedostatkem motivace, vhodných dovedností, strategií pro hledání zaměstnání, sebedisciplíny a organizace. Liberální vlády, které se snaží vládnout prostřednictvím svobodných a odpovědných občanů (Rose, 1999), vyžadují poddajnost a odolnost na jedné straně a podnikavost a iniciativu na straně druhé. Co však diskurz aktivizace a zaměstnatelnosti nepřiznává, je to, že nejde o nedostatečné aspirace, ale o nedostatek prostředků k jejich dosažení, který je způsoben současným nastavením ekonomiky (Egdell & Graham, 2017).

Namísto zajištění práva na práci, jak je zakotveno v článku 23 Všeobecné deklarace lidských práv, nabízí stát svým občanům právo na „aktivizaci“ místo zaměstnání, i když výzkumy dokládají (viz Raffass, 2017), že tyto aktivizační nástroje nevytvářejí nová pracovní místa ani nepřispívají k nalezení plnohodnotného zaměstnání. Naopak ženou nezaměstnané do nízkokvalifikovaných a špatně placených pracovních pozic, z nichž většina vede znovu k nezaměstnanosti. Nabízí se tedy otázka, co je cílem současných nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti, když přispívají spíše než k řešení nezaměstnanosti k udržování nízkých mezd a dostupné levné pracovní síly.

Závěr

Tento článek je kritikou pojmů, které často plynou z našich úst bez většího přemýšlení. Sultana (2022) ukazuje tato slova jako součást neoliberálního diskurzu, jenž nenápadně formuje naše myšlení, přesvědčení a jednání. Poukazuje na důležitost používaných slov, a to zvláště u kariérových poradců, které chápe jako prostředníky mezi světem, jaký je a světem, jaký by mohl nebo měl být. Vědomé používání jazyka nestačí k dosažení společenské změny, ale může být prvním krokem k utváření světa, který vyhovuje lidem i přírodě. Klíčové je kultivovat jazyk, vkládat do něj nové významy, upřednostnit slova, která jsou užitečnější pro porozumění tomu, jakým zájmům slouží, a která nás upozorňují na příležitost k jednání. Kultivace jazyka může napomoci bránit se kolonizaci našeho světa hodnotami neoliberalismu tak, jak zdůrazňuje ve své básni Sonya Renee Taylor na začátku textu. Musíme se tedy naučit mluvit odlišným jazykem, abychom mohli vybudovat jiný domov¹¹.

11 Viz perský básník Háfez ze 14. století: „Slova, kterými mluvíme, se stávají domem, v němž žijeme.“

Literatura

Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Education.

Béné, C., Wood, R. G., Newsham, A., & Davies, M. (2012). Resilience: new utopia or new tyranny? Reflection about the potentials and limits of the concept of resilience in relation to vulnerability reduction programmes. *IDS Working Papers*, 2012(405), 1–61. <https://doi.org/10.1111/j.2040-0209.2012.00405.x>

Berglund, K. (2013). Fighting against all odds: Entrepreneurship education as employability training. *Ephemera*, 13(4), 717–735.

Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.

Brown, P., & Souto-Otero, M. (2020). The end of the credential society? An analysis of the relationship between education and the labour market using big data. *Journal of Education Policy*, 35, 95–118. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1549752>

Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford University Press.

Brown, P., Lauder, H., & Cheung, S.-Y. (2020). *The death of human capital: Its failed promise and how to renew it in an age of disruption*. Oxford University Press.

Cappelli, P. H. (2015). Skill gaps, skill shortages, and skill mismatches: Evidence and arguments for the United States. *ILR Review*, 68, 251–290. <https://doi.org/10.1177/0019793914564961>

Cote, M., & Nightingale, A. J. (2012). Resilience thinking meets social theory: Situating social change in socio-ecological systems (SES) research. *Progress in Human Geography*, 36(4), 475–489. <https://doi.org/10.1177/0309132511425708>

Crisp, R., & Powell, R. (2017). Young people and UK labour market policy: A critique of 'employability' as a tool for understanding youth unemployment. *Urban Studies*, 54(8), 1784–1807. <https://doi.org/10.1177/0042098016637567>

Downes, B. J., Miller, F., Barnett, J., Glaister, A., & Ellemor, H. (2013). What do we know about resilience? An analysis of empirical research on resilience, and implications for interdisciplinary praxis. *Environmental Research Letters*, 8(1), 14–41. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/8/1/014041>

Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. Verso.

- Egdell, V., & Graham, H. (2017). A capability approach to unemployed young people's voice and agency in the development and implementation of employment activation policies. *Social Policy & Administration*, 51(7), 1191–1209. <https://doi.org/10.1111/spol.12262>
- Endress, M. (2015). The social constructedness of resilience. *Social Science*, 4(3), 533–545. <https://doi.org/10.3390/socsci4030533>
- Estêvão, P., Calado, A., & Capucha, L. (2017). Resilience. Moving from a 'heroic' notion to a sociological concept. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 85, 9–25.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique*. Gallimard/Éditions du Seuil.
- Garsten, C., & Jacobsson, K. (2004). Learning to be employable. In C. Garsten & K. Jacobsson (Eds.), *Learning to be employable: New agendas on work, responsibility and learning in a globalizing world* (pp. 1–22). Palgrave Macmillan.
- Gill, R., & Orgad, S. (2018). The amazing bounce-backable woman: Resilience and the psychological turn in neoliberalism. *Sociological Research Online*, 23(2), 477–495. <https://doi.org/10.1177/1360780418769673>
- Gramsci, A., In Forgacs, D., & Nowell-Smith, G. (1991). *Antonio Gramsci: Selections from cultural writings*. Harvard University Press.
- Haikkola, L. (2019). Shaping activation policy at the street level: Governing inactivity in youth employment services. *Acta Sociologica*, 62(3), 334–348. <https://doi.org/10.1177/0001699318784341>
- Hakim, C. (2010). Erotic capital. *European Sociological Review*, 26(5), 499–518. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq014>
- Hall, D. T. (2004). The Protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Joseph, J. (2013). Resilience as embedded neoliberalism: A governmentality approach. *Resilience*, 1(1), 38–52. <https://doi.org/10.1080/21693293.2013.765741>
- Keep, E. (2020). Employers, the ghost at the feast. *Journal of Education and Work*, 33, 500–506. <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1852501>
- Lacan, J. (2001). *Écrits: A selection*. Routledge.
- Lê, T. T. T., & de Nanteuil, M. (2015). Employees' vocational training and corporate social responsibility (CSR): Beyond "primary responsibilities". *GSTF Journal on Business Review*, 4(2), 21–27. <https://doi.org/10.7603/s40706-015-0018-1>

- Lee, E. (2020). Reclaiming language! Reclaiming life! Critical reflections of an anti-racist educator's lived experiences. *Cultural and Pedagogical Inquiry*, 12(1), 250–268. <https://doi.org/10.18733/cpi29550>
- Lennart, O., Jerneck, A., Thoren, H., Persson, J., & O'Byrne, D. (2015). Why resilience is unappealing to social science: Theoretical and empirical investigations of the scientific use of resilience. *Science Advances*, 1(4), 1–11. <https://doi.org/10.1126/sciadv.1400217>
- Ludwig-Mayerhofer, W., Behrend, O., & Sondermann, A. (2014). Activation, Public Employment Services and their clients: The role of social class in a continental welfare system. *Social Policy & Administration*, 48(5), 594–612. <https://doi.org/10.3917/rfas.en605.0021>
- Moreau, M.-P., & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: A critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305–324. <https://doi.org/10.1080/13639080600867083>
- Morley, L. (2001). Producing new workers: Quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), 131–138. <https://doi.org/10.1080/13538320120060024>
- Olsson, L., Jerneck, A., Thoren, H., Persson, J., & O'Byrne, D. (2015). Why resilience is unappealing to social science: Theoretical and empirical investigations of the scientific use of resilience. *Science Advances*, 1(4), 1–11. <https://doi.org/10.1126/sciadv.1400217>
- Peck, J. (2001). *Workfare states*. Guildford Press.
- Previtali, F. S., & Fagiani, C. C. (2015). Deskillling and degradation of labour in contemporary capitalism: The continuing relevance of Braverman. *Work Organisation, Labour & Globalisation*, 9(1), 76–91. <https://doi.org/10.13169/workorglaboglob.9.1.0076>
- Rafass, T. (2017). Demanding activation. *Journal of Social Policy*, 46(2), 349–365. <https://doi.org/10.1017/S004727941600057X>
- Said, E. W. (1993). *Culture and imperialism*. Vintage Books.
- Šapale, S., Dzintra Iliško, D., & Badjanova, J. (2021). Sustainable career guidance during the pandemic: Building pathways into a 'new normal.' *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 140–150. <https://doi.org/10.2478/dcse-2021-0010>
- Sultana, R. G., & Watts, A. G. (2006). Career guidance in public employment services across Europe. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 29–46. <https://doi.org/10.1007/s10775-006-0001-5>
- Walker, J., & Cooper, M. (2011). Genealogies of resilience: From systems ecology to the political economy of crisis adaptation. *Security Dialogue*, 42(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/0967010611399616>

Williams, S., Dodd, L. J., Steele, C., & Randall, R. (2016). A systematic review of current understandings of employability. *Journal of Education and Work*, 29(8), 877–901. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1102210>

Zuckert, C. (1991). The politics of Derridean deconstruction. *Polity*, 23(2), 335–356. <https://doi.org/10.2307/3235130>

Žižek, S. (2016). Language, violence and non-violence. *International Journal of Žižek Studies*, 2(3), 1–12.

Seznam zdrojů využitých k překladu a úpravě textu

Sultana R. G. (2022). Four ‘dirty words’ in career guidance: from common sense to good sense. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09550-2>

Rychlíková, A. (režisérka). (2017). Český žurnál – *Hranice práce*. [Film]. Česká televize. <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10408111009-cesky-zurnal/216562262600002/>

Uhlová, S. (2017). Hrdinové kapitalistické práce. *Deník A2larm*. <https://a2larm.cz/2017/09/hrdinove-kapitalisticke-prace/>

Autor

Ronald G. Sultana

je profesorem sociologie výchovy a srovnávací pedagogiky Ústavu pedagogických věd Pedagogické fakulty Maltské Univerzity, kde je také ředitelem Evropsko-středomořského centra pedagogického výzkumu (*Euro-Mediterranean Centre for Educational Research*). Svá studia pedagogiky absolvoval na Maltě, ve Velké Británii, na Novém Zélandu a v USA, kde v rámci Fulbrightova programu pobýval na Stanfordské univerzitě. Velká část jeho výzkumů v oblasti kariérového poradenství zkoumá roli, kterou může hrát kariérové poradenství při podpoře přechodů mladých lidí ze školy do práce, zejména v Evropě, ale i ve středomořském regionu. Celý profil včetně seznamu publikací naleznete zde: Prof. Ronald G. Sultana – L-Università ta' Malta (um.edu.mt)

Překladařky

Mgr. Kateřina Hašková

katerina.hasek@gmail.com

Vystudovala psychologii na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Od roku 2011 se věnuje kariérovému poradenství, od roku 2017 je členkou [Sdružení pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj](#). V současnosti působí jako metodička v projektu IKAP II ve Zlínském kraji a v hl. městě Praze. Aktuálně také studuje doktorské studium na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně, kde se zajímá o roli kariérového poradenství pro udržitelnost a sociální spravedlnost, a ve své doktorské práci se věnuje kariérovým volbám mladých lidí v kontextu změny klimatu.

Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.

Národní pedagogický institut České republiky,
Centrum Euroguidance, Praha
lenka.hlouskova@npi.cz

Absolvovala magisterské studium oborů Pedagogika – Historie a doktorské studium oboru Pedagogika na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. První zkušenosti s kariérovým poradenstvím v Pedagogicko-psychologické poradně v Havlíčkově Brodě a zapojení do mezinárodních projektů Leonardo da Vinci na přelomu století ji oslovily natolik, že na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (1998–2022) rozdělovala svůj odborný zájem mezi témata týkající se rozvoje základních škol, vzdělávání kariérových poradců a kariérového poradenství (nejen) pro mladé dospělé. Podílela se na řadě národních i mezinárodních projektů rozvojového nebo výzkumného charakteru a je autorkou nebo spoluautorkou řady odborných textů, vědeckých statí i monografií. Dlouhodobě se zasazuje o rozvoj kariérového poradenství v ČR a od roku 2021 zastupuje ČR v mezinárodní síti CareersNet. Od roku 2022 působí v Národním pedagogickém institutu České republiky.

Citujte

Sultana, R. G. (2022). Čtyři „sprostá slova“ kariérového poradenství: od selského rozumu k uvědomovanému smyslu (překlad Hašková, K., & Hloušková, L.). *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi* [online], 11(22), 6–21. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

POSTOJE AKTÉRŮ ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY K TÉMATŮM SOUVISEJÍCÍM S KARIÉROVÝM PORADENSTVÍM

ATTITUDES OF CZECH EDUCATION POLICY ACTORS TOWARDS ISSUES RELATED TO CAREER GUIDANCE

Silvie Pýchová

Abstrakt

Téma kariérového poradenství se za posledních 15 let postupně vytrácí ze Strategii české vzdělávací politiky (MŠMT, 2007, 2014, 2020), přestože se na evropské a globální úrovni zdůrazňuje, aby opatření související s kariérovým poradenstvím na národních úrovních posilovala. Tato studie vychází ze závěrů výzkumu týkajícího se postojů aktérů české vzdělávací politiky a nabízí vhled do jejich přesvědčení, která se týkají podstatných otázek souvisejících s rozvojem kariérového poradenství. Zmiňovaný výzkum postojů aktérů české vzdělávací politiky staví na Teorii advokačních koalic (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993), podle níž jsou veřejné politiky utvářeny spíše postoji aktérů než formálními procesy. Data byla získána v roce 2019 prostřednictvím metody Delphi a následně byla pro účely disertační práce (Pýchová, 2022) sekundárně analyzována s využitím fenomenografického přístupu. Ukázalo se, že v České republice v době sběru dat téma kariérového poradenství mezi aktéry ve vzdělávání nerezonovalo.

Klíčová slova: kariérové poradenství; vzdělávací politika; fenomenografický přístup; metoda Delphi

Abstract

The topic of career guidance has gradually disappeared from the Strategies of Czech educational policy (MŠMT, 2007, 2014, 2020) over the last 15 years, although at the European and global level it is emphasised to strengthen measures related to career counselling at the national level. This study is based on the findings of a research on the attitudes of Czech education policy actors and offers insights into their beliefs regarding key issues related to the development of career guidance. Research on the attitudes of Czech education policy actors builds on the Advocacy Coalitions Framework (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993), according to which public policies are shaped by actors' attitudes rather than formal processes. The data was collected in 2019 using the Delphi method and subsequently analysed for the dissertation (Pýchová, 2022) using a phenomenographic approach. It showed that the topic of career guidance did not resonate among education policy actors in the Czech Republic at the time of data collection.

Keywords: career guidance; education policy; phenomenographic approach; Delphi method

1. Situace kariérového poradenství v ČR

Evropská síť politik celoživotního poradenství (dále ELGPN) vydala v roce 2011 publikaci *Rozvoj politik celoživotního poradenství: Evropský nástroj pro tvůrce politik*, která vyšla i v českém překladu (ELGPN, 2015). Podle této publikace může celoživotní kariérové poradenství pomoci tvůrcům politik řešit celou řadu politických cílů směřujících ke zvyšování efektivity vzdělávání a trhu práce. Evropské strategie mají za cíl zvyšovat podíl lidí jakéhokoliv věku ve vzdělávání i v odborné přípravě a udržet či zvyšovat míru jejich zaměstnanosti. Podle ELGPN (2015) lze obojího dosáhnout pomocí „lepšího pochopení zájmů a schopností jednotlivců a jejich sladění se vzdělávací nabídkou (...), s pracovními příležitostmi a možnostmi rozvoje kariéry, cestou zvyšování informovanosti o současných i budoucích kariérových příležitostech včetně samostatné výdělečné činnosti a podnikání a cestou geografické a zaměstnanecké mobility“ (ELGPN, 2015, s. 8).

Evropská síť politik celoživotního poradenství se odvolává na Rezoluci Rady EU z roku 2008, podle níž je potřeba v oblasti rozvoje celoživotního poradenství podporovat koordinaci a spolupráci různých aktérů na všech úrovních systému (Rada EU, 2008). Politiky rozvíjející celoživotní kariérové poradenství by proto měly být formulovány a implementovány prostřednictvím zapojování relevantních aktérů, tj. zástupců státních institucí, poskytovatelů služeb kariérového poradenství, ale i samotných uživatelů služeb, do koordinačních mechanismů na národní, regionální i lokální úrovni. Rozvoj kariérového poradenství by měl mimo jiné vycházet z evidence důkazů o výsledcích různých forem a způsobů poskytování kariérového poradenství (ELGPN, 2015).

Dopady pandemie covidu-19 na trh práce ještě více zviditelnily potřebu připravit se na výkyvy ve světě práce. V roce 2021 proto aktualizovalo šest významných mezinárodních organizací: Evropská komise, Evropská nadace odborného vzdělávání (dále ETF), Cedefop, OECD, Mezinárodní organizace práce (dále ILO) a UNESCO, společnou výzvu *Investing in Career Guidance*, která začíná slovy: „Efektivní kariérové poradenství pomáhá jednotlivcům dosáhnout jejich potenciálu, aby se ekonomiky staly efektivnější a společnosti spravedlivější“ (Cedefop, ETF, & European Commission, 2021, s. 2). Tato publikace upozorňuje na to, že dopady pandemie covidu-19 ještě více urychlily automatizaci i digitální transformaci trhu práce a posílily nejistotu uplatnitelnosti lidí na trhu práce. Kariérové poradenství by podle výše uvedených organizací mělo podpořit lidi jakéhokoliv věku a bez ohledu na jejich ekonomické zázemí orientovat se v této situaci. Podle této publikace (Cedefop, ETF, & European Commission, 2021) mezinárodní studie ukazují, že v mnoha zemích nejsou služby kariérového poradenství dostatečně dostupné, a to zejména pro skupiny, které jsou na trhu práce nejvíce zranitelné (Cedefop, ETF, & European Commission, 2021).

V české vzdělávací politice na problematiku uplatnitelnosti absolventů škol na měnícím se trhu práce nejvýrazněji reagovala *Strategie celoživotního učení ČR* (MŠMT, 2007). Z ní vyplývaly důležité úkoly pro oblast vzdělávání, jako je rozvoj spolupráce se sociálními partnery škol (prioritně z řad zaměstnavatelů), usnadnění přechodů ve vzdělávání i ze vzdělávání na trh práce, a také vytvoření komplexního informačního a poradenského systému, který měl být dostupný pro všechny skupiny populace v jakémkoliv věku jejich života (MŠMT, 2007). K vyhodnocení této strategie nedošlo, ale na jejím základě vznikla například Národní soustava kvalifikací nebo Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce dostupný na [Infoabsolvent.cz](https://infoabsolvent.cz).

Následující *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2014), která se přihlásila k evropskému dokumentu *Education and Training 2020* (MŠMT, 2010), přímo používá pojem „dovednosti potřebné pro řízení vlastní profesní dráhy“ (MŠMT, 2014, s. 24) a zdůrazňuje potřebu zajištění dostupnosti a kvality poradenských služeb. V hodnocení naplňování této strategie zpracované externí expertní skupinou (Stuchlíková et al., 2017) se v části věnované kariérovému poradenství konstatuje, že nedochází k posouzení efektivity poskytovaného kariérového poradenství ve školách (Stuchlíková et al., 2017, s. 27).

Zatím poslední z vládních strategií věnovaných rozvoji vzdělávání, *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (dále Strategie 2030+), byla v roce 2019 konzultována se širokým spektrem aktérů a vládou byla schválena v roce 2020 (MŠMT, 2020). Přestože je hlavním cílem Strategie 2030+ „modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století“ (MŠMT, 2020, s. 3), důraz na rozvoj kariérového poradenství je omezen na střední odborné školy, kde je mezi prioritami uvedena potřeba „inovovat oborovou soustavu středního a vyššího odborného vzdělávání“ a posílit kariérové poradenství v rámci středních škol, včetně spolupráce se zaměstnavateli (MŠMT, 2020, s. 36).

Když se ohlédneme za vývojem všech zmiňovaných Strategií vzdělávací politiky v České republice (MŠMT, 2007, 2014, 2020), nabízí se otázka, proč nemá kariérové poradenství ve strategických dokumentech na národní úrovni větší váhu a proč v něm tvůrci politik aktuálně nevidí, kromě řešení problémů v oblasti přechodu ze středních odborných škol na trh práce, vztah k tématům, jako jsou předčasné odchody ze vzdělávání nebo přechod ze základních škol na střední. Zjišťování, proč tomu tak není, se věnoval prezentovaný výzkum.

2. Teoretická východiska

Na proces tvorby veřejných politik má vliv množství aktérů, kteří do něj vnášejí své vlastní zájmy a hodnoty. Tento pohled přinesla do analýzy veřejných politik Teorie advokačních koalic (Sabatier, 2007). Teorie advokačních koalic považuje za klíčové aktéry ve veřejné politice jak jednotlivce, tak formální či neformální skupiny, kteří se snaží ovlivnit tvorbu a implementaci veřejné politiky.

„Nejužitečnější jednotkou analýzy pro pochopení politických změn v moderních průmyslových společnostech není žádná konkrétní vládní instituce, ale spíše politický subsystem, tj. ti aktéři z různých veřejných a soukromých organizací, kteří se aktivně zabývají politickým problémem nebo danou otázkou“ (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993, s. 17).

Mezi aktéry veřejné politiky by měli být zahrnuti vedle politiků a zástupců státní správy také výzkumníci, zástupci soukromého a neziskového sektoru a novináři, jelikož i tito aktéři jsou důležití při tvorbě, diseminaci a evaluaci veřejněpolitických záměrů. Veřejné politiky je proto možné vnímat spíše jako systémy přesvědčení a hodnot (*belief systems*) aktérů než jako střet individuálních zájmů (Veselý et al., 2007). Lze tedy předpokládat, že i podoba systému kariérového poradenství v české vzdělávací politice určitým způsobem souvisí s postoji a přesvědčeními zdejších aktérů, kteří mají vliv na rozvoj vzdělávání v České republice. Není ale jednoduché zjistit, jaké hodnoty a přesvědčení výše zmínění

aktéři mají. Lze to zjišťovat například rozhovory s aktéry nebo dotazníkovým šetřením, ale vzdělávací politika zahrnuje stovky aktérů, kteří navíc fungují v různých sektorech. Proto, aby bylo možné analyzovat hodnoty a přesvědčení velké skupiny aktérů, byly využity výstupy z robustního šetření metodou Delphi, realizovaného v České republice v roce 2019 (Pazour & Straková, 2020).

3. Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu prezentovaného v této studii bylo porozumět postojům a přesvědčením aktérů vzdělávací politiky v České republice k otázkám souvisejícím s rozvojem kariérového poradenství. Specificky bylo cílem získat představu o škále postojů, přesvědčení a názorů, které tito aktéři zastávají k otázkám souvisejícím s rozvojem kariérového poradenství, a nakolik je možné mezi nimi rozpoznat názorové skupiny. Tento výzkum rozšiřuje teoreticko-metodologický aparát oboru veřejná politika tím, že kombinuje fenomenografický přístup při analýze dat získaných metodou Delphi (Pazour & Straková, 2020) a jako teoretický rámec využívá Teorii advokačních koalic (Sabatier, 2007).

Autorka výzkumu si klade tyto výzkumné otázky:

- 1) Jaké názory a postoje mají aktéři vzdělávací politiky k důležitosti systému kariérového poradenství postaveného na sebezpoznání žáků jako faktoru jejich budoucího uplatnění na trhu práce?
 - a. Jaké existují rozdíly ve vnímání tohoto fenoménu na straně aktérů?
- 2) Nakolik mají aktéři vzdělávací politiky tendenci spojovat se v tomto směru do advokačních koalic?
- 3) Jaké hlavní faktory způsobují rozdíly mezi postoji těchto aktérů? (Pýchová, 2022, s. 4)

4. Metodologie výzkumu

Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu byla analýza postojů aktérů vzdělávací politiky v České republice ve vztahu ve kariérovém poradenství ve vzdělávání, bylo potřeba najít zdroj dat, který by dokázal zprostředkovat škálu názorů tak široké skupiny respondentů, kteří se do tvorby a implementace vzdělávací politiky zapojují. Proto byl jako vhodný zdroj zvolen doposud nejrozsáhlejší sběr dat zabývající se postoji aktérů směrem k prioritám ve vzdělávání, který realizovala v roce 2019 Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. (dále SKAV) ve spolupráci s Technologickým centrem Akademie věd ČR¹ (Pazour, 2019). Cílem tohoto šetření bylo využít participativní metodu Delphi² k identifikaci priorit ve vzdělávání jako podklad pro vznik Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2020).

1 Autorka této studie byla jako ředitelka Stálé konference asociací ve vzdělávání, z. s. spoluautorkou tohoto šetření Delphi.

2 Metoda Delphi umožňuje vygenerovat širokou názorovou škálu v oblasti veřejných politik (Pazour & Straková, 2020) a byla zvolena proto, že vzdělávání je komplexní téma a do debaty o něm vstupuje množství aktérů s různými pohledy.

Šetření s využitím metody Delphi probíhalo od února do června 2019 ve čtyřech etapách. K účasti byli osloveni zástupci státních institucí, včetně MŠMT, politici, zástupci samospráv v roli zřizovatelů škol, zástupci školských asociací, akademické sféry a nestátních neziskových organizací a v neposlední řadě nezávislí experti a novináři, kteří se věnují problematice školství. K účasti bylo osloveno celkem 748 respondentů a aktivně se do něj zapojilo 275 osob (návratnost 37 %) (Pazour, 2019, s. 9). Každý účastník měl k dispozici unikátní kód pro přístup do online systému, kde se šetření odehrávalo.

V šetření metodou Delphi bylo posuzováno 39 výroků. Respondenti hodnotili jednotlivé výroky podle míry souhlasu či nesouhlasu a z hlediska významnosti, ale zároveň mohli u každého výroku připojit vlastní komentář (Pazour & Straková, 2020). Kromě samotné prioritizace témat ve vzdělávání pro účely Strategie 2030+ tímto způsobem vznikl také soubor anonymizovaných komentářů (více než 500 stran). Tento materiál umožňuje získat kolektivní vhled do postojů a přesvědčení aktérů, kteří mají vliv na utváření vzdělávací politiky v ČR. Komentáře respondentů Delphi metody byly přiřazeny k jednotlivým posuzovaným výrokům a publikovány (Pazour, 2019). Jako spoluautorka šetření jsem měla přístup i k údajům o typu aktérů (neveřejné informace), což mi umožnilo přiřadit jednotlivé výroky podle typu aktéra, ale tak, aby byla zachována anonymita respondentů.

V následné sekundární analýze dat jsem využila fenomenografický přístup³. Podle Kettunenové a Tynjälä (Kettunen & Tynjälä, 2018) dosavadní fenomenografické studie pracovaly nejčastěji se vzorkem zahrnujícím 10 až 30 účastníků, což by měl být počet dostačující k tomu, aby zachytil variabilitu jejich názorů a přesvědčení, nicméně je možná i analýza dat od velkého souboru účastníků, pokud to přináší další hodnotu pro výsledek výzkumu (Kettunen & Tynjälä, 2018). Klíčové však je najít témata, která lze identifikovat napříč daty, a potom rozpoznat logické vazby v rámci kategorií i mezi nimi. V případě využití dat ze šetření metodou Delphi byla zvolena varianta zpracování velkého množství dat od stovek respondentů (více než 270).

Sekundární analýza dat proběhla ve dvou fázích: 1. identifikace a popis zkušeností a porozumění účastníků z hlediska jejich zkušeností a porozumění významu, 2. identifikace strukturálních aspektů těchto významů (Kettunen & Tynjälä, 2018). V datech byly postupně zjišťovány podobnosti a rozdíly mezi tvrzeními a na základě tohoto vznikl soubor popisných kategorií. Samotná struktura kategorií vznikla až na závěr analýzy. Nejprve jsem ale všechny komentáře ke zvoleným tezím roztrídila a seskupila opakující se tvrzení. Současně byly odstraněny komentáře typu, že daný aktér problematice nerozumí nebo na ni nemá názor. Následně jsem názory obsažené v komentářích seřadila podle logických vztahů, k vzniklým strukturám přiřadila kategorie a popsala souvislosti platné napříč kategoriemi. Pro vizualizaci jsem použila tabulky, v nichž jsou zobrazeny strukturální vztahy mezi kategoriemi včetně popisů jednotlivých kategorií. Pro účely této studie jsem z celkového počtu 39 tezí vybrala pět tezí, které nejvíce souvisejí s otázkami řešenými v kariérovém poradenství. Tabulky 1–5 tak poskytují obraz kolektivního vnímání jednotlivých pěti tezí.

3 Fenomenografie vychází z předpokladu, že lidé prožívají, vnímají a chápou různé jevy vyskytující se ve světě různým způsobem, proto „fenomenografové nevyslovují výroky o světě jako takovém, ale o lidských představách o světě“ (Marton, 1986, s. 32, překlad autorka). Fenomenografie se proto snaží popsat konkrétní aspekt světa tak, jak ho jednotlivci vnímají (Marton, 1986).

5. Výsledky výzkumu

Níže prezentuji závěry k pěti vybraným tezím ze šetření metodou Delphi. Nejdříve u každé teze zmiňuji pořadí, tj. na kolikátém místě se teze umístila na základě prioritizace ze strany aktérů. Poté uvádím tabulku, která vzešla ze sekundární analýzy dat prostřednictvím fenomenografického přístupu.

Teze 1: „Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechodí do školy rády a netěší je učení.“

Teze o wellbeingu žáků se v prioritizaci umístila na 12. místě a vztahuje se k ní 319 komentářů. Teze o wellbeingu byla zvolena pro účely tohoto textu, protože wellbeing stejně jako kariérový rozvoj úzce souvisí se spokojeností člověka v životě. Například filozof a nositel Nobelovy ceny Amartya Sen (Nussbaum et al., 1993) dává wellbeing do spojitosti se svobodou jedince, přičemž podle něj je potřeba nahlížet na život jako na „kombinaci různých činností a bytí a kvality života, kterou je třeba hodnotit z hlediska schopnosti dosáhnout hodnotného fungování“ (Nussbaum et al., 1993, s. 31). Robertson (In Robertson, 2015, s. 75) hovoří s odkazem na Sena (Nussbaum et al., 1993) o wellbeingu jako o schopnosti, čím je člověk schopen být a co je schopen dělat.

Tabulka 1

Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů k tezi 1

Kategorie	Škola nemá být zábava	Škola za to nenese odpovědnost	Připuštění problému	Specifika problému	Souvislost s koncepcí vzdělávání	Jak to řešit	Urgentnost problému
Obecný postoj k tématu	Povinnost má být zábava jen do určité míry.	Nespoko-jenost žáků je dána tím, že se snižuje jejich schopnost akceptovat pracovní tempo a normy chování.	To je určitě problém související s proměnou vzdělávání v 21. století.	Vzniká to jednak kvůli nevhodné práci s chybou a možná kvůli často soutěživému klimatu.	Dimenze wellbeingu je u nás téměř neznámá, její význam bude v českém školství teprve objeven.	Ve škole není člověk, který by se wellbeingu běžných, neproblémových dětí na plný úvazek věnoval.	Čeští žáci jsou na jednom z nejnižších míst v otázkách spokojenosti se školou, pocitování stresu při výuce a spokojenosti se spolužáky.
Koho se to týká	Žáci se mají ve škole učit, ne se bavit.	Vztah žáků k učení a jejich spokojený pobyt ve škole není otázkou pouze školy, ale i rodičů.	Wellbeing se odvíjí od osobnosti žáka a jeho motivace, od jeho přístupu ke vzdělávání, což si přináší z rodiny.	Tento problém se velmi týká žáků nadaných, kteří ve škole nevidí smysl.	Převládá orientace na výkon před tím, jak žákům ve škole je.	Prvním krokem je přizpůsobit obsah výuky zájmům žáků.	Chybí propojenost s životem mimo školu a neformálním vzděláváním.

Kategorie	Škola nemá být zábava	Škola za to nenes odpovědnost	Připuštění problému	Specifika problému	Souvislost s koncepcí vzdělávání	Jak to řešit	Urgentnost problému
Smysl školy	Smysl a funkce školy jsou dány historicky a snaha z ní dělat wellness je mylná.	Škola nikdy nemůže plně čelit konkurenci počítačových a mobilních aplikací, her a sociálních sítí.	Podnětné prostředí bývá součástí téměř každé školy.	Děti do školy přicházejí motivované na vzdělávání. Již ve 3. třídě tato touha mizí.	České školství je stále příliš zaměřeno na znalosti, nikoliv na osobní rozvoj.	Lidé, kteří učí děti, musí být dobří lidé, kteří jim rozumí a mají je rádi.	Děti nevidí smysl v tom, co se učí, neučí se věci, které uplatní v běžném životě.
Proč se tím zabývat	Souvisí s opakujícím se vyjadřováním celé společnosti bez fundamentálního základu.	Škola je tradiční prostředí a v rámci toho poskytuje to, co umí a může.	Děti se veskrze do školy těší a nebojí se.	Je to v rukou tvůrců klimatu školy a třídy.	Současná koncepce vzdělávání bazíruje na učivu, kde účelnost žáci nevidí.	O dětskou duši, její pocity se nikdo nezajímá, jen o chování, projevy a výsledky testů.	Základní emocií ve školách je strach. Nejen žáků, ale všech.

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 66

Jak vyplývá z tabulky 1, výroky se pohybují od konstatování, že téma wellbeingu do školy nepatří a je spíše záležitostí rodin, až po přesvědčení, že toto téma je klíčové, ale není dostatečně řešeno. Objevil se ale i názor, že téma wellbeingu je uměle vytvořeným problémem, protože žáci se mají ve škole učit, nikoliv se bavit. Jiný názor poukazuje na to, že chybí provázanost mezi výukou a životem žáků.

Z uvedeného je zřejmé, že aktéři mají buď potřebu k tématu wellbeingu zaujmout obecný postoj, nebo řeší, kdo se má tímto tématem zabývat. Nezřídka lze najít i vyjádření, která lze formulovat do podoby otázky, proč se tomuto tématu vůbec věnovat? Škola přece není o zábavě nebo že škola nemá odpovědnost za wellbeing žáků. Téma wellbeingu se nicméně jeví i vzhledem k jeho umístění v prioritizaci jako relativně nekontroverzní téma ve vztahu ke kariérovému rozvoji a potažmo i ke kariérovému poradenství.

Teze 2: „Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.“

Uvedená teze se v prioritizaci témat umístila na 16. místě a týkalo se jí 283 komentářů aktérů. S kariérovým poradenstvím tato teze úzce souvisí, protože autonomní fungování člověka je součástí kariérového rozvoje osobnosti a jedním z cílů kariérového poradenství je, aby žáci dokázali převzít zodpovědnost za své učení (ELGPN, 2015).

Z prioritizace ani z rozložení postojů aktérů nevyplývá, že by mezi aktéry panovala shoda na tom, jak toto téma ve vzdělávání uchopit. Z tabulky 2 můžeme vyčíst, že respondenti se zabývají důvody, proč je důležité se tomuto tématu ve vzdělávání věnovat. Opět panuje mezi aktéry rozpor v tom, kdo za tuto záležitost nese odpovědnost. Jedni tvrdí, že sami žáci nebo jejich rodiny, jiní, že je to odpovědnost také školy. Aktéři ale pojmenovávají překážky, proč se nedaří tuto oblast ve školství rozvíjet, a mnozí nabízejí i řešení tohoto problému.

Tabulka 2**Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů k tezi 2**

Kategorie	Je to věc žáků a rodin	Proč se to nedaří	Jaké existují překážky	Co nám chybí	Souvislost s koncepcí vzdělávání	Co ztrácíme	Jaká řešení se nabízejí
Jaké to má dopady	Klesá náročnost k žákům i žáků k sobě samým.	Školní povinnosti musí dávat žákům smysl.	Velký počet dětí ve třídách je příčinou potlačení osobnosti dítěte.	Kompetence k učení je pro nás neznámé téma.	Nedosažitelný cíl, kantoři na aktivizaci žáků musí mít čas.	Ztrácíme talenty.	Kdo se učí, bude v životě úspěšný.
S čím to souvisí	Narážíme na lenost žáků.	Mnoho učitelů nemá důvěru k dětem.	Snížit administrativu, bude čas na děti.	Chybí vnitřní motivace a bez ní je úspěch těžké dosáhnout.	Velká změna chápání školství a kurikula.	CŽU a kompetence k učení ovlivňují budoucnost naší země.	Škola vede žáky k zodpovědnosti špatnými nástroji.
Kdo nese odpovědnost	Záleží na rodičích, aby vedli své děti k zodpovědnosti.	Škola, rodiče, společnost málo přenáší rozhodování o mnoha věcech na děti.	Je to legislativně náročné a velká odpovědnost učitelů.	Chybí metodika, výzkum a společenský zájem.	Žáci nejsou motivováni k přebírání odpovědnosti za své učení.	Naše školství velmi brzy potlačí přirozenou touhu dítěte se učit.	Rozvíjení autonomie vyžaduje participativní přístup k žákům.
Proč se tím zabývat	Učitelé dávají za vinu žákům, že se nechťejí učit.	Kdyby se pořádky ve škole netlačilo na výkon a na známky, tak by se uklidnili i rodiče.	Učitelé žáky příliš řídí.	Současný způsob výuky spíše autonomii a odpovědnost oslabuje.	Současný systém není nastaven na rozvíjení těchto dovedností.	Zůstat učícím se člověkem po škole je důležité pro úspěch každého jedince.	Proces učení musí být uzpůsoben žákovi, aby byl co nejefektivnější a aby žáka bavil.

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 69

Teze 3: „Chybí základní účel školy – jasně popsany a deklarovaný a přijatý školami i společností.“

Tato teze se ve srovnání s jinými umístila na 21. místě. Aktéři k ní přidali 426 komentářů. Jasně deklarovaný účel školy souvisí s kariérovým poradenstvím v tom, jaký účel je spojován se školou. Záleží totiž na tom, nakolik se od školy očekává, že připravuje své absolventy na trh práce nebo jsou se školou spojovány jiné účely.

Tabulka 3

Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů k tezi 3

Kategorie	Cíle jsou nastaveny dobře	Záleží na konkrétní škole	Učitelé potřebují podporu	Chybí definice školy	Není jasné, co se mají žáci učit	Chybí společenská zakázka	Je urgentní se tím zabývat
Nastavení systému	Účel a smysl školy je celkem jasný, otázka je, jestli je deklarovaný správně a jestli ho všechny strany chápou stejně.	Záleží na každé škole, zda směr má, nebo ne.	Potřebují podporu v tom, jak mají rozvoj KK měřit, v post-informačním věku toto nemůže být „zakryto“ obsahem učiva.	Zadání účelu školy je natolik široké, že společnost i rodiče mají vůči této instituci bezbřehá očekávání a nedostatečný respekt.	Stále více vzdělanosti získávají lidé mimo školu.	Není Národní program vzdělávání.	Celý systém je nastaven na potřeby průmyslové revoluce, a ne na potřeby průmyslu 4.0.
Vztah k RVP	V RVP je dána individuální možnost pedagogům nejlépe žáky vzdělávat a připravit na budoucí profese.	Jasný cíl a směr školy, resp. vzdělávání obecně chybí, respektive je nejednotný, ale otázkou je, zda skutečně školám chybí.	Problém je s implementací RVP.	Nedostatečně propracované mezipředmětové vztahy, ukotvení průřezových témat a podpory projektového a s praxí propojeného vyučování.	Není jasné dáno minimální penzum, které musí umět každý žák po ukončení základního vzdělání.	RVP je nefunkční, protože mu schází propracovaný systém, jak kompetence promítnout do obsahu, výsledků vzdělávání.	Je nutné provést důkladnou revizi RVP ve vztahu k potřebám současného světa a kompetencím.
Vztah k uplatnění v životě a práci	Vzdělávání nemá jiný účel než rozvoj osobnosti po všech stránkách. Školy mají být různorodé a dost autonomní.	Střední školy vytvářejí ŠVP ve spolupráci se zaměstnavateli.	Nutné vyjasnit, co má být základní přidaná hodnota školy pro dítě a společnost.	Celkově chybí nadhled, filozofie vzdělávání, schopnost uvědomit si, jaký má vzdělávání smysl a jaké má dopady.	U SŠ nutné rozhodnutí o míře všeobecného a odborného vzdělávání a zvážení možnosti volby vlastní vzdělávací dráhy žákem s podporou specialisty.	Problém je rozříštěnost názorů ve společnosti.	Je třeba jasně definovat, co budou dnešní žáci a studenti zejména potřebovat, aby měli šanci se uplatnit na budoucím trhu práce.
Nejasnosti	Otázkou je, jestli je škola více příprava na přijímačky, nebo na život.	Záleží na zřizovateli, jakou míru autonomie poskytuje.	Pro učitele jde o velmi abstraktní cíle.	Definice školy zůstává v zasetí spíše historických souvislostí než nových výzev.	Pro celou společnost je jednotně přijaté řešení nemožné a nežádoucí.	Společenská zakázka je nejasná, názory jednotlivých stakeholderů mnohdy protichůdné, paralyzuje to schopnost škol soustředit se na důležité.	Pokud vedení společnosti podlehe trendu, aby všechno bylo „SMART“ a „4.0“, školy těžko budou moci využít svého prostředí pro udržení zdravého vývoje dětí.

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 72

Jak vyplývá z tabulky 3, podle některých aktérů je aktuální systém preferující vysokou míru autonomie škol (a tím i specifikace účelů škol) nastaven dobře. U jiných panuje přesvědčení, že škola neplní svou společenskou funkci dobře, protože je nutná individualizace nebo adaptace jedince na budoucí profese. Není jednotný ani pohled na to, jestli je škola spíše přípravou na život, nebo na přijímací zkoušky. Respondenti se zabývají také vztahem mezi účelem školy a rámcovými vzdělávacími programy a tím, jak to souvisí s uplatněním žáků na budoucím trhu práce. Podle některých aktérů jsou cíle vzdělávání aktuálně nastaveny dobře, jiní vidí rozdíly v kvalitě vzdělávání na jednotlivých školách. Další jsou přesvědčeni, že chybí definice školy a není zřejmé, co se mají žáci ve škole naučit. U této teze lze mezi aktéry identifikovat velké rozpory a ani její umístění v prioritizaci nenasvědčuje tomu, že by v této otázce existoval základ pro konsenzus mezi aktéry.

Teze 4: „Snaha o centralizaci školství (např. prostřednictvím jednotných testů, srovnávání apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.“

Další zvolená teze se týká centralizace ve školství. Umístila se na 24. místě a byla opatřena 352 komentáři aktérů. Teze je formulována jako omezení individuálního rozvoje žáků, což je pravý opak toho, o co jde v kariérovém poradenství.

Také v tabulce 4 se ukazuje polarita přesvědčení aktérů vzdělávací politiky. Někteří aktéři jsou přesvědčeni, že ve vzdělávacím systému je nutné mít srovnání prostřednictvím testování. Jiní zastávají názor, že testování zplošťují vzdělávací cíle, čemuž je potřeba zabránit. Objevovaly se také kritické názory na společnou část maturitní zkoušky v tom smyslu, že stejná maturitní zkouška pro gymnazisty a žáky učebních oborů je nelogická a že každý nemůže mít maturitu. Někteří aktéři volali po maximálním rozvoji potenciálu každého žáka. Respondenti se neshodovali ani na tom, nakolik je potřeba vzdělávání standardizovat nebo se zaměřit na rozvoj originality jedinců. Rovněž neměli jednotný názor na to, jestli je potřeba větší míra centralizace či decentralizace vzdělávacího systému, ani na to, jestli je nutné zaměřit se na výkon žáků nebo na podporu rozvoje osobností. Mezi aktéry jsou zastánci nutnosti srovnávat výkony žáků a potřeby garantovat kvalitu vzdělávání i na úrovni státu. Jiní respondenti zdůrazňují potřebu řešit podporu celoživotního učení a uplatnění absolventů škol v praxi. Je evidentní, že v tomto tématu se rozdíly v přesvědčení aktéry ještě více prohlubují a chybí jakékoliv společné základní východisko pro pojetí opatření ve vzdělávací politice v tomto směru.

Tabulka 4

Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů k tezi 4

Kateg.	Potřeba srovnání	Zvyšování kvality vzdělávání	Garance kvality	Potřeba zpětné vazby	Důraz na CŽU a uplatnění v praxi	Aktent na rozvoj	Zaměření na individualitu
Standardizace vs. originalita	Jak poznáme ty chytré, když je nebudeme srovnávat?	Musí existovat nepodkročitelné minimum; nadaného žáka lze rozvíjet i jiným způsobem.	Společný základ vzdělávání vymezený rámcem kompetencí a vzdělávacích cílů považují za potřebný.	Důležité je, aby to nebyl jediný nástroj pro posuzování studijních schopností (a dosažených výsledků vzdělávání) žáků.	Koncipovat maturitu tak, aby žák vytvořil pod vedením učitele nějaký studentský projekt, nějakou práci, něco vyrobil, navrhl nějaké řešení.	Žáci jsou různí a jejich potřeby jsou různé. Proto by mělo existovat více vzdělávacích cest a více forem vzdělávání.	Člověk nemá být chápán jako objekt přizpůsobovaný předem nastaveným tabulkám, ale má být rozpoznán jako jedinečný originál.
Centralizace vs. decentralizace	Problémem není centralizace, ale v nereálných představách typu „maturita pro všechny“.	Stát musí mít přehled, jaká je úroveň gramotnosti našich žáků.	Bez jakékoli kontroly ztrácí školství kredibilitu a stát garanci bazální kvality.	Pokud jsou stanoveny požadavky pro studium na dalším stupni škol, je pro žáka i rodiče důležité vědět, na jaké úrovni se nachází.	Dosažení kompetencí nelze zjišťovat pomocí centrálně nastaveného testu.	Dobrym vedením by škola měla správně směřovat dítě v dalším osobnostním a profesním rozvoji.	Důsledná decentralizace je jediným možným řešením, pokud nechceme návrat do totality.
Výkon vs. rozvoj	Určitého srovnávání je třeba, jak jinak zabránit tomu, aby cca 70 % populace dosáhlo maturity a ucházelo se pak o VŠ vzdělání.	Výsledky jednotlivých testů dají informaci o průměru a pozici subjektu v rámci celku.	Stejná maturita gymnazistů a v učebních oborech je nesmysl. Učni by se měli věnovat své odbornosti, rezignovat na maturitu, získat mistrovskou zkoušku.	S výsledky je nutné zacházet ve prospěch žáků a školských zařízení – podporovat, kde selhávají; zpětná vazba může být prospěšná.	Obsah znalostí v testech povyšuje vědomosti na úkor získávání dovedností a kompetencí potřebných pro celoživotní vzdělávání a zaměstnatelnost.	Místo důrazu na dosažení jednotné mety u některých bychom se měli zaměřit na rozvoj silných stránek u všech.	Je třeba přizpůsobit vzdělávání co nejvíce konkrétním jednotlivcům.
Proč je potřeba se tím zabývat	Srovnávání je ve společnosti běžné. Ve škole je potřeba brát na zřetel předpoklady žáků, aby nedocházelo k demotivaci k celoživotnímu učení.	Systém by měl motivovat děti k tomu, aby se dostaly v dobře nastavených mantinelech, kam dokážou, a neupravovat systém tak, aby jich co nejvíce dosáhlo na co nejvyšší vzdělání.	Nejde o zprůměrování vzdělávání, ale o ověření minimálních vzdělávacích výstupů v uzlových bodech. Bez kontroly ztrácí školství kredibilitu a stát garanci kvality.	Nejde o číslo výsledku vzdělávání, ale o uplatnění v praxi.	Ve škole je potřeba brát na zřetel předpoklady a schopnosti žáků tak, aby nedocházelo k demotivaci k celoživotnímu učení.	Testy ve stávající podobě zrušit, zprůchodnit vyšší stupně vzdělávání více dětem, snažit se každého dostat co nejdál, a ne separovat co nejdřív.	Snaha standardizovat obsah a cíle vzdělávání je zcela mimo realitu současného světa.

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 75

Teze 5: „Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.“

Tabulka 5

Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů k tezi 5

Kategorie	Odborné školství odpovídá požadavkům	Proměna obsahu odborného vzdělávání	Potřeba reformem odborného vzdělávání	Přenositelné kompetence a prostupnost systému	Rozvoj kariérového poradenství	Uplatnitelnost na trhu práce	Nedostatky
Koncepce odborného vzdělávání	Odborné školství je důležitou součástí vzdělávacího systému.	Zastaralý koncept odborné přípravy neodpovídá realitě trhu práce.	Odborné školství vyžaduje velkou reformu s ohledem na realitu společnosti.	Systém by měl být zejména prostupný.	Zaměřovat se na kariérové poradenství, hledání talentů a nadání žáků.	Odborné školství produkuje největší počet nezaměstnaných.	Na ZŠ je rozvoj techniky naprosto nedostatečný.
Odborné vs. všeobecné vzdělávání	Je velký tlak na zvyšování všeobecného vzdělávání, ale některé děti na to nemají.	Odborné školství by mělo své studenty připravovat univerzálněji.	Musíme zevšeobecnit vzdělávání a generovat flexibilní absolventy s dlouhou uplatnitelností.	Potřeba širokých přenositelných kompetencí je pro všechny, žádná škola by neměla fungovat jinak.	Od ZŠ realizovat kariérové poradenství ve smyslu hledání silných stránek, v nich se rozvíjet.	Úroveň a rozsah praktických dovedností žáků SŠ předurčuje jejich pracovní dráhu.	Učitelé SOU potřebují více ped.-psych. přípravy než na jiných typech škol.
Propojení s praxí	K reakci na potřeby trhu práce tlačí odborné školy firmy, protože chtějí použitelné absolventy.	Žáci často neplní činnosti, které budou v zaměstnání vykonávat.	Je třeba stavět na výzkumu, kam se posune vývoj společnosti, jaké budou potřeby trhu.	Schopnost ČŽU je dnes naprostou nezbytností.	Existuje nesoulad mezi požadavky trhu práce a strukturou absolventů.	Je nutná větší spolupráce škol a firem.	Chybí osvěta mezi rodiči ohledně uplatnitelnosti absolventů odborných škol.
Kvalita odborného školství	Odborné školy prošly modernizací, nyní je potřeba umožnit duální vzdělávání.	Problém je v modernizaci obsahu odborného vzdělávání.	Když cca 50 % absolventů nepůsobil ve svém oboru, nevypovídá to o kvalitě oboru, ale o nevhodné volbě.	Žáci jsou nedostatečně připravováni na to, aby si kladli vyšší cíle.	Malá vstřícnost k potřebám žáků v odborném školství.	Do odborného školství vstupuje většina populace, ale výsledky nejsou optimistické	Učiliště jsou odkladiště pro neúspěšné žáky.

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 78

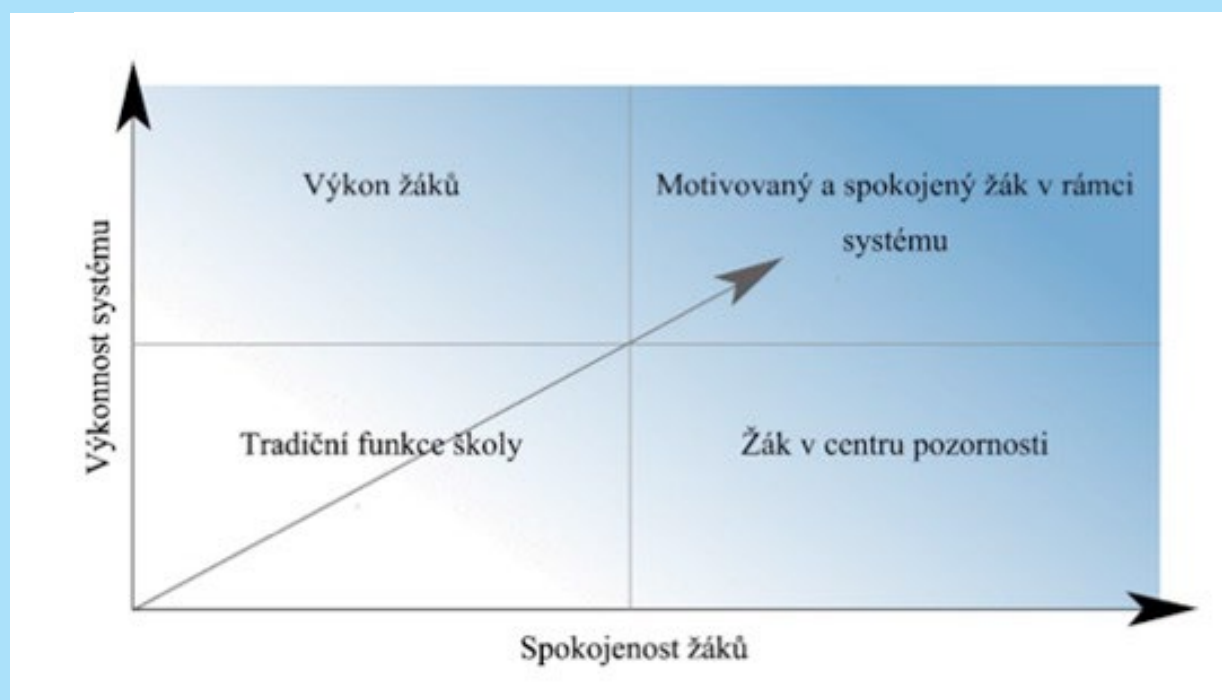
Téma nedostatečné kvality odborného vzdělávání se umístilo až na 29. místě a k této tezi se sešlo 251 komentářů aktérů. Uplatnitelnost absolventů na trhu práce jako jeden z cílů kariérového poradenství je přímo spojena s kvalitou odborného vzdělávání, které poskytuje nejen stupeň vzdělání, ale současně je cestou k získání kvalifikace.

Respondenti nejčastěji zmiňovali koncepci odborného vzdělávání, rozpor mezi podílem všeobecné a odborné složky vzdělávacího obsahu na odborných školách. Jejich přesvědčení byla rozdílná i v tom, že někteří hájili odborné školství, protože podle nich prošlo zásadní modernizací, jiní respondenti naopak zdůrazňují nutnost proměny vzdělávacího obsahu a reformu odborného vzdělávání. Pro jiné byly důležité přenositelné kompetence a propustnost v rámci systému obecně. Zajímavé je, že jen v případě této teze bylo přímo zmíněno kariérové poradenství a nutnost jeho rozvoje na školách. Na druhou stranu u této teze nejvíce aktérů deklarovalo, že problematice odborného vzdělávání nerozumí.

Analýza komentářů aktérů vzdělávací politiky nejen k vybraným tezím ukázala zásadní rozpory mezi přesvědčeními aktérů ve vztahu k otázkám, které jsou řešeny v kariérovém poradenství. Tyto rozpory byly základním kritériem pro odlišení jednotlivých skupin aktérů vzdělávací politiky (viz obrázek 1) a ukázalo se, že lze identifikovat čtyři skupiny aktérů.

Obrázek 1

Typologie zaměření aktérů ve vzdělávací politice



Zdroj: Pýchová, 2022, s. 86

Na jedné straně existuje skupina aktérů, kteří jsou přesvědčeni o tom, že socioekonomická situace žáků a vývoj společnosti je záležitostí rodin. Tuto skupinu zčásti reprezentují zástupci samospráv, jako jsou zřizovatelé škol, a zčásti respondenti z řad škol a školských zařízení. Druhá silná skupina volá po tom, aby byla škola schopná reagovat na vývoj společnosti v souvislosti s proměnami trhu práce. Tuto skupinu tvoří většinou zástupci neziskových organizací a také zčásti představitelé škol a školských zařízení. V obou případech se jedná o hluboká (*core*) přesvědčení a bude složité najít mezi těmito dvěma skupinami konsensus. Kromě těchto dvou významných koalic byly v rámci výzkumu identifikovány ještě další dvě skupiny aktérů, které už nejsou tak výrazné. Jedna se zaměřuje na výkonnost systému a na potřebu srovnávání žáků mezi sebou s tím, že jen někteří mohou uspět. Poslední identifikovaná skupina aktérů považuje za důležité rozvíjet vzdělávací systém s cílem podporovat celoživotní učení. Tuto skupinu tvoří převážně zástupci státních institucí.

V názorech a přesvědčeních u vybraných tezí byly identifikovány dvě významné skupiny aktérů, jejichž přesvědčení jsou ve vzájemném rozporu, které oscilují mezi orientací na výkon a zaměřením se na žáka. Do budoucna bude potřeba najít určitý svorník, na němž bude možné vystavět základ pro konsensus nutný pro další rozvoj vzdělávacího systému podporující kariérový rozvoj žáků. Podle Weibla a Sabatiera (2017) lze překonávat rozpory mezi aktéry prostřednictvím učení, které se orientuje na politiku (*policy oriented learning*), což znamená, že je potřeba pro aktéry vzdělávací politiky vytvářet příležitosti pro dialog a názorovou konfrontaci, tj. příležitosti, kde se mohou různí aktéři vzdělávací politiky navzájem seznámit s argumenty k danému tématu (Weible & Sabatier, 2017). Evropská síť politik celoživotního poradenství (ELGPN, 2015) v tomto směru doporučuje poradenská fóra na národní i lokální úrovni, ale jejich potenciál nebyl doposud v České republice dostatečně využit.

6. Shrnutí a diskuze

Jak je již pospáno výše, vzhledem k postavení kariérového poradenství ve Strategických (MŠMT, 2014, 2020) nelze toto téma považovat za prioritu současné vzdělávací politiky v České republice, ale pouze za prioritu odborného vzdělávání. Šetření metodou Delphi v roce 2019 rovněž odhalilo, že téma kariérového poradenství ani související témata (teze 1–5), nebyla vnímána aktéry vzdělávací politiky jako zásadní. Někteří aktéři sice hovořili o významu celoživotního učení a o potřebě podpory uplatnitelnosti absolventů škol na trhu práce v kontextu 21. století, ale nijak tato témata nespojovali s potřebou podpory kariérového rozvoje žáků na základních školách ani s rozvojem služeb kariérového poradenství.

Jak ve Strategických (MŠMT, 2014, 2020), tak ve výročí aktérů je sice vyzdvihována potřeba reagovat na technologický vývoj společnosti a na proměny trhu práce, ale respondenti považovali za důležitější jiná opatření ve vzdělávání než ta, která jsou úzce spojena s kariérovým rozvojem jednotlivce. Potřeba rozvoje kariérového poradenství se explicitně nedostala mezi 39 tezí, které byly posléze prioritizovány (Pazour, 2019, s. 5). Priority, které se umístily na vyšších příčkách, se věnovaly převážně institucionálním záležitostem typu snižovat byrokracii ve školách, zvýšení platů učitelů nebo celkového podfinancování školství (Pazour, 2019, s. 5). První teze, která byla nejbližší kariérovému rozvoji

jedinice, „škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků“ a že „české děti nechodí do školy rády a netěší je učení“ (Pazour, 2019, s. 5), se umístila v prioritizaci aktérů až na 12. místě.

Výsledky ze šetření metodou Delphi ukazují, že ani zaměření na samotné blaho člověka (tedy wellbeing) nepatří v České republice z pohledu aktérů mezi deset nejdůležitějších priorit. Připustíme-li, že v souvislosti s dopady pandemie covidu-19 a války na Ukrajině mohlo toto téma v poslední době nabýt do určité míry na významu, pak se téma wellbeingu ukazuje jako relativně nekontroverzní a jako potenciální základ pro tvorbu konsensu mezi aktéry české vzdělávací politiky, a to i v kariérovém poradenství. Následně by bylo možné tuto agendu propojit s již existujícími opatřeními v kariérovém poradenství, ale v každém případě bude potřeba věnovat pozornost vysvětlení souvislostí mezi wellbeingem a kariérovým poradenstvím.

Další důležité zjištění, které vyplynulo ze sekundární analýzy komentářů aktérů vzdělávací politiky, je, že v České republice není shoda na tom, co má být účelem školy v 21. století. Pro další rozvoj kariérového poradenství je ale nutná základní shoda napříč systémem minimálně na tom, nakolik má být škola propojena se světem práce a jakou má sehrávat roli při uplatnění absolventů na trhu práce. Prezentovaný výzkum zároveň ukázal, že v oblasti vzdělávací politiky vedle sebe existují dvě významné a vnitřně koherentní skupiny aktérů. Jedna z těchto skupin požaduje, aby byla zachována tradiční funkce školy, druhá skupina naopak apeluje na potřebu umístit žáka a jeho potřeby do centra pozornosti. Mezi oběma skupinami přetrvávají rozpory v zásadních otázkách, které mohou být limitující pro další rozvoj kariérového poradenství v ČR.

I když v rámci přípravy Strategie 2030+ (MŠMT, 2020) došlo mezi aktéry ve vzdělávací politice ke shodě na hlavních prioritách vzdělávací politiky, nedošlo k diskuzi nad dílčími opatřeními. Agenda kariérového poradenství je navíc složitá v tom, že se jedná o mezirezortní téma. Jako příležitost pro učení orientované na politiku (Weible & Sabatier, 2017), kde by měli aktéři příležitost konfrontovat svá přesvědčení a názory, se jeví již existující Národní poradenské fórum. Je ale potřeba ho k tomuto účelu využívat. Zároveň by bylo vhodné taková fóra vytvářet i na regionální a lokální úrovni (ELGPN, 2015).

Závěry

Prezentovaný výzkum v této studii je možné považovat za určitou sondu do přesvědčení aktérů vzdělávací politiky. Analýza jejich komentářů k vybraným pěti tezím ukazuje, že mezi aktéry české vzdělávací politiky panují v otázkách, které souvisejí s rozvojem kariérového poradenství ve vzdělávání, rozdílná přesvědčení a mnohdy zásadní rozpory. Tyto rozpory mohou zároveň představovat bariéru pro další rozvoj kariérového poradenství v České republice. Zdá se tedy, že při rozvoji kariérového poradenství v České republice bude nutné nejprve udělat „několik kroků zpět“. Je potřeba, aby mezi aktéry došlo k vyjasnění základních souvislostí, například jak souvisí celoživotní učení, uplatnitelnost na trhu práce a kariérový rozvoj žáků. Také by bylo užitečné konkretizovat, jakou roli může sehrát kariérové poradenství v prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání. Teprve na to může navázat diskuze o konkrétních opatřeních v souvislosti s rozvojem systému kariérového poradenství.

Pokud považujeme za žádoucí dosáhnout většího vzájemného porozumění mezi aktéry vzdělávací politiky, je potřeba pro to vytvářet příležitosti, při nichž bude docházet k dialogu mezi aktéry nad uvedenými tématy souvisejícími s kariérovým poradenstvím. Teprve na základě výměny názorů a přesvědčení aktérů působících v různých oblastech vzdělávání může vznikat konsensus v klíčových otázkách nutných pro podporu kariérového rozvoje žáků a jejich pozdější uplatnitelnost na rychle se měnícím trhu práce.

Kombinace sekundární analýzy dat získaných metodou Delphi a fenomenografického přístupu umožnila získat obraz o názorech a přesvědčeních aktérů vzdělávací politiky v ČR a rozporech mezi nimi. Tento přístup má samozřejmě i své limity. Přestože fenomenografický přístup se jeví jako využitelný pro analýzu výroků aktérů, pro další využití v oblasti veřejných politik bych doporučila větší ohraničení tématu a konkretizovat záměr sběru dat. Šetření metodou Delphi se primárně nezaměřovalo na zjišťování postojů aktérů k tématu kariérového poradenství. Nicméně aktéři reagovali na témata, která sami považují za prioritní, a i to přineslo cenná zjištění. Například v tom, jakou vnímají důležitost podpory wellbeingu žáků, i když ho neprovazují s podporou jejich kariérového rozvoje, nebo jaké panují rozpory mezi aktéry u tématu účelu školy či odborného vzdělávání. Přesto množství informací o postojích aktérů české vzdělávací politiky mohlo tímto přístupem zůstat skrytých.

Data ze šetření metodou Delphi z roku 2019 skýtají jedinečný vhled do názorového spektra a přesvědčení aktérů české vzdělávací politiky. Hrozí ale, že tato data ztratí na své aktuálnosti, už nyní mohou být postoje aktérů ovlivněny pandemií covidu-19 a válkou na Ukrajině. V tomto smyslu se nabízí mnoho příležitosti pro další výzkum, nicméně v kariérovém poradenství by bylo například užitečné vrátit se ke konceptu celoživotního učení a k analýze postojů aktérů v této otázce.

Seznam zdrojů

Cedefop, ETF, & European Commission. (2021). *Investing in career guidance: Revised edition 2021*. https://www.cedefop.europa.eu/files/2230_en.pdf

ELGPN. (2015). *Rozvoj politik celoživotního poradenství: Evropský nástroj pro tvůrce politik*.

Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>

Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 1(3), 23.

MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MŠMT. (2010). *ET 2020: Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU.

MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Nussbaum, M. C., Sen, A., & World Institute for Development Economics Research (Ed.). (1993). *The Quality of life*. Clarendon Press ; Oxford University Press.

Pazour. (2019). *Identifikace prioritních témat ve vzdělávání. Šetření metodou Delphi Příloha: Souhrn komentářů z hodnocení*. Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s.

Pazour, M., & Straková, J. (2020). Využití metody Delphi pro identifikaci klíčových témat vzdělávací politiky. *Pedagogika*, 70(2). <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1571>

Pýchová, S. (2022). *Sebezpoznání a jeho rozvoj prostřednictvím veřejné politiky jako faktor volby středoškolského oboru*. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/176794/140104541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rada EU. (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Evropská unie. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf

Robertson, P. J. (2015). Towards a capability approach to careers: Applying Amartya Sen's thinking to career guidance and development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(1), 75–88. <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9280-4>

Sabatier, P. A. (Ed.). (2007). *Theories of the policy process* (2nd ed). Westview Press.

Sabatier, P. A., & Jenkins-Smith, H. C. (Ed.). (1993). *Policy change and learning: An advocacy coalition approach*. Westview Press.

Stuchlíková, I., Kaščák, O., Janík, T., Greger, D., Katrňák, T., Šima, K., Veselý, A., Smetáčková, I., Hrubá, J., Munich, D., Matoušová, J., & Staša, J. (2017). *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. MŠMT.

Veselý, A., Nekola, M., & Drhová, Z. (2007). *Analýza a tvorba veřejných politik: Přístupy, metody a praxe*. Sociologické nakladatelství.

Weible, C. M., & Sabatier, P. A. (Ed.). (2017). *Theories of the policy process* (Fourth edition). Westview Press.

O autorce

Mgr. Silvie Pýchová, Ph.D.

Centrum kompetencí, z. s.

silvie.pychova@gmail.com

Autorka je absolventkou magisterského studia učitelství na Pedagogické fakultě UK v Praze (2001) a absolventkou doktorského studia na Katedře veřejné a sociální politiky na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze (2022). V rámci doktorského studia absolvovala v roce 2018 dvouměsíční stáž podporovanou programem Erasmus+ na Univerzitě Jyväskylä ve Finsku. V oblasti kariérového poradenství je spoluzakladatelkou **Centra kompetencí** z. s., které poskytuje služby kariérového poradenství a podílí se na jeho rozvoji v ČR, je mezinárodně certifikovanou lektorkou metody CH-Q – competence management a spoluautorkou knihy *Kariérové poradenství na každý pád* (2020). V letech 2008–2010 koordinovala evropský program Euroguidance a v období 2009–2010 zastupovala ČR v evropské síti na rozvoj politik celoživotního poradenství (ELGPN). V oblasti vzdělávací politiky má 12 let zkušeností na pozici ředitelky Stálé konference asociací ve vzdělávání, z. s. (2011–2022). Od roku 2021 je rovněž členkou Rady vlády pro nestátní neziskové organizace, kde předsedá Výboru pro EU.

Citujte

Pýchová, S. (2022). Postoje aktérů české vzdělávací politiky k tématům souvisejícím s kariérovým poradenstvím. *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi* [online], 11(22), 22–39. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

HRY A JEJICH VYUŽITÍ V KARIÉROVÉM PORADENSTVÍ

Zuzana Freibergová



*Kdo si hraje, nezlobí ... a ten se mimoděk může
i něco dozvědět a něčemu přiučit.*

Dnes už si práci kariérového poradce nelze spojovat jen s rozhovorem nebo s pozorováním, díky nimž si kariérový poradce utváří představu o klientovi. Naopak postupy v kariérovém poradenství jsou velmi pestré. Často kariéroví poradci využívají různé pomůcky, jako jsou pracovní listy, sady obrázků, fotografie nebo karty, a jsou motivovaní hledat další hravé, aktivizační i zábavné postupy. Pomůcky s herními prvky jsou oblíbené a efektivní zejména u žáků, protože jejich prostřednictvím mohou být předávány informace o trhu práce a trénovány dovednosti řízení kariéry. Mnohdy ale kariéroví poradci potřebují vědět, kde takové pomůcky najít a jak je využít v rámci zážitkových aktivit s pedagogickým, nikoli terapeutickým, cílem.

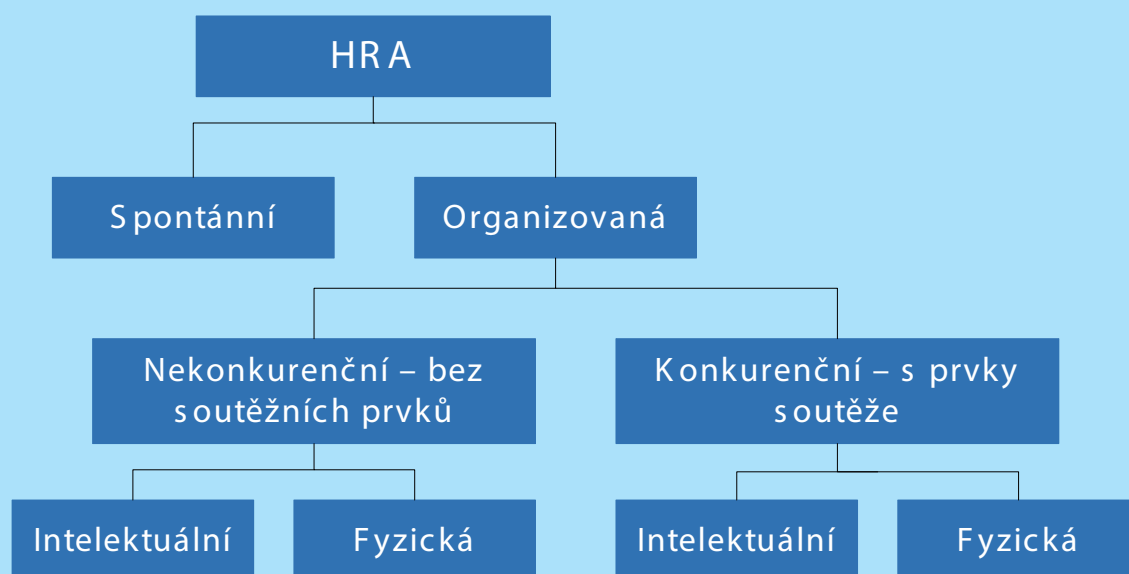
Mezi zážitkové aktivity patří různé interaktivní aktivity, při kterých kariérový poradce obvykle v roli facilitátora představuje skupině žáků příběh, situaci nebo zadání úkolu, a žáci se do jeho řešení zapojují s využitím vlastních zkušeností, znalostí nebo fantazie, vynalézají různé varianty, vybírají a zdůvodňují jejich vhodnost (Maňák & Švec, 2003). Žáci jsou cíleně vedeni k aktivnímu jednání, k vžívání se do situací, příběhů a dějů, jsou povzbuzováni komunikovat a spolupracovat. Ve vlastním jednání a jeho zpětném uvědomění probíhá proces učení, v němž jsou osvojovány znalosti, dovednosti, postoje nebo modely jednání (Sitná, 2009). Pro hru, jako symbol české zážitkové pedagogiky, je typická svoboda, únik z běžného života do sféry vlastní fantazie, bez časových a prostorových hranic, s možností opakování situací a dějů apod. (Jirásek, 2019).

1. Hry jako nástroj aktivizace ve vzdělávání

O hrách existuje mnoho odborných pojednání, ale pro účely tohoto příspěvku byla vybrána zjednodušená typologie her (obr. 1). Prenskey (2001) rozlišuje v první úrovni hru spontánní, kterou představuje např. dětská hra s využitím fantazie, nebo organizovanou hru, za kterou se považuje hra se stanovenými pravidly (např. šachy nebo golf). U organizovaných her rozlišuje, zda se jedná o hru, ve které dochází k určité soutěži, nebo nikoliv. Soutěžními prvky hry může být získávání prvenství, nejvíce bodů, předmětů, určitých výhod apod., ale hra nutně nemusí vést k oficiálně vyhlášenému vítězství. Ve třetí úrovni pak dělí hry na intelektuální (např. šachy) a fyzické – sportovní (např. golf).

Obrázek 1

Typy her



Zdroj: Prenskey (2001, s. 11), upraveno

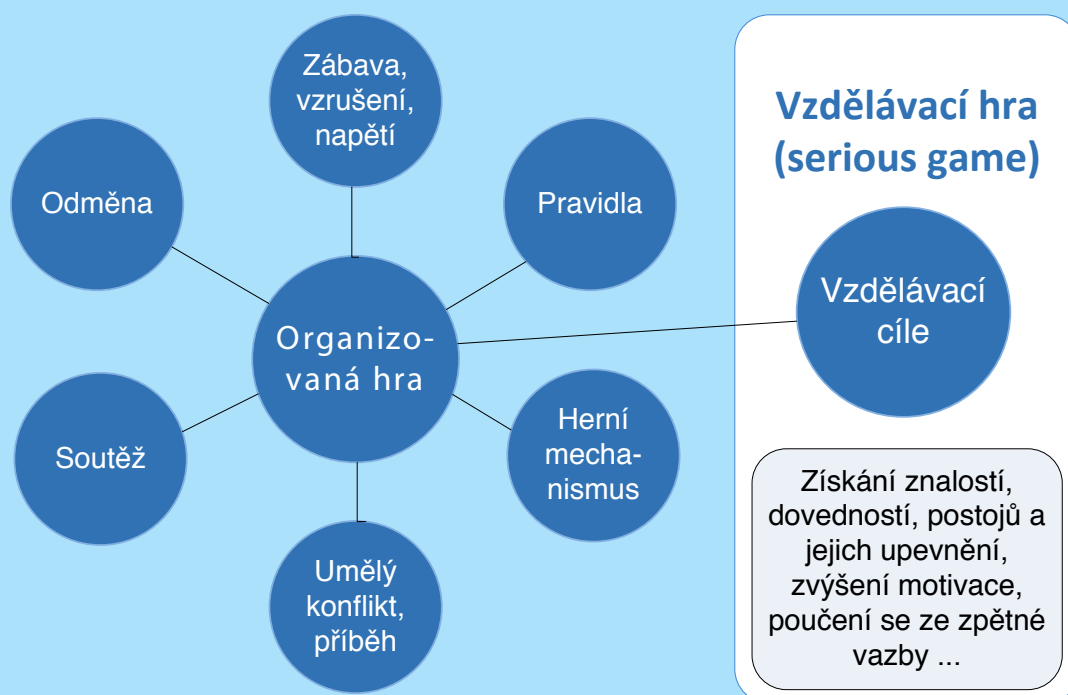
Hry a herní prvky jsou od dob Komenského vědomě uplatňovány i ve vzdělávání. Spontánní hry jsou podporovány zejména v předškolním vzdělávání. Ve školním (a někdy i v mimoškolním) prostředí dominují hry organizované, konkurenční i nekonkurenční, intelektuální i sportovní, které mají vesměs určitý vzdělávací cíl, bez ohledu na to, zda patří mezi hry intelektuální nebo fyzické.

Abychom předešli nejasnostem, je dobré si uvědomit, že v současném diskurzu, který proniká i do kariérového poradenství, se rozlišuje mezi pojmy „hra“, „gamifikace“ a „hravý design“ (*playful design*). Zatímco hry jsou komplexním herním systémem, gamifikace je proces, který zavádí do neherního prostředí individuální herní prvky s cílem ovlivnit chování, zvýšit motivaci a angažovanost pro danou aktivitu (EGG, 2013). Hravý design je pojem označující používání herní estetiky v neherním kontextu s cílem pobavit uživatele a vyvolat jeho pozitivní emocionální odezvu (Deterding et al., 2011).

Dalším pojmem, který se používá, jsou hry se vzdělávacím cílem, které zábavnou formou vedou ke zlepšení dovedností, znalostí a zkušeností, k aktivizaci a motivaci studujících (např. Wattanasoontorn, Boada, García & Sbert, 2013; Laamarti, Eid, & El Saddik, 2014; Susi, Johannesson & Backlund, 2015). Používá se pro ně název „vzdělávací“, „výuková“, „didaktická“ ale i „vážná“ nebo „seriózní“ hra z anglického pojmu „serious games“ (obr. 2).

Obrázek 2

Rozdíl mezi pojmy „organizovaná hra“ a „vzdělávací hra“



Zdroj: Wattanasoontorn, Boada, García, & Sbert (2013, s. 2), upraveno

Dobře strukturovaná vzdělávací hra zasahuje hodnotovou strukturu studujícího, poskytuje mu nové znalosti o řešené problematice, vtahuje studující do virtuálních rozhodovacích situací a posiluje strategické myšlení. Cílem je, aby student byl během aktivity skutečně ponořen do učení, tj. byl ve stavu „flow“ ve smyslu plného soustředění na právě vykonávanou činnost (Csikszentmihalyi, 2015). Pomocí her se totiž mohou studenti naučit věci, které si jinou formou efektivně osvojit nemohou, nebo jim to trvá mnohem déle, což může vést k podstatně lepším výsledkům celého vzdělávacího procesu (Černý & Kalmárová, 2020). Žádná jiná forma aktivity je takto efektivně neposkytuje. Knihy a filmy, které mají také schopnost vtáhnout do děje, nejsou interaktivní a nevyžadují takové aktivní zapojení jako hry.

Oblíbenou formou vzdělávacích her jsou simulace reálných situací a procesů probíhajících v různých oblastech lidské činnosti, jako je např. školství, zdravotnictví, obrana, doprava, průmyslová výroba, nebo marketing. Uplatňují se také v kariérovém poradenství, kde obohacují konvenční poradenské metody a rozvíjejí kompetence pro řízení kariéry.

2. Hry využitelné v kariérovém poradenství a v kariérovém vzdělávání

Hry tvořené pro účely kariérového poradenství a kariérového vzdělávání mají vesměs znaky organizované intelektuální hry (obr. 1). Pro jejich využití ve školním prostředí i mimo něj platí všechny přednosti vzdělávacích her, které byly popsány výše. Poskytují zábavným a neformálním způsobem možnost zaujmout aktivní přístup ke své kariéře. Prostřednictvím úkolů při řešení problémů se předávají informace o trhu práce, případně i o dovednostech potřebných pro aktivní účast na něm. Motivují k aktivnímu přemýšlení o budoucnosti, k vyhledávání informací a k diskusi s kolegy, spolužáky, kamarády, rodiči apod.

Při hrách všech věkových skupin mají velice důležitou roli facilitátoři her (výchovní a kariéroví poradci, učitelé, vedoucí zájmových kroužků apod.). Jejich úkolem je nejen hráčům vysvětlit principy a účel hry, ale také provázet je hrou, poskytnout jim zpětnou vazbu a vytvářet prostor pro reflexi. Reflexe je důležitý bod procesu učení, protože ze stejné aktivity mají různí lidé různorodé zážitky (Soutner, 2020). Reflexe probíhá obvykle formou diskuse a facilitátor by při jejím vedení měl flexibilně reagovat na jednotlivé výroky, povzbuzovat k diskusi i ty, kteří mlčí nebo se zapojují méně než ostatní. Diskuse o hře samotné i o dosažených výsledcích má poskytnout všem zúčastněným dostatek prostoru pro položení otázek a jejich zodpovězení. Slouží k uvědomění si prožitku, vyjasnění získaných informací a je příležitostí, jak si v uvolněné atmosféře vyměnit názory a ujasnit širší souvislosti hry (Frišová, 2010).

Jaké hry byly v poslední době vytvořeny pro kariérové poradenství a kariérovém vzdělávání?

V následujícím textu přinášíme výběr volně dostupných i komerčně nabízených her v českém jazyce, který strukturujeme do čtyř podkapitol. V první podkapitole je výběr deskových her, které mají své kouzlo v interakci s ostatními hráči, navozením „flow“ a zapojování fantazie. Druhá podkapitola je návodem, kde jednoduše za pár korun získat pro předškoláky a mladší žáky minihry o povoláních. Většina z nich má nápad a pěkné grafické zpracování. Ve třetí podkapitole jsou uvedeny tři webové

aplikace určené pro žáky 2. stupně základní školy a starší, o kterých se zatím ještě tolik neví, protože jsou poměrně nové. Poslední podkapitola představuje zcela novou online interaktivní hru C-Game: hru s náplní kariérového poradenství ve městě plném povolání.

2.1 Deskové hry

Deskové hry podporují rozvoj logického myšlení, hledání řešení, procvičují postřeh, pozornost, samostatnost apod. Pozorováním hráčů lze zjistit, kdo rád riskuje, kdo je pesimista, kdo je nervózní a netrpělivý a kdo je realista. Neodmyslitelnou součástí her, která je velmi důležitá i při hraní deskových her, je navození „flow“ atmosféry, komunikace a spolupráce mezi hráči. Oproti individuálně hraným hrám jsou deskové hry interaktivnější a poskytují kolektivní zábavu. Zde prezentované deskové hry je možno zakoupit na uvedených webových stránkách.

V současnosti jsou na trhu dostupné např. tyto deskové hry využitelné v kariérovém poradenství.



Vzhůru do světa povolání

<https://skolnihry.cz/hry/vzhuru-do-sveta-povolani>

Hra formou otázek a řešení úkolů seznamuje se 146 různými povoláními. Hráči si během hry formují názory na jednotlivá povolání a představu o tom, co by je v dospělosti mohlo bavit. Hra obsahuje dvě verze pravidel a je vhodná pro kariérové vzdělávání žáků druhého stupně základní školy.



Cesta životem – zaměstnání nebo podnikání?

<https://baargroup.cz/produkt/cesta-zivotem/>

Hra podněcuje k zamyšlení se nad možnostmi uplatnění na trhu práce. Během hry se hráči rozhodují o oboru vzdělání, zvažují formu uplatnění na trhu práce, které může být i formou samostatného podnikání, kdy se dostávají do obchodních situací, jež musí řešit, a za svá rozhodnutí nést následky. Hra může být použita pro kariérové vzdělávání i výuku finanční gramotnosti na druhém stupni základní školy a středních školách.



Cesta za štěstím

<https://www.imago.cz/cesta-za-stestim>

Hra simuluje život moderního člověka od výběru školy po nástup do zaměstnání. Hráč se rozhoduje o tom, co si pořídí, vybírá, co potřebuje méně či více, navazuje sociální a rodinné vztahy. Cílem hry je dosáhnout spokojenosti jak v osobním, tak profesním životě. Hra může být použita pro výuku na druhém stupni základní školy a uplatňuje se i při výuce finanční gramotnosti.¹

¹ V prosinci 2022 byla hra na těchto webových stránkách vyprodána.



Pexetrio Povolání

<https://eshop.efko.cz/pexetrio-povolani-detske-vzdelavaci-hry-286p>

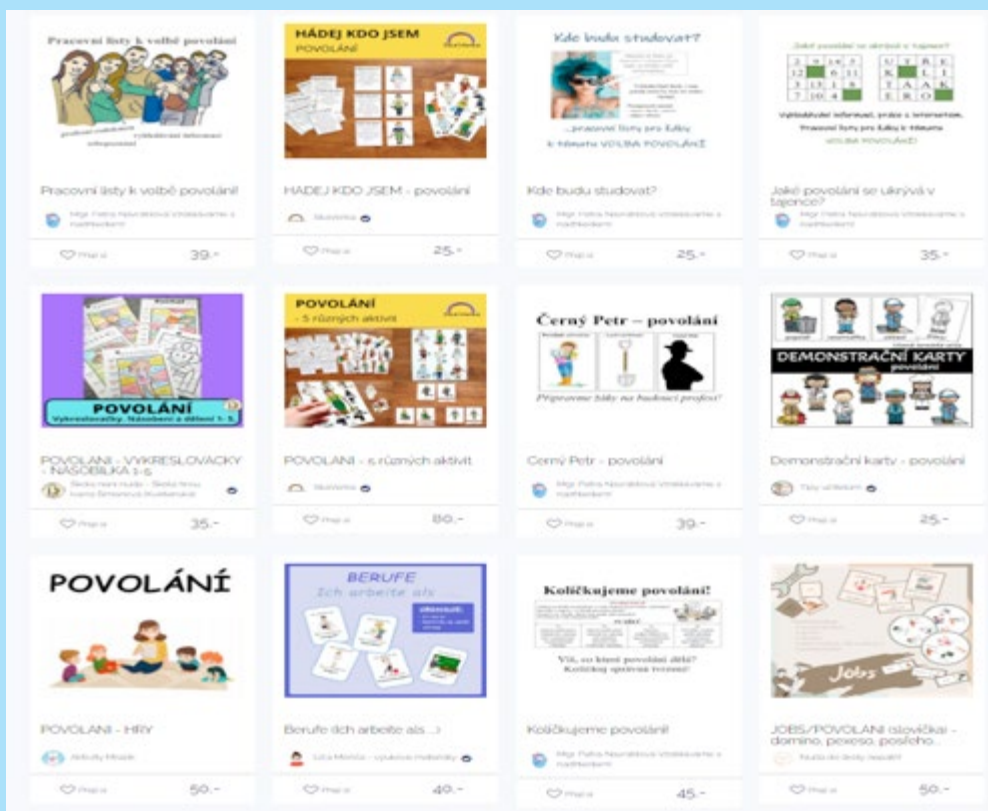
Hra seznamuje děti s 13 povoláními formou pexesa. Na rozdíl od klasického pojetí této hry se hledají trojice, které k sobě patří: znázornění pracovníka v jeho pracovním prostředí, typický oděv, pomůcka nebo nástroj, které pracovníci používají. Hra je určena dětem od tří let.

2.2 Mix miniher ke stažení

Širokou škálu miniher vhodných pro kariérové vzdělávání na základních školách nabízejí jejich tvůrci na stránkách „digitálního tržiště“ (obr. 3). Po zadání hesla „povolání“ se nabízí více než 80 různých zaměřených miniher, které jsou prezentovány jako pracovní listy, karty nebo pexeso. Většina z nich je určena pro předškoláky a žáky prvního stupně základní školy, 13 z nich pro žáky druhého stupně základní školy a jedna pro střední školy. Je zde i několik her určených pro výuku cizího jazyka. Minihry lze za mírný poplatek s licenci pro osobní použití nebo licenci pro školu stáhnout přímo z webu.

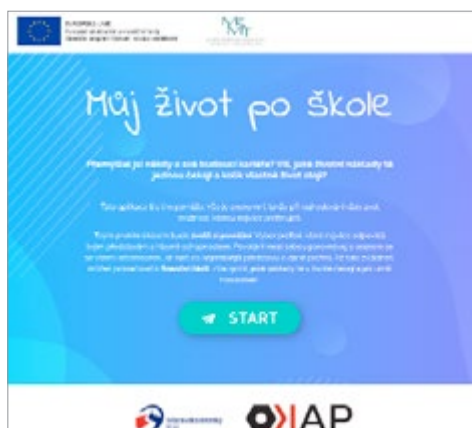
Obrázek 3

Ukázka miniher s tématem „povolání“ z e-shopu Učitelnice



2.3 Online interaktivní aplikace

První dvě online aplikace s herními prvky byly vytvořeny týmem Moravskoslezského paktu zaměstnanosti v rámci projektů podpořených z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Aplikace **Můj život po škole** byla pro uživatele zpřístupněna v roce 2019 a **Najdi si svou Cestu k zaměstnání** v roce 2022.



Můj život po škole

<https://msk.mujzivotposkole.cz/>

Webová aplikace je vhodná jak pro žáky, kteří mají určitou představu o svém budoucím směřování, tak i pro ty, kteří ji nemají. Obsahuje přehledné informace o jednotlivých povoláních. K výběru jednoho z nich vede jednoduchý kvíz a následuje herní prvek poznávání základních životních nákladů. Hru je možné využít jak v kariérovém poradenství, tak i v hodinách občanské výuky a dalších předmětech, ve kterých se probírá finanční gramotnost.



Najdi si svou Cestu k zaměstnání

<https://cestakzamestnani.cz/>

Cesta k zaměstnání je vzdělávací aplikace, která seznamuje žáky s jednotlivými kroky při hledání zaměstnání. Je určena především pro žáky středních škol, ale může ji využívat kdokoli, kdo se chce jednoduchou a zábavnou formou seznámit s tímto tématem. Aplikace provází tvorbou životopisu, hledáním práce na pracovním portále, výběrovým řízením, podpisem pracovní smlouvy a základy pracovního práva. Jednotlivé moduly je možné projíždět samostatně v rámci tzv. „miniher“ nebo jako ucelenou hru. Součástí nástroje jsou také odkazy a tipy pro hledání práce v reálném životě. Časová náročnost celé hry je jedna vyučovací hodina (cca 35–45 min).

Další zde představovaná webová aplikace je z dílny českého a slovenského centra Euroguidance, která vznikla v roce 2021. Všechny tři aplikace jsou volně dostupné. Pro jejich absolvování obvykle stačí jedna vyučovací hodina. Lze je ovšem hrát i opakovaně, hráči si v nich najdou vždy něco nového a poučného.



Cesta kariérou

<http://cestakarierou.cz/>

Webová aplikace má za cíl podpořit kariérové poradenství, upozornit na dostupné kariérové informace, zdroje a poradenské služby. Je snadno využitelná všemi, kdo přemýšlejí o své životní cestě a kariéře, zvažují další rozvoj, vzdělání nebo práci. Cesta kariérou poskytuje rady a tipy, jež mohou pomoci v plánování a rozhodování. Součástí aplikace je interaktivní hra „Honza jde do světa“, která provádí mladé lidi možnostmi získání zahraničních zkušeností, které jim mohou pomoci rozvinout klíčové dovednosti a otevřít nové příležitosti ve světě vzdělávání a práce.

2.4 Online interaktivní hra

V roce 2022 byla uvedena do ostrého provozu online interaktivní hra C-Game, která nabízí zážitek ze hry, možnost získat informace o světě práce a o tom, co všechno by mělo ve městě fungovat, aby byli jeho obyvatelé spokojeni (Freibergová, 2020). Na jejím vzniku se podíleli partneři projektu ERASMUS+ a je volně dostupná v české, anglické, slovenské, bulharské a řecké verzi.



C-Game: Hra ve městě plném povolání

<https://play.c-game.eu/>

Hra je určena pro žáky posledních ročníků základních škol. Hráč se ocitá v roli starosty města, ve kterém jsou stavební parcely s předem určenou budovou, kterou lze na této parcele postavit. V každé budově sídlí určitá firma nebo instituce inzerující volná pracovní místa. Obsazování pracovních míst probíhá dialogem s Job Portálem. Hráč se seznamuje s obvyklou náplní práce daného pracovního místa, ukázkou pracovních předmětů, vhodných osobních charakteristik a minimálním vzděláním, které obvykle požadují zaměstnavatelé. V určitých fázích hry má hráč možnost plnit tzv. mise, které do jisté míry narušují monotónní obsazování volných pracovních míst. Hru je možno hrát individuálně nebo s kolektivem žáků pod vedením facilitátora. Hra nabízí i facilitátorskou administraci, která umožňuje sledovat průběh hry jednotlivých žáků. Výsledky lze vytisknout v pdf a použít během poradenského procesu s žáky a jejich zákonnými zástupci.

Závěrem

Hry využitelné v kariérovém poradenství a v kariérovém vzdělávání v českém jazyce jsou poměrně novým, přesto rychle se rozvíjejícím fenoménem. Nabízejí kromě zábavy a prožitku „flow“ i příležitost k učení a ve školním prostředí se stávají oblíbenou formou poznávání, rozvoje osobnosti nebo hledání směru kariérového rozvoje. Podporují sebepoznání a uvědomění si vlastních zdrojů pro zvládnutí rozmanitých výzev.

Díky zážitku ze hry se hráči seznámí s různými povoláními, vykonávanými pracovními činnostmi a pracovními předměty. Hra zaměřená na poznávání trhu práce pomůže virtuálně zažít různá povolání, na jejichž objevování by v reálném životě byla potřeba mnoho času. Svoboda volby podle intuice a zájmu může prozradit hráči samotnému i facilitátorovi hry kariérové směřování jedince, podporuje rozvoj sociálních dovedností, kognitivní schopnosti, sociální a emocionální rozvoj, logické a kritické myšlení, řešení problémů a multitaskingové dovednosti. Neméně důležitým aspektem je i posilování motivace ke vzdělávání.

Zavedení her do kariérového poradenství a kariérového vzdělávání ve školách má svůj význam i pro samotné facilitátory her. Mezi hlavní výhody jejich použití patří zatraktivnění průběhu vyučování, možnost pozorovat jednotlivé žáky při hře, získání dodatečných informací o žácích, které mohou být efektivně využity pro individuální i skupinové reflexe kariérových cílů. Jak již bylo dříve zmíněno, **reflexe je důležitější než hra samotná.**

Seznam zdrojů

Csíkszentmihályi, M. (2015). *Flow: o štěstí a smyslu života*. Portál.

Černý, M., & Kalmárová, K. (2020). *Rozvoj konstruktivistického vzdělávání skrze technologie I.* <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/22435/rozvoj-konstruktivistickeho-vzdelavani-skrze-technologie-i..html>

Deterding, S. et al. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining “gamification”.* <https://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2181037.2181040>

EGG. (2013). *Gamification and playful design.* http://www.expertisecentrumgames.nl/app/webroot/userfiles/files/handout_EGG_gamification_and_playful_design-3-1%285%29.pdf

Freibergová, Z. et al. (2020). *Online career guidance games for pupils aged 12–14.* Output O1, 1–4. Project ERASMUS+. C-Game: Career guidance game in a city full of occupations. NTF & Avp. Prague. http://project.c-game.cz/wp-content/uploads/2020/08/C-Game-O1_1-4_Online-career-games.pdf

Frišová, P. (2010). *Potenciál reflexe ve vyučování.* <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/8331/POTENCIAL-REFLEXE-VE-VYUCOVANI.html>

Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Portál.

Laamarti, F., Eid, M., & El Saddik, A. (2014). An Overview of Serious Games. *International Journal of Computer Games Technology.* (2014), 1–15. <https://doi.org/10.1155/2014/358152>

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Prensky, M. (2001). Fun, play and games? What makes games engaging. In M. Prensky (Ed.), *Digital Game-Based Learning*, (s. 5–31). McGraw-Hill. [Chapter 5 FINAL \(marcprensky.com\)](#)

Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Portál.

Soutner, D. (2020). *Reflexní tahák*. <https://reflexnitahak.soutner.cz/>

Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2015). *Serious Games – An Overview*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:2416/fulltext01.pdf>

Učitelnice.cz. (2023). *Digitální tržitiě, kde nejen učitelé prodávají a nakupují originální a v praxi vyzkoušené materiály do výuky*. <https://www.ucitelnice.cz/>

Wattanasoontorn, V., Boada, I., García, H. R., & Sbert, M. (2013). Serious games for health. *Entertainment Computing*, 4(4), 231–247. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2013.09.002>.

Autorka

Ing. Zuzana Freibergová

Asociace výchovných poradců, z. s.
zuzana.freibergova@gmail.com

Kariérovým poradenstvím se zabývá od roku 1996, kdy se v tehdejším Ústavu rozvoje vysokých škol (dnes Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i.) zapojila do řešení projektu souvisejícího s problematikou uplatnění vysokoškolských absolventů na trhu práce. Tento projekt byl impulsem pro následné projekty podporující vznik poradenských středisek na vysokých školách. Od roku 2001 působila v Národním vzdělávacím fondu, o. p. s., kde se stala vedoucí českého střediska Euroguidance a poté Střediska podpory poradenských služeb. Byla členkou realizačních týmů více než 30 domácích i zahraničních projektů s tematikou kariérového poradenství v oblasti zaměstnanosti a školství.

Je zakládající členkou Asociace vysokoškolských poradců, Asociace výchovných poradců, Asociace bilanční diagnostiky, Sdružení pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj a Národního poradenského fóra. V letech 2017–2021 zastávala funkci národního experta v mezinárodní síti CareersNet.

Citujte

Freibergová, Z. (2022). Hry a jejich využití v kariérovém poradenství. *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi* [online], 11(22), 40–49. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

PROJEKTOVÉ DNY – VÝHODNÁ FORMA PODPORY KARIÉROVÉHO ROZVOJE (NEJEN) ŽÁKŮ

Petra Šnepfenbergová

V tomto příspěvku se chci podělit o své zkušenosti a inspirovat kariérové poradce i pedagogy obecně k realizaci projektových dnů na podporu kariérového rozvoje žáků. Projektové dny sama ráda zařazuji jako formu kariérového poradenství a kariérového vzdělávání ve školním prostředí. Hodí se pro všechny typy i druhy škol, od mateřských škol až po střední školy. Projektové dny mají z mého pohledu více výhod, např. intenzivnější a smysluplnější dopad na kariérový rozvoj žáků než dílčí aktivity zařazované „nahodile“ nebo řeší nedostatek času na různé aktivity. Projektové dny umožňují síťování ve škole, tj. sdílení témat a aktivit s kolegy v rámci přípravy, realizace a reflexe projektového dne. Pro účely projektového dne se nabízí využít síťování i mimo školu (oslovit ke spolupráci rodiče, zaměstnavatele, různé organizace v regionu) a efektivně zapojit odborníky z praxe. V neposlední řadě formát projektových dnů žáky baví více než klasická výuka.

Projektovým dnem mám na mysli jednodenní akci realizovanou v rámci vzdělávání ve škole, ale většinou mimo školu. Akce má svůj cíl, téma a v jejím průběhu je realizován program, během kterého jsou vhodně využity různé metody i formy vzdělávání. Na závěr probíhá reflexe s účastníky (většinou žáky) i organizátory (pedagogové, příp. žáci, kteří s organizací pomáhají).

Mé dosavadní zkušenosti s projektovými dny vycházejí z vlastní pedagogické, poradenské a lektorské praxe. Projektové dny „pod hlavičkou“ kariérového poradenství a kariérového vzdělávání jsem realizovala na gymnáziu jako učitelka ZSV, třídní učitelka i kariérová poradkyně v letech 2011–2018. Nyní působím na základní škole a projektové dny zde organizuji z pozice koordinátorky aktivit kariérového vzdělávání a kariérového rozvoje žáků ve spolupráci se svými kolegy.

Plánování projektového dne na základních školách

Při plánování cíle, tématu, forem, ale i metodiky konkrétních aktivit programu je dobré zvážit vztah k cílové skupině a podmínkám vaší školy/organizace. K tomu (ideálně) potřebujete podporu vedení, ale především pochopený a sdílený cíl projektu všemi aktéry, resp. koncepci kariérového vzdělávání žáků školy, která směřuje k vizi školy.

Podle mých zkušeností je dobré současně oslovovat v různých fázích projektu ke spolupráci ty, kteří vám mohou být ze školy i mimo školu nějak užiteční, tj. kolegy (pedagogické i nepedagogické pracovníky), žáky, jejich rodiče, absolventy, zaměstnavatele, organizace v regionu atp. Už v přípravné

fázi a při plánování se mi osvědčilo oslovit samotné žáky, pro které bude projekt určen. Možná jim stačí navrhnout téma a nabídnout jim možnosti, jak by bylo možné téma realizovat, aby byl projekt pro ně zajímavý a užitečný. Často se žáci chopí iniciativy sami a vymyslí i to, co by nás nenapadlo. Role nás poradců či pedagogů je pak často průvodcovská, mentorská a facilitační.

Co konkrétně při přípravě projektu a projektového dne zvážit? Pro inspiraci uvádím jen několik bodů, které považuji za klíčové:

- venku nebo vevnitř?
- mimo školu nebo ve škole?
- pro jednu třídu / jeden ročník nebo napříč školou?
- jeden lektor nebo více lektorů?
- lektoři interní (pedagogové, žáci) nebo externí (absolventi, rodiče, zaměstnavatelé atp.), případně kombinace?
- střídají se lektoři u žáků nebo žáci střídají stanoviště?
- dle jednotného programu nebo si žáci volí úkoly/stanoviště/workshopy?

Při přípravě nezapomínejte na reflexi, resp. sebereflexi, a to nejen v průběhu akce/programu, ale i po ukončení. Pro účely reflexe je vhodné připravit strukturu písemných záznamů nebo přímo reflektivní otázky, které mohou být součástí např. žákovského portfolia.

A teď už konkrétně

V druhé části příspěvku představím dva příklady projektových dnů, které jsem realizovala na základních školách.

Projektový den na prvním stupni základní školy založený na práci s Kiwi Cards

Cíl z hlediska systematizace kariérového vzdělávání na škole: naplánovat, zrealizovat a vyhodnotit projektový den s aktivitami podporujícími kariérový rozvoj žáků od 1. do 5. třídy.

Důležité je navázat na to, co už v tématu učitelé prvního stupně udělali (poznávání profesí, exkurze, rodokmen, silné stránky) a zvolit návazné aktivity tak, aby odpovídaly věku a možnostem žáků. Učitelé tím získají povědomí o tématech kariérového rozvoje, vyzkoušejí si aktivity pro své žáky a obdrží know-how pro realizaci těchto aktivit. Příští rok už jen s dílčí podporou realizují projektový den sami, tj. **aktivity se stávají součástí koncepce kariérového poradenství na škole.**

Realizace: ZŠ Deblín (2019, 2020), ZŠ Předklášteří (2019), ZŠ Smíškova Tišnov (2022)

Forma: Projektový týden, Projektový den pro třídu/ročník, Projektový den pro první stupeň (stanoviště)

Rozsah: 1. a 2. třída po dvou vyučovacích hodinách v každém ročníku, 3. až 5. třída po třech až čtyřech vyučovacích hodinách v každém ročníku

Téma: Poznávání profesí

1. třída

Cíl: Žáci popisují a vzájemně od sebe odlišují vybrané profese.

Žáci pojmenují profese na kartičkách. Popíší, co daná profese dělá. Společně s žáky si vysvětlíme profese, které neznají nebo nepoznali. Bavíme se o profesích, které znají ze svého okolí. Žáci vyjadřují své sympatie k profesím např. pomocí kartiček se smajlíky.

2. třída

Cíl: Žáci podrobně popisují a na základě několika znaků od sebe odlišují vybrané profese.

Žáci pojmenují profese na kartičkách, společně si vysvětlíme profese, které neznají nebo na kartičkách nepoznali. Ve skupinách pak třídí kartičky podle různých kritérií, např. práce venku, práce v noci, fyzicky náročná práce. Jindy můžeme nechat rozdělení kartiček do skupin profesí na samotných žácích a ti poté prezentují kritéria, podle kterých kartičky rozdělili. Žáci se přitom přirozeně seznámí s podmínkami a možnostmi různých povolání.

Mladší děti baví tvoření a rády dostávají nějakou odměnu. Využívám k tomu např. pracovní listy „Adame, dneska už neva, že letadlo řídí Eva“ (EKS, 2009).

3. třída

Cíl: Žáci třídí profese podle Hollandovy teorie (RIASEC).

Žáci pojmenují profese na kartičkách, společně si vysvětlíme profese, které neznají nebo na kartičkách nepoznali. Žáci rozdělí všechny kartičky do několika předem popsaných skupin. Pro názvy skupin se inspiroji dělením profesí dle Hollandovy teorie (RIASEC). Společně s žáky rozdělení kartiček kontrolujeme, diskutujeme jejich zařazení, případně přesouváme do jiných skupin. Na závěr si žáci dávají hádanky formou otázek ano/ne nebo pantomimou.

4. třída

Cíl: Žáci pojmenují několik kompetencí a přiřadí je k profesím.

Žáci rozdělí všechny kartičky do nadefinovaných skupin podle Hollandovy teorie (RIASEC). Žáci po skupinách sepisují na lístečky vlastnosti, schopnosti a dovednosti (kompetence) potřebné pro vykonávání profesí v jedné z profesních skupin a následuje prezentace po skupinách. Jako pomůcku používám Karty silných stránek (Shymon, 2022), které pro inspiraci rozložím ve třídě. Zpravidla také na úvod zařazuji aktivitu zaměřenou na pojmenování silných stránek. Například žáci se sami představí za pomoci kartiček Dixit (2023) a uvedou alespoň jednu svou silnou stránku. Na závěr už společně v kruhu propojují své silné stránky s kompetencemi potřebnými pro konkrétní profesi jako odpověď na otázku: **O které profesi si myslíš, že by ti šla a proč právě tato?** Případně si žáci zkoušejí jednoduchý přijímací pohovor na í profesi, kterou by si rádi vyzkoušeli.

5. třída

Cíl: Žáci porovnávají profese v časové linii minulost, přítomnost a budoucnost.

Žáci pojmenovávají profese na obrázcích. Jejich seznam zapisujeme na tabuli nebo flipchart. Na obrázcích jsou profese minulosti a žáci k nim dopisují odpovídající profese současnosti, případně uvádějí důvod, proč už dnes některé profese neexistují (např. ledař – máme ledničky a mrazáky). Následně žáci ve skupinách vytvářejí plakát (kreslí, vytvářejí koláž apod.) na dané profese v budoucnosti, např. v roce 2050. Své plakáty prezentují ostatním (např. obr. 1). Cílem je ukázat žákům, že svět práce se v čase proměňuje a děje se to i nyní, jen s ohledem na vývoj společnosti a technologií mnohem rychleji. To je budoucnost, na kterou se nyní připravují.

Pomůcky

Dixit (2023). Dostupné z <https://dixit.cz/>

EKS (2009). *Adame, dneska už neva, že letadlo řídí Eva*. Praha. Dostupné z <https://www.ekscr.cz/cs/publikace/adame-dneska-uz-neva-ze-letadlo-ridi-eva>

Kiwi Cards (2022). Dostupné z <https://www.careers.govt.nz/resources/tools-and-activities/kiwi-cards/>

Shymon, M. (2022). *Terapeutické karty a pomůcky pro lektory a pomáhající profesionály. Karty silných stránek*. Dostupné z <https://b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-silne-stranky--strength-cards>

Pomůcky vyráběné autorkou: obrázky zaniklých profesí (ponocný, kočí, ledař, kořenářka, ...)

Obrázek 1**Profese v budoucnosti**

Projektový den na druhém stupni základní školy na téma: Jak na stres (nejen) před přijímačkami

Cíl z hlediska systematizace kariérového vzdělávání na škole

Původním cílem bylo nabídnout workshop zájemcům z 9. tříd, pro které představuje stres překážku pro úspěšné zvládnutí přijímacích zkoušek. Postupně se **nabídka workshopů** rozšířila do tříd **na druhém stupni jako jedno z témat psychohygieny žáků**. Žáci si volí z nabídky workshopů dle svého zájmu.

Realizace: ZŠ Smíškova Tišnov (od roku 2020) nejprve jako webinář/workshop pro zájemce z 9. tříd před přijímacími zkouškami; projektový den pro 6.–8. třídu na téma Psychohygienu (2022). Projektový den probíhá ve spolupráci s kolegy z školního poradenského pracoviště a učiteli školy.

Forma: Workshop pro zájemce z 9. tříd nebo Projektový den pro druhý stupeň (stanoviště)

Rozsah: Čtyři vyučovací hodiny, společný motivační úvod, závěrečná reflexe po třídách. V průběhu čtyř vyučovacích hodin si žáci volí z nabídky workshopů dle svého zájmu.

Metodický postup

Projektový den začíná společným úvodem ve třídě s důrazem na to, že stres a psychickou nepohodu zažíváme občas každý. Diskutujeme s žáky o tom, jaké pro nás byly zejména poslední dva roky (období pandemie covidu-19), a protože pro nás všechny byly náročné, rozhodli jsme se zaměřit projektový den na psychohygienu, tedy na naši psychickou odolnost. Pak následují otázky: **Co je pro mě stres? Jak se u mě projevuje?** Na otázky žáci odpovídají s podporou kartičky Dixit (2023).

Místo slova stres lze použít tlak, nepohoda aj. Další aktivitou je Abeceda tipů, která spočívá v tom, že žáci společně doplňují a zapisují své tipy na otázku: **Co mi pomáhá proti stresu?**

Následuje předání základních informací o stresu, jeho projevech a možné prevenci. Této aktivity se obvykle ujme učitel např. formou prezentace. Pak se žáci rozptýlí na jednotlivá stanoviště. Na výběr bylo z 11 stanovišť, kde si žáci mohli na sobě vyzkoušet, co je baví, co jim zlepší náladu a jak mohou zvýšit svou psychickou odolnost. A co bylo v nabídce **jednotlivých stanovišť?** Sportovní aktivity, jóga, malování, obličejová masáž, hra na různé hudební nástroje, tvůrčí psaní, sedm návyků proti prokrastinaci, osobní krizový plán a jiné. Součástí programu byl i piknik tříd v atriu školy a *školní parlament zajistil reprodukovanou hudbu.*

Závěrečná reflexe ve třídě (v rámci třídnické hodiny) je vedena těmito otázkami:

- Která z aktivit na stanovištích tě nejvíce zaujala a proč?
- Co zajímavého nebo nového ses o sobě dozvěděl/a?
- Co pro sebe a svou psychickou odolnost využiješ?

Ze závěrečné reflexe projektového dne v roce 2022 vyplynulo, že většinu žáků činnost bavila, našli si něco nového a zajímavého pro sebe a mnozí si vyzkoušeli aktivity, které je doteď nenapadly, že by jim mohly pomáhat v situaci, kdy se nebudou cítit zrovna nejlépe.

Zdroje informací a inspirace

Nevypuště duši (2022). *Nebojíme se mluvit o duševním zdraví a ukazujeme, jak o něj pečovat.* Dostupné z <https://nevypustdusi.cz/>

Centrum LOCIKA (2022). *Pomáháme dětem a jejich rodinám žít život bez násilí.* Dostupné z <https://www.centrumlocika.cz/>

Co doporučit závěrem?

Plánujte projektové dny s dostatečným předstihem (nejlépe hned v přípravném týdnu), ve spolupráci s kolegy v rámci sborovny a zahrňte je do plánu aktivit kariérového poradenství ve škole/organizaci. Nebojte se zapojit do přípravy i realizace žáky. Průběžně plánovaný projektový den připomínejte a aktualizujte např. na poradách. Využijte třeba „kariéerní okénko“ k tomu, abyste své kolegyně a kolegy seznámili nejen s připravovaným projektovým dnem, ale také s trendy ze světa práce. Zvolte s ohledem na téma a cílovou skupinu vhodný termín, ať nekoliduje s jinou školní akcí, ať se školní akce tematicky nedublují, a využívejte i „kariéerní cyklus žáků“. Co tím myslím? Zařadte projektový den v 5. ročníku, kdy se žáci hlásí na víceletá gymnázia, nebo v období veletrhů a dnů otevřených dveří jako přípravu na tyto akce, před podáním přihlášek na střední školu, před přijímačkami

(viz Jak na stres) atp. Včasné naplánování umožňuje kontaktovat i aktéry mimo školu, sehnat sponzory, v předstihu akci propagovat a následně ji využít k popularizaci kariérového poradenství a kariérového vzdělávání směrem k (rodičovské) veřejnosti.

Témat pro projektové dny z oblasti kariérového rozvoje žáků / kariérového vzdělávání je nepřehledné množství. Hodí se využít i mezipředmětovou spolupráci. Hodně ale záleží na typu a aktuálních podmínkách dané školy. Proto chci závěrem nabídnout možnost sdílet a konzultovat vaše projektové dny ve fázi přípravy.

Autorka

Mgr. Petra Šnepfenbergová

ZŠ Smíškova Tišnov

petra.snepfenbergova@seznam.cz nebo snepfenbergova.petra@zssmiskova.cz

Autorka velkou část svého profesního života spojila s profesí učitelky, na kterou se připravovala na univerzitách v Olomouci a v Brně. Jako učitelka (aprobace německý jazyk, občanská výchova) působila nejprve na gymnáziu, nyní na základní škole v Tišnově. Před 12 lety do svého profesního portfolia přibrala i kariérové poradenství a v současné době spolupracuje jako lektorka a mentorka s různými vzdělávacími institucemi, jako např. JCMM Brno, NPI ČR, Pražský inovační institut nebo MAP Tišnovsko.

Citujte

Šnepfenbergová, P. (2022). Projektové dny – výhodná forma podpory kariérového rozvoje (nejen) žáků. *Kariérové poradenství v teorii a praxi* [online], 11(22), 50–56. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

JAK ROZVÍJET AUTENTIČNOST A WELLBEING POMOCÍ METODY GALLUP®

Pavína Vašátová

Člověk by měl podporovat svoji přirozenost, jelikož pak může investovat čas a vlastní potenciál správným směrem a nemrhat jej na oblasti, které pro něj nejsou vlastní. Nejvíce energie nám přináší, pokud pracujeme v zóně vlastních talentů. Co to znamená a jaký dopad mají talenty na wellbeing?

Autentičnost jako cesta poznání talentů

Pro identifikaci talentů používám talentový test od společnosti Gallup® (2023), která se talentům a silným stránkám věnuje více než 60 let a publikovala řadu výzkumů. Talent definuji jako přirozený způsob jednání, myšlení a cítění. Právě uvědomění si toho, co je pro nás přirozené, nám dává prostor a volbu, na jaké činnosti se zaměříme, jakou pracovní oblast zvolíme nebo jakou organizaci potřebujeme, abychom maximalizovali svůj potenciál. Autentičnost v tomto kontextu znamená znát svůj talent – ocenit jej – a v neposlední řadě pracovat na jeho rozvoji. Každý z nás prožívá autentičnost v jiném kontextu – někdo se cítí jistě při prezentaci a ostatní o něm říkají, že se narodil jako řečník, jiný zase vyniká v kombinování variant a navrhování řešení. Právě talenty dávají odpověď na řadu otázek a současně říkají, v jaké oblasti se nachází autentičnost každého z nás.

Pokud využíváme talenty, jsme v tzv. zóně talentů a díky tomu:

- Se těšíme do práce;
- Máme daleko více pozitivních interakcí se spolupracovníky než těch negativních;
- Lépe zacházíme se zákazníky/klienty;
- Říkáme svým kamarádům, že pracujeme ve skvělé organizaci;
- Jsme daleko víc produktivní na denní bázi;
- Máme více pozitivních, kreativních a inovativních momentů.

Výsledný talentový report odkrývá celkem 34 talentů, které spadají do čtyř dominantních talentových skupin – REALIZAČNÍ, STRATEGICKÉ VZTAHOVÉ a OVLIVŇOVACÍ. Každá skupina znamená pro svého nositele výhody a nevýhody. Díky talentovému reportu máme možnost pochopit, kde leží zóna našich talentů.

Pro lepší pochopení dominantních talentových skupin najdete níže jejich stručnou charakteristiku:

Realizační skupina – je pro ni typická výkonnost, efektivnost, potřeba vidět výsledky atd. Těm, kteří jsou součástí realizační skupiny, dělá velmi dobře, pokud se o nich mluví jako o vysoce efektivních, výkonných lidech a smysl jejich života spočívá v plnění úkolů.

Strategická skupina – lidé s těmito talenty rádi věci vymýšlejí, promýšlejí a jsou nositeli inovativních myšlenek. Cítí se dobře, pokud mohou „pracovat“ hlavou a rádi dostávají ocenění za nápady, se kterými přicházejí.

Vztahová skupina – péče o vztahy, vytváření týmového ducha je klíčové podle této skupiny pro dobré fungování v organizaci. Nemají rádi, pokud někdo není začleněn do skupiny nebo se v ní necítí dobře.

Ovlivňovací skupina – pokud chcete někoho přesvědčit nebo ovlivnit, tak pro lidi, kteří mají tento typ talentů je to dobrodružná a zábavná cesta. Přesvědčovat druhé jim dodává energii, stejně tak jako být ve středu pozornosti.

Pokud si lépe uvědomím autentičnost, mohu pochopit, jak pracovat na vlastním konceptu wellbeingu.

Podle Cliftona a Hartera (2021) má wellbeing pět esencí, ale pouze 7 % lidí se daří naplňovat všechny esence. Většinu (66 % lidí) se daří rozvíjet alespoň jednu část.

1. Esence: SMYSL – Jakým způsobem si denně naplňuji vlastní smysluplnost?

Poznámka: Jinak bude smysl popisovat člověk s realizačními talenty, kdy lze předpokládat, že jeho smysl bude úzce propojen s vykonáváním věci, a naopak člověk se strategickými talenty bude smysl definovat skrz nápady, vize nebo myšlenky. Podstatné však je, aby každý dokázal pojmenovat „svoji smysluplnost“.

2. Esence: VZTAHY – Jak pracuji na svých vztazích? Věnuji jim pozornost? Co je v hledáčku mojí pozornosti den co den?

Poznámka: Každá talentová skupina bude přikládat vztahům jinou důležitost. Klíčové je, aby vztahy byly oceňovány.

3. Esence: FINANCE – Jak pracuji se svými financemi? Jaký pro mě mají význam v mém životě.

Poznámka: Vědomí toho, že finance jsou důležité pro zajištění vlastních potřeb, je společné napříč talentovými skupinami.

4. **Esence: ZDRAVÍ** – Věnuji pozornost svému zdraví?

Poznámka: Může se stát, že například lidé s realizačními talenty mohou zapomínat pečovat o svoje tělo, jelikož klíčové je úkol splnit a odpočinek je až po vykonané práci.

5. **Esence: KOMUNITA** – Jak žiji v komunitě / ve svém okolí?

Poznámka: Je pravděpodobné, že význam komunity oceňují spíše lidé, kteří mají hodně vztahových talentů. Nicméně je důležité, aby i ostatní skupiny viděly svůj přínos, jelikož i realizace má dopad na to, zda se komunitě daří/nedaří dobře (Clifton, & Harter, 2021).

Pojďme se podívat na využití wellbeingu u realizační skupiny talentů:

SMYSL

- V jakých činnostech vidíte smysl? Tvoří podstatnou část toho, co realizujete?
- Zkuste se zamyslet nad svými prioritami. Jaké tři úkoly si chcete právě teď ze všeho nejvíce splnit?
- Jaké úkoly jste si chtěli splnit v osobním životě a teď je na ně prostor? Vymalovat? Uklidit? Naučit se vařit? Sepište si seznam věcí, o jejichž realizaci jste přemýšleli a zatím jste je odložili, až na ně bude čas, a vyberte si ty, které chcete realizovat nyní.

VZTAHY

- Jaké aktivity můžete během dne stihnout, abyste měli pocit vyváženosti s partnerským i rodinným životem? Co vám může pomoci, abyste na vztahy nezapomínali?

FINANCE

- Víte, za co utrácíte peníze?

ZDRAVÍ

- Jak pečujete o své tělo po zdárně dokončeném úkolu? Jakou část dne vám plní odpočinek?

KOMUNITA

- Zkuste se zamyslet nad tím, jak podpořit druhé. Jak využít svoji touhu po efektivnosti, výkonnosti pro ostatní?

Wellbeing je podle Cliftona a Hartera (2021) vždy úzce propojen s talentovou skupinou. Pokud tedy chceme dlouhodobě podávat výkon, být zdraví a cítit, že žijeme plnohodnotný život, je důležité si klást otázky: Jakou práci pokládám za smysluplnou? Jak to, co dělám, souvisí s mými talenty a jak mohu žít život, který více odpovídá zóně mých talentů?

Jak pracovat s tématem wellbeingu v poradenském kontextu?

Je zde několik možností, jak zapracovat téma do vlastní poradenské praxe. Prvním krokem může být, že si klient uvědomí, co pro něj jednotlivé části esencí znamenají, jak v osobním, tak profesním životě.

Mapujete dané téma například pomocí těchto otázek:

- Jakou práci považujete za smysluplnou?
- Když teď popisujete, že chcete změnit práci, co by budoucí práce měla naplňovat, aby pro vás byla smysluplná?
- Jaké vztahy na pracovišti chcete/potřebujete mít, abyste se cítil spokojený?
- Jaký dopad bude mít vaše nová práce na váš osobní život?
- ...atd.

Hledáním odpovědí na tento typ otázek vedeme klienta k tomu, aby dokázal prožívat plnohodnotnější život a uvědomil si svoje priority.

Další možností, jak téma uchopit, je, že klientovi představíme pět esencí wellbeingu (Clifton, & Harter, 2021) a necháme ho na škále od 1–10 označit, kde se momentálně nachází.

Zadání: Pojdme se teď blíže podívat na vaši spokojenost s pěti esencemi wellbeingu. Představte si, že máte jednotlivé esence ohodnotit na škále od 1–10, kdy 1 je „nejsem vůbec spokojen“ a 10 je „jsem maximálně spokojený“, kde se aktuálně nacházíte?

S klientem pak rozebereme jeho aktuální hodnocení a vyzveme ho, aby si označil, kam se chce posunout. Poté ho otázkami podpoříme, aby si naplánoval kroky k posunu.

Například:

- Říkáte, že se u esence „vztahy“ chcete posunout z 6 na 8, co může být ten nejmenší možný krok, abyste se posunul?
- V jakém časovém horizontu je reálné, abyste realizoval kroky, které jste si naplánoval?

Wellbeing přináší do poradenské praxe další možnou inspiraci, jak lze s klientem nahlížet na jeho budoucí pracovní uplatnění, jelikož člověk, který pracuje na svém wellbeingu, je šťastnější, zdravější a má vyšší produktivitu.

Seznam zdrojů

Clifton, J., & Harter J. (2021). *Wellbeing at work*. Gallup Press.

Gallup, Inc. (2023, 3. ledna). *Live your best life using your strengths*. <https://www.gallup.com/cliftonstrengths/en/252137/home.aspx>

Autorka

Mgr. Pavlína Vašátová

kariérová poradkyně

vasatova.pavlina@gmail.com

Dlouhodobě se věnuje podpoře klientů v poznávání jejich silných a slabých stránek tak, aby mohli vést plnohodnotnější život, rozuměli svým krokům a dokázali dělat rozhodnutí, která jsou v souladu s jejich osobností, jedinečností, autentičností. Více informací o autorce můžete najít zde [Pavlína Vašátová - Konzultant a kouč talentů a silných stránek \(pavlinavasatova.cz\)](https://www.pavlinavasatova.cz)

Citujte

Vašátová, P. (2022). Jak rozvíjet autentičnost a wellbeing pomocí metody Gallup®. *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi* [online], 11(22), 57–61. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

KONCEPCE PODPORY KARIÉROVÉHO ROZVOJE ŽÁKŮ A ZAVÁDĚNÍ KARIÉROVÝCH PORTFOLIÍ NA ŠKOLÁCH

Pavla Frňková, Veronika Kirchnerová

Pokud působíte v oblasti kariérového poradenství na základních nebo středních školách, pravděpodobně jste si mnohokrát přáli, aby proces kariérového rozvoje žáků byl dlouhodobě a systematicky podporován. Bylo by skvělé, kdyby žáci postupně získávali informace o sobě, o možnostech studia i o světě práce, mohli získávat řadu zkušeností s různými typy činností a poznali různá pracovní prostředí. Stejně tak důležité je, aby v průběhu svého studia mohli rozvíjet své dovednosti v oblasti komunikace, psychohygieny, osobnostní a sociální inteligence. Na základě dlouhodobého sebepoznání a znalostí specifík jednotlivých profesí by pak v posledním ročníku školy mohli dospět k uvědomělému rozhodnutí o tom, jaký bude další směr jejich kariéry.

Jedna z možností, jak toto přání začít realizovat, je vytvořit koncepci podpory kariérového rozvoje žáků na škole a zavést na škole kariérová portfolia. Myšlenka tvorby koncepce podpory kariérového rozvoje žáků na školách vznikla při spolupráci naší organizace, JCMM, z. s. p. o., se středními odbornými školami a gymnázii v rámci projektu [Implementace krajského akčního plánu Jihomoravského kraje II](#). V projektu nám šlo o dlouhodobou spolupráci s managementem škol a jejich kariérovými poradci, přičemž konkrétně my jsme lidem ve školách pomáhaly určovat priority rozvoje škol a školám, které si učily jako svou prioritu podporu kariérového rozvoje žáků, jsme poskytovaly metodickou podporu v tématech kariérového poradenství.

Naše podpora měla různou podobu. Obvykle šlo o facilitaci procesu, metodickou podporu a proškolení pedagogického sboru v souvisejících tématech. Proces tvorby koncepce kariérového rozvoje žáků se s každou další spolupracující školou rozvíjel trochu jinak. Podoba spolupráce se na jednotlivých školách lišila v závislosti na jejich potřebách. Nejdelší spolupráce trvala dva roky a obsahovala všechny zmíněné procesy včetně proškolení pedagogického sboru. Nejčastější podoba spolupráce zahrnovala několik setkání s vedením školy a poté setkání s částí pedagogického sboru. Některým školám stačila pouze jedna či dvě schůzky, kde jsme vedení školy nebo kariérovému poradci pomohly zformulovat cíle podpory kariérového rozvoje žáků, prodiskutovaly jsme možnosti zavedení kariérových portfolií a pomohly jsme stanovit další postup.

Šest kroků k tvorbě koncepce podpory kariérového rozvoje žáků a zavedení žákovských portfolií

Než přejdeme k popisu šesti kroků tvorby koncepce kariérového rozvoje žáků a zavedení kariérových portfolií, je důležité zamyslet se nad cíli tohoto procesu. Na školách se ukázalo, že cílem tvorby koncepce podpory kariérového rozvoje žáků nebývá nějaká zásadní změna školního vzdělávacího programu (dále ŠVP). Kariérový rozvoj žáků je většinou přítomen v různých průřezových tématech ŠVP a je rozmělněn do řady předmětů. Naše zkušenosti ukazují, že cílem tvorby koncepce je zviditelnění kariérového rozvoje žáků a jeho označení za prioritu školy. Setkaly jsme se i s tím, že lidé ve škole si přejí, aby koncepce sloužila jako prvek, který spojuje mnoho aktivit na škole a jasně pojmenovává jejich význam. Jinými slovy, cílem tvorby koncepce bývá, aby podpora kariérového rozvoje žáků byla systematická a efektivní, učitelé i žáci věděli, jak se dané učivo či aktivita váže ke kariérovému rozvoji žáků a jak na ně navazují další aktivity školy.

Níže popsaných šest kroků představuje postup, který jsme vytvořily přímo v terénu při dialogu s vedením škol, kariérovými poradci a pedagogickými pracovníky.

1. Pojmenování cílů podpory kariérového rozvoje žáků

Na začátku celého procesu je třeba jasně stanovit cíle podpory kariérového rozvoje žáků na konkrétní škole. Vzhledem k různým zaměřením škol a jejich ŠVP se tyto cíle mohou na školách lišit. Tento krok by mělo realizovat vedení školy spolu s kariérovým poradcem, případně dalšími členy širšího vedení školy.

Cíle podpory kariérového rozvoje žáků lze většinou rozdělit do tří hlavních oblastí, u nichž je poté potřeba konkrétně popsat žádoucí výsledky učení žáků:

- podpora sebepoznání žáků (rozpoznání vlastních silných a slabých stránek, dovedností, talentů, hodnot),
- příprava žáků ke vstupu na trh práce (získání informací z oblasti světa práce, seznámení se s různými profesemi a pracovními prostředími, příprava na výběrové řízení atd.),
- rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků potřebných k uplatnění na trhu práce (týmová spolupráce, kompetence k učení, zvládnání stresu, komunikační dovednosti, kritické myšlení, flexibilita, kreativita atd.).

Čím konkrétněji a podrobněji jsou v této fázi popsány žádoucí výsledky učení žáků, tím lépe se poté uskutečňují následné kroky tvorby koncepce. Metody, kterými lze tuto část tvorby koncepce uskutečnit, jsou především: analýza strategických dokumentů školy (ŠVP, koncepce rozvoje školy atd.) a řízená či facilitovaná diskuse o cílech podpory kariérového rozvoje žáků.

2. Vytvoření přehledu existujících aktivit

Poté, co jsou stanoveny cíle podpory kariérového rozvoje žáků, je potřeba zjistit, jakým způsobem už jsou na škole naplňovány. Je tedy nutné zmapovat všechny aktivity, které na konkrétní škole podporují kariérový rozvoj žáků a vedou k žádoucím výsledkům učení pojmenovaným v předcházejícím kroku. Obvykle se jedná o:

- kariérový rozvoj žáků v rámci jednotlivých předmětů (teorie i odborný výcvik),
- kariérový rozvoj žáků v rámci projektových dní, třídnických hodin a dalších aktivit (přednášky, exkurze, návštěva ÚP, PPP atd.),
- individuální či skupinové kariérové poradenství (může poskytovat ŠPP nebo mohou být tyto služby zajištěny externě).

Mapování aktivit má zpravidla na starosti jeden pracovník, který oslovuje ostatní pedagogy s žádostí o doplnění konkrétních informací či údajů. Obvykle postupuje následujícím způsobem:

- Provede analýzu ŠVP, aby si vytvořil základní obraz o tom, kde a jak se kariérový rozvoj žáků odehrává.
- Zjišťuje konkrétní učivo v jednotlivých předmětech či náplň aktivit zaměřených na kariérový rozvoj žáků (co konkrétně se žáci učí, jakým způsobem a s jakým výstupem). Toto zjišťování může probíhat formou dotazníkového šetření, sdíleného dokumentu, rozhovoru s pedagogy atd.
- U každého žádoucího výsledku učení žáků je vytvořen přehled aktivit, které k němu vedou, jakým způsobem probíhají a jestli je z nich nějaký výstup v psané, obrazové či jakékoliv jiné uchovatelné podobě (to je důležité zejména pro tvorbu kariérového portfolia žáků).

Příklad: Přípravenost k vstupu na trh práce – umět napsat životopis – Český jazyk, 3. ročník, zásady psaní životopisu, seznámení se vzory životopisů, sepsání vlastního životopisu (výstup).

3. Doplnění chybějících aktivit

Po vytvoření přehledu stávajících aktivit je třeba vyhodnotit, zda aktivity, které v současnosti na škole probíhají, vedou žáky k cíli, tj. k získání všech výsledků učení, které si na škole vytyčili (viz krok č. 1). Pokud některé oblasti chybí, následuje proces doplnění učiva či aktivit. To lze uskutečnit několika způsoby.

- Pověřit vedoucí předmětových komisí předmětů, do kterých by bylo vhodné učivo nebo aktivitu doplnit, vytvořením a doplněním chybějících prvků učiva/aktivit do učebních plánů.
- Zjistit zájem o problematiku kariérového rozvoje žáků napříč pedagogickým sborem – zájemci mohou vymyslet aktivitu v konkrétních předmětech, projektový den atd., a poté zapojit další pedagogy.

- Doplnit chybějící aktivity za pomoci externích organizací. V případě, že se v předchozích krocích nenajdou pedagogové, kteří by doplnili a byli by schopni zrealizovat chybějící aktivity, je možné pro tyto účely požádat o spolupráci externí organizace (např. jiné střední školy, vyšší odborné školy, vysoké školy, vzdělávací instituce zabývající se kariérovým poradenstvím atd.). Ty mohou buďto školu metodicky podpořit, tj. doporučí konkrétní typy aktivit a v případě potřeby v nich některé pedagogy proškolí nebo přímo aktivity s žáky zrealizují.

4. Zavedení kariérových portfolií

Ve chvíli, kdy je na škole vytvořen a doplněn přehled aktivit, dalším logickým krokem je zavedení kariérového portfolia na škole. Kariérové portfolio chápeme jako cestu ke shromažďování výstupů jednotlivých aktivit pro jejich další reflexi a využití, aby každý žák měl k dispozici uspořádaný, reflektovaný a komentovaný soubor vybraných materiálů. Klíčové je, že tyto materiály vznikají během procesu učení žáků a souvisejí s jejich kariérovým rozvojem.

Při zavádění kariérových portfolií je vhodné zamyslet se opět nad cíli, ke kterým by mělo jejich zavedení směřovat. Školy si mohou definovat své vlastní cíle, nebo si vybrat z těchto možností:

- a) podpora sebepoznání a sebereflexe žáků,
- b) podpora žáků při rozhodování o výběru střední či vysoké školy, vhodné profese či pracovního místa,
- c) nástroj cíleného a systematického rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí žáků (komunikace, spolupráce, time management, zvládnání stresu, kompetence k učení atd.),
- d) podklad pro sebeprezentaci žáků (podklady pro vstup na trh práce i odbornou praxi, zahraniční projekty),
- e) nástroj prevence školní neúspěšnosti,
- f) nástroj pro přenesení větší zodpovědnosti za studium na žáky,
- g) pomůcka pro zlepšení spolupráce s rodiči, která umožní rodičům mít lepší přehled o kariérovém rozvoji svých dětí. Portfolio může sloužit i jako podklad pro poradenskou konzultaci učitel/poradce–rodič–žák,
- h) využití portfolia při výuce ve smyslu rekapitulace naučeného a motivace pro další studium,
- i) nástroj formativního vzdělávání a hodnocení,
- j) nástroj propojování znalostí z jednotlivých předmětů, propojování poznatků z teorie a odborného výcviku,
- k) podklad pro praktickou maturitní zkoušku nebo závěrečnou zkoušku,
- l) podklad pro přijímací řízení na střední / vysoké škole / přijetí do zaměstnání.

Cíle žákovských portfolií by mělo definovat vedení školy vzhledem k celkové koncepci školy, ale zároveň mohou být přizváni ostatní účastníci výchovně-vzdělávacího procesu – pedagogičtí pracovníci, žáci, případně i jejich rodiče.

Od cílů kariérových portfolií na škole se odvíjí jejich obsah a způsob práce s nimi. Například pokud je ve škole shoda na tom, že kariérové portfolio má podporovat sebepoznání a sebereflexi žáků, budou si žáci do portfolio ukládat výstupy z aktivit s tímto tématem a průběžně se k nim vracet v různých předmětech, třídnických hodinách, projektových dnech atd.

Pokud se škola rozhodne pro zavedení kariérových portfolií, je potřeba stanovit:

- jakou bude mít portfolio podobu (digitální, listinnou nebo obě),
- zda bude jeho vedení pro žáky povinné (případně jakým způsobem),
- jestli bude zavedeno od 1. ročníku nebo napříč ročníky,
- kdo a jakým způsobem se bude s žáky portfoliím věnovat.

Práce s portfolií má většinou tři části: zakládání výstupů aktivit, jejich reflexe a praktické využití portfolia. První část (zakládání výstupů aktivit) se týká učitelů, kteří s žáky vytvářejí jeho obsah. Druhou část (reflexi výstupů) mají většinou na starosti učitelé společenskovedních předmětů nebo třídní učitelé v rámci projektových hodin, dní nebo hodin třídního učitele. Třetí část už je většinou na samotných žácích. Pro lepší porozumění uvádíme příklad:

V průběhu prvního pololetí prvního ročníku se žáci gymnázia v ZSV seznámí s teorií učebních stylů a rozpoznají ten svůj. Pracovní list s touto tematikou si založí do portfolio. V rámci projektového dne na konci 1. pololetí si s třídním učitelem procházejí portfolio a mluví o tom, zda a jak se jim znalost svého učebního stylu daří aplikovat při studiu, případně jakým způsobem to mohou využívat pro zvládnutí učiva v předmětu, ve kterém mají problémy. Na základě toho se zvyšuje pravděpodobnost, že se jim poté bude v předmětu lépe dařit.

Na většině škol v průběhu studia a odborných praxí žáci vytvářejí mnoho výstupů, které mohou být využity jako součást kariérového portfolia. K tvorbě portfolia tak často chybí jen několik krůčků – systematický přístup, zakládání výsledků práce žáků a jejich průběžná reflexe – zamýšlení se nad nimi a vztahování výsledků učení žáků k jejich kariérovému rozvoji.

Zavádění kariérových portfolií do škol nemusí probíhat pouze jako součást tvorby koncepce podpory kariérového rozvoje žáků, ale i samostatně. V tomto případě je postup zavádění odlišný. Nejprve se stanoví cíle kariérového portfolia žáků, poté se udělá průzkum toho, co už se v tomto tématu na škole děje nebo udělalo, případně se doplní chybějící aktivity či výstupy. Vybrané výstupy žáků se zkoordinují a zprehlední.

5. Podpora pedagogických pracovníků

Tvorba koncepce podpory kariérového rozvoje žáků i zavádění kariérových portfolií s sebou přináší změny, které může část pedagogů vnímat jako zbytečnou práci navíc. Další část pedagogů často neví, jak aktivity vztažené ke kariérovému rozvoji žáků nebo portfoliím realizovat. Někteří s tím nemají zkušenosti nebo neznají metody a techniky pro jejich realizaci. Z toho vyplývají dvě hlavní oblasti, v nichž může být důležité pedagogy podpořit – vysvětlení smysluplnosti a významu zaváděných změn a seznámení s konkrétními metodami realizace.

Co se týče vysvětlování smysluplnosti zaváděných změn, může být velmi nápomocné, když budou pedagogové zapojeni do tvorby koncepce co nejdříve. Pokud je alespoň část pedagogů zapojená do vymýšlení koncepce podpory kariérového rozvoje žáků nebo do tvorby kariérových portfolií, budou pravděpodobně o užitečnosti těchto aktivit přesvědčeni a mohou být nositeli změn ve výuce. K vysvětlení smysluplnosti nebo významu aktivit kariérového rozvoje může pomoci i seznámení pedagogického sboru s aktuálními trendy na trhu práce a s nároky na absolventy škol. Pokud na škole není nikdo, kdo by měl v této oblasti dostatek informací, může být užitečné přizvat externího odborníka, který na toto téma uspořádá pro pedagogy seminář, přednášku či workshop.

Ve chvíli, kdy v pedagogickém sboru přetrvává rezervovanost vůči zaváděným změnám, může být užitečné uspořádat ve škole supervizní setkání. Na setkání (jednom nebo více) mají pedagogové možnost mluvit o svých pochybnostech nebo problémech při realizaci aktivit a hledat možnosti řešení těchto situací. Zároveň zde mohou zaznít i hlasy pedagogů, kterým změny smysl dávají nebo mají s jejich zaváděním dobré zkušenosti.

Při vzdělávání učitelů v metodách a technikách práce s žáky se velmi dobře osvědčilo sdílení příkladů dobré praxe mezi učiteli (v rámci jedné školy i mezi školami). Mnoho pedagogů při své práci s žáky využívá různé aktivity, které mohou být vnímány jako součást jejich kariérového rozvoje. Ve chvíli, kdy je sdílí s ostatními, mohou se od sebe navzájem učit a inspirovat se (v důsledku toho jim často ubude práce, protože místo vymýšlení vlastních aktivit využijí to, co se naučili od kolegů). Mnoho pedagogů vítá sdílení technik i zkušeností jako protiváhu osamělosti učitelské profese, která jim kromě vzájemné inspirace přinese i pocit vzájemného uznání a respektu k práci kolegů.

Další možností rozvoje učitelů ve využívání technik podpory kariérového rozvoje žáků či kariérových portfolií je jejich proškolení externí organizací či odborníkem.

6. Evaluace a zapracování případných změn

K tvorbě koncepce podpory kariérového rozvoje žáků je dobré od začátku přistupovat jako k živému dokumentu, který se bude postupně vyvíjet a doplňovat v závislosti na zkušenostech s jeho realizací. Stejně tak je užitečné tímto způsobem přistupovat ke kariérovému portfoliu. Evaluační proces se potom týká dvou hlavních oblastí – hodnocení procesu zavádění změny a hodnocení výsledků.

Co se týče hodnocení procesu zavádění změny (koncepce), zejména v prvním roce realizace by mělo být pedagogům průběžně umožněno sdílet své zkušenosti (těžkosti, ale i možná překvapivé úspěchy). Doporučujeme minimálně dvě taková setkání všech zapojených pedagogů za školní rok (v pololetí a ke konci roku). Kromě toho může být sbírána zpětná vazba a nápady od žáků i učitelů (případně rodičů) prostřednictvím dotazníkových šetření.

U získávání zpětné vazby se osvědčilo ptát se na tři oblasti – úspěchy, problémy a nápady pro další realizaci. Po získání zpětné vazby je důležité vyjádřit se, jakým způsobem budou/nebudou návrhy zpracovány a problémy řešeny, a z jakých důvodů.

Hodnocení výsledků tvorby koncepce podpory kariérového rozvoje žáků a zavádění kariérových portfolií je možné v průběhu studia. Jedná se o sledování pokroků ve výsledcích učení žáků (např. uvědomění si vlastních silných a slabých stránek), případně naplňování cílů tvorby kariérového portfolia. Prostředkem ke zhodnocení pokroku žáků v těchto oblastech může být v průběhu studia využito přímo portfolio jako soubor důkazů o jejich pokroku, ale také zpětná vazba učitelů, firem zajišťujících odborné praxe nebo rodičů.

S evaluací koncepce podpory kariérového rozvoje žáků a kariérových portfolií v dlouhodobější perspektivě zatím nemáme zkušenosti, ale každá škola by mohla sledovat přínosy např. na základě průzkumu uplatnění jejich absolventů na trhu práce či úspěšnosti kariérového rozhodování. Podmínkou této evaluace je, aby školy zůstaly v kontaktu se svými absolventy.

Závěrem

Proces tvorby koncepce podpory kariérového rozvoje žáků a zavádění kariérových portfolií může probíhat různými způsoby a výše popsané kroky jsou jen jednou z možností. Například spojení tvorby koncepce kariérového rozvoje žáků a portfolií není nutné, je možné vybrat si buď jednu, nebo druhou oblast a věnovat se pouze jí samostatně. Postup je vždy vhodné volit tak, aby odpovídal potřebám školy a všech zúčastněných.

Nám se osvědčilo začít pojmenováním cílů, maximálně využít toho, co už se na škole děje a co funguje a systematicky změny evaluovat. Ať už se škola rozhodne využít jakýkoliv postup, obecně lze říci, že pro rozsah i rychlost procesu je zásadní, jak velkou část pedagogických pracovníků, ale i žáků ve škole se podaří do tohoto procesu vtáhnout tak, aby jej vzali za svůj vlastní a pracovali na něm s chutí a odhodláním. Obvykle se začíná drobnými změnami, jako např. přidáním několika vybraných aktivit nebo zavedením způsobu, jak shromažďovat výsledky učení, či postupnou reflexí přínosů těchto aktivit.

Autorky

Mgr. Pavla Frňková

JCMM, z. s. p. o.

pavla.frnkova@jcmm.cz

Působí v JCMM jako kariérová poradkyně pro veřejnost a také se věnuje dlouhodobé koncepční práci s vybranými školami a metodické podpoře kariérových poradců na školách. Ve své práci uplatňuje principy koučování zaměřeného na řešení (*solution focus*).

Mgr. et Mgr. Veronika Kirchnerová, Ph.D.

JCMM, z. s. p. o.

veronika.kirchnerova@jcmm.cz

Působí v JCMM jako odborná konzultantka a specialista vzdělávání. Dlouhodobě spolupracuje s pedagogickými pracovníky ze středních škol v Jihomoravském kraji, kteří se věnují kariérovým portfoliím žáků. Pracuje také jako školní psycholožka a kariérová poradkyně.

Citujte

Frňková, P., & Kirchnerová, V. (2022). Koncepce kariérového rozvoje žáků a zavádění žákovských portfolií na školách. *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi* [online], 11(22), 62–69. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

PROFESNÍ KVALIFIKACE KARIÉROVÝ PORADCE / KARIÉROVÁ PORADKYNĚ – NOVÝ STANDARD V NÁRODNÍ SOUSTAVĚ KVALIFIKACÍ

Richard Veleta

Jedním z milníků v profesionalizaci kariérového poradenství v ČR bylo v roce 2015 uvedení tří profesních kvalifikací pro kariérové poradce do [Národní soustavy kvalifikací](#) (dále jen NSK¹). Tyto tři profesní kvalifikace spojoval společný kompetenční základ, ale vzájemně se odlišovaly v některých dovednostech podle kontextů, ve kterých ten který kariérový poradce primárně působí – oblast vzdělávání, oblast služeb zaměstnanosti a oblast služeb pro klienty se specifickými potřebami. Pro každý z těchto kontextů vznikla samostatná profesní kvalifikace: pro oblast vzdělávání [Kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu \(75-004-R\)](#), pro oblast služeb zaměstnanosti [Kariérový poradce pro zaměstnanost \(75-005-R\)](#) a pro služby klientům se specifickými potřebami [Kariérový poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel \(75-002-R\)](#).

V letech 2019 a 2020 proběhly pravidelné revize všech tří uvedených profesních kvalifikací a jejich výsledkem byl odklon od specializačního pojetí se společným základem. To se projevilo návrhem na zrušení profesní kvalifikace Kariérový poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel (75-002-R), ale pro další dvě profesní kvalifikace, které byly koordinovaně zrevidovány, vznikly dva téměř totožné kvalifikační standardy. Logicky se tedy vrátila myšlenka na jednu univerzální kvalifikaci, která byla diskutována již před rokem 2015.

Vznik jediné profesní kvalifikace pro kariérové poradenství navrhlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) z pozice autorizujícího orgánu pro profesní kvalifikaci Kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu (75-004-R) na základě podnětů a stanoviska pracovní skupiny. Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále MPSV) jako autorizující orgán pro profesní kvalifikace Kariérový poradce pro zaměstnanost (75-005-R) a Kariérový poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel (75-002-R) vyslovilo se sloučením souhlas, ale s podmínkou, že budou do výsledného kvalifikačního standardu zapracována témata ze služeb zaměstnanosti a komunikace s klienty se specifickými potřebami.

Tohoto úkolu se ujala nová pracovní skupina, která byla sestavena tak, aby bylo garantováno splnění podmínek ze strany MPSV, tj. byli v ní zastoupeni odborníci z praxe ze všech tří poradenských

1 Národní soustava kvalifikací je systém celostátně uznávaných profesních kvalifikací, z nichž každá je popisována prostřednictvím tzv. kvalifikačního a hodnotícího standardu. Kvalifikační standard obsahuje soubor odborných způsobilostí (kompetencí), které jsou ověřovány podle hodnotícího standardu. Tento registr profesních kvalifikací existujících na trhu práce v ČR je kodifikovaný [Zákonem č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání](#) a jeho hlavním účelem je umožnit ověření, uznání a certifikaci profesních kompetencí jednotlivce bez ohledu na způsob jejich získání (NPI ČR, n. d.). Národní soustava kvalifikací je provázána se systémy vzdělávání i zaměstnanosti díky živnostenskému zákonu, zákonu o zaměstnanosti a v neposlední řadě i díky školskému zákonu.

kontextů (vzdělávání, služeb zaměstnanosti a služeb pro klienty se specifickými potřebami). V té době také vznikla dohoda mezi MPSV, MŠMT a Národním pedagogickým institutem České republiky (dále NPI ČR), že nová profesní kvalifikace vznikne na půdorysu existující profesní kvalifikace Kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu (75-004-R), ke které bylo vydáno nejvíce autorizací.² Výsledkem práce této pracovní skupiny je jedna profesní kvalifikace **Kariérový poradce / kariérová poradkyně (75-004-R)**, která byla uveřejněna v NSK 14. července 2022 (NPI ČR, 2022a).

Co se změnilo?

Už sám nový název profesní kvalifikace *Kariérový poradce / kariérová poradkyně*³ (75-004-R) signalizuje koncepční změnu v náhledu na soubor odborných způsobilostí (kompetencí) uvedených v **kvalifikačním standardu**. Kvalifikační standard vymezuje i rámec pro zkoušku, kterou se ověřuje odborná způsobilost uchazeče s ohledem na jeho dosavadní profesní zkušenosti. Zkoušku poskytují tzv. **autorizované osoby**, které splní podmínky autorizace pro profesní kvalifikaci Kariérový poradce / kariérová poradkyně (75-004-R) a získají autorizaci od MŠMT.

Změny v pojetí zkoušky, která vychází z **hodnoticího standardu**, jsou značné. Proměnil se nejen obsah zkoušky, ale změnilo se i její nastavení. Zkouška, stejně tak jako v minulosti, ověřuje odbornost budoucích kariérových poradců podle odborných způsobilostí odvozených z kvalifikačního standardu, ale nově se zohledňují i předcházející profesní zkušenosti uchazeče, které nemusejí být nutně z oblasti kariérového poradenství. Pro tyto účely bylo do hodnoticího standardu zavedeno tzv. profesní portfolio, což je nástroj, který velmi dobře zná každý kariérový poradce. Profesní portfolio není předmětem hodnocení, ale je podkladem pro částečné přizpůsobení zkoušky profesním zkušenostem uchazeče, což je také důvod, proč své vlastní profesní portfolio uchazeč předkládá autorizované osobě už před zkouškou.

Obsahem profesního portfolio uchazeče jsou tyto dokumenty:

- strukturovaný životopis a motivační dopis modelového klienta⁴,
- kazuistika modelového klienta (jsou zadány poměrně přesné parametry obsahu a rozsahu kazuistiky),
- program skupinového poradenství.

2 Počty zkoušek od vzniku profesních kvalifikací (2015) do vzniku sjednoceného standardu v červenci 2022: Kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu (75-004-R): 210 zkoušek; Kariérový poradce pro zaměstnanost (75-005-R): 2 zkoušky; Kariérový poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel (75-002-R): 0 zkoušek. Využití stávající profesní kvalifikace Kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu (75-004-R) pro sjednocený kvalifikační i hodnoticí standard umožnilo zachování všech platných autorizací, a tedy minimalizaci administrativy pro autorizované osoby.

3 Revize probíhala v období, ve kterém byly názvy prakticky všech profesních kvalifikací přechýleny do ženského rodu, a to na základě plnění cílů **Plánu podpory rovnosti žen a mužů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na léta 2021-2024** (MŠMT, 2020). Nový genderově vyvážený název této profesní kvalifikace tak dokonce ještě více odpovídá realitě, protože v tomto povolání působí výrazně víc žen.

4 Jak bylo uvedeno výše, ke zkoušce se může přihlásit i uchazeč, který nemá praxi, o kterou by se přímo opřelo jeho profesní portfolio. Z uvedeného důvodu byla zvolena forma modelového klienta.

Práce s profesním portfoliem klade zvýšené nároky i na **autorizované osoby**. Na jedné straně musí autorizovaná osoba umět ověřit odborný základ kariérového poradenství v dosavadních pracovních a dalších zkušenostech uchazeče bez ohledu na kontext, ve kterém je získal. Na straně druhé se očekává, že autorizovaná osoba bude adaptovat vlastní zkoušku v souladu s profesním portfoliem (s dosavadní praxí) uchazeče. Od integrování profesního portfolia do zkoušky se očekává i to, že absolvent zkoušky bude připraven na případnou změnu poradenského kontextu, v němž bude působit, nebo změnu cílové skupiny, se kterou bude pracovat.

Další novinka, která zohledňuje odbornou způsobilost uchazeče bez ohledu na způsob jejího získání, se týká ověřování kompetence: „používání speciálních komunikačních metod pro kompenzaci příslušného ohrožení, rizika nebo znevýhodnění“ (NPI ČR, 2022a). Typ rizika či znevýhodnění si pro účely zkoušky vybírá uchazeč sám z nabídky uvedené v hodnoticím standardu, přičemž se dá předpokládat, že výběr bude mít vztah k jeho předcházejícím zkušenostem.

Celkově lze hodnoticí standard považovat za velmi praktický. Zcela bylo eliminováno písemné ověřování. V případě znalostí byla zachována ústní forma ověřování, ale s důrazem na argumentaci východisek a zdůvodňování postupů uchazeče. Větší část zkoušky pak uchazeč předvádí poradenské a související činnosti, čímž se pojetí zkoušky přibližuje reálným pracovním činnostem poradců, jejichž základním komunikačním prostředkem je řeč a dialog.

Závěr

Nově zavedená profesní kvalifikace **Kariérový poradce / kariérová poradkyně (75-004-R)** do **Národní soustavy kvalifikací** čeká na své využití i na uchazeče o zkoušku a čas ukáže, jestli takto koncipovaný kvalifikační standard může představovat vstupní kvalifikaci kariérových poradců v ČR. Současně věřím, že důraz na objektivizované vymezení zkoušky přispěje k tomu, že zkoušky budou probíhat u všech autorizovaných osob podobně a osvědčení bude vysoce oceňované nejen absolventy zkoušky, ale i jejich zaměstnavateli.

Seznam zdrojů

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Plán podpory rovnosti žen a mužů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na léta 2021–2024*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/plan-podpory-rovnosti-zen-a-muzu-msmt-2021-2024>

Národní pedagogický institut České republiky. (2022a, 22. prosince). *Kariérový poradce / kariérová poradkyně (kód: 75-004-R)*. <https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1538/revize-3301/kvalifikacni-standard>

Národní pedagogický institut České republiky. (2022b, 22. prosince). *Kariérový poradce / kariérová poradkyně pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel (kód: 75-002-R)*. https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1540-Karierovy_poradce_karierova_poradkyne_pro_ohrozene_rizikove_a_znevychodnene_skupiny_obyvatel

Národní pedagogický institut České republiky. (2022c, 22. prosince). *Kariérový poradce / kariérová poradkyně pro zaměstnanost (75-005-R)*. https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1539-Karierovy_poradce_karierova_poradkyne_pro_zamestnanost

Národní pedagogický institut České republiky. (n. d.). *Národní soustava kvalifikací*. <https://www.narodnikvalifikace.cz/>

Zákon č. 179/2006 Sb. ze dne 30. března 2006. Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). (2006). <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>

Autor

Mgr. Richard Veleta, Ph.D.

Národní pedagogický institut České republiky, Praha
richard.veleta@npi.cz

Autor, absolvent Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, se od roku 2004 věnuje vzdělávání dospělých. Svůj profesní život spojil pod hlavičkou Národního pedagogického institutu České republiky (NPI ČR) s Národní soustavou kvalifikací (NSK), pro kterou od roku 2019 pracuje jako manažer tvorby standardů NSK a metodik. Současně působí jako ambasador NPI ČR pro oblast vzdělávání dospělých a uznávání výsledků přechodného učení.

LinkedIn profil: <https://www.linkedin.com/in/richardveleta/>

Citujte

Veleta, R. (2022). Profesionální kvalifikace Kariérový poradce / kariérová poradkyně – nový standard v Národní soustavě kvalifikací. *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi* [online], 11(22), 70–73. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

METODIKY KARIÉROVÉHO PORADENSTVA PRE ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝMI POSTIHNUTIAMI (RECENZIA)

Marian Groma

Metodiky kariérového poradenstva pre žiakov s jednotlivými znevýhodneniami sú jedným z množstva výstupov projektu „Systémová podpora kariérového poradenství a tranzitních programů žáků se SVP pro ČR“ realizovaného v rokoch 2020 až 2022 (UPOL, 2020). Tento, na ciele veľkorysý a na výstupy bohatý projekt, zastrešujú pracovníčky a pracovníci Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci pod vedením prof. Jana Michalíka. Na aktivitách a výstupoch projektu sa podieľalo množstvo pedagogických, ale aj nepedagogických pracovníkov z celej Českej republiky.

Cieľom projektu bolo poskytovanie priamej podpory žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami prostredníctvom tranzitných programov podporujúcich ich uplatnenie na otvorenom trhu práce, ktoré sú implementované do školských vzdelávacích programov, ďalej vytvorenie 12 centier tranzitnej podpory a 10-12 sietí tranzitnej podpory prechodu na trh práce v Českej republike. Od projektu sa očakáva, že vytvorí podmienky na plynulý prechod žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami medzi školou a svetom práce.

Predmetom recenzie sú metodiky kariérového poradenstva pre žiakov s jednotlivými znevýhodneniami, ktorí navštevujú školy zriadené v ČR podľa § 16 odst. 9 školského zákona, ktorých súčasťou sú praktické školy jednoročné alebo dvojročné alebo odborné učilište s odborními kategórie E. Metodiky sú určené na podporu kariérového poradenstva pre žiakov s mentálnym, telesným, zrakovým, sluchovým postihnutím, poruchami komunikácie a učenia a poruchami autistického spektra (pre úplnosť metodiky uvádzame ako zoznam zdrojov). Všetkých šesť metodických príručiek je v súčasnosti dostupných na stránkach projektu (UPOL, 2020). V elektronickej podobe budú distribuované do základných i stredných škôl a do školských poradenských zariadení. Ako je uvedené aj v tiráži metodík, súčasne boli vydané aj v tlačenej forme.

Metodické príručky, ktoré spoločne tvoria 728 strán textu, sú určené pre všetkých pedagógov zapojených do kariérového poradenstva (výchovných poradcov, triednych učiteľov, odborných poradcov) v školách a školských poradenských zariadeniach. K metodikám je pridružený *Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice* (UPOL, 2020). Atlas (UPOL, 2020) prináša množstvo praktických informácií, ktoré sú produktom dvoch vedných disciplín, špeciálnej pedagogiky a geoinformatiky.

Metodiky kariérového poradenstva pre žiakov s jednotlivými postihnutiami vychádzajú z jednotnej štruktúry. Zhodne obsahujú charakteristiky príslušného zdravotného postihnutia, opis limitov a dopadov vyplývajúcich z charakteristík znevýhodnenia pre výber študijného odboru alebo budúceho zamestnania, priebeh kariérového poradenstva s dôrazom na špecifiká vyplývajúce z postihnutia žiaka, opis diagnostických postupov a nástrojov a procesov kariérového poradenstva upravených pre konkrétnu cieľovú skupinu žiakov a pre účely ich prechodu na trh práce.

Za nepísaný úzus v materiáloch tohto typu možno považovať práve opis daného znevýhodnenia. Silnou stránkou metodík je systematickosť opisu znakov sprevádzajúcich postihnutie a dokumentovanie vývinových, vzdelávacích a psychologických charakteristík žiaka s tým-ktorým postihnutím. Bez týchto užitočných informácií, ktoré metodiky o danom znevýhodnení sprostredkovávajú, si prácu kariérového poradcu v školskom prostredí nevieme predstaviť. Poskytujú tak poznatkové východisko všetkým tým, ktorí sa budú na kariérovom vývine týchto žiakov podieľať. Samozrejme, tieto informácie môžu byť niektorým aktérom kariérového poradenstva, napr. špeciálnym pedagógom, familiárne, ale tento typ informácií môže byť užitočný pre pedagogických a nepedagogických pracovníkov aj v inkluzívnom vzdelávacom prostredí.

Popis cieľovej skupiny, špecifický kariérový vývin v podmienkach daného znevýhodnenia, možnosti pracovného uplatnenia sú v metodikách uvádzané s ohľadom na limity vyplývajúce zo zdravotného postihnutia, napr. zrakového, sluchového, porúch autistického spektra. Pochvalne sa možno vyjadriť o podkapitolách metodík, ktoré opisujú dopady znevýhodnenia do zamestnanosti. Zaujme priestor, ktorý je v metodikách venovaný jednotlivým aktérom, ktorí sa podieľajú na kariérovej výchove a kariérovom poradenstve, ako sú zákonní zástupcovia, učitelia, poradenský pracovníci, ale aj komunita. Každá z metodík ponúka opis vhodných diagnostických nástrojov a ich použitie v danej cieľovej skupine. Zastúpené sú výkonové testy, vo veľkej miere aj nástroje hodnotiace záujmy, motiváciu, resp. osobnostné testy. Mnoho hodnotiacich nástrojov pochádza z dielne psychológie, avšak zastúpené sú aj rýdzo špeciálnopedagogické diagnostické metódy. V budúcnosti by bolo užitočné adaptovať testy a dotazníky zamerané na moderné kariérové konštrukty, akými sú napr. kariérová adaptabilita, kariérové rozhodovanie, kariérová sebaúčinnosť a pod.

Jednotnosť formy všetkých šiestich metodík vypovedá o jasnej východiskovej predstave tvorcov projektu o koncepcii metodík. To so sebou prináša tak výhody, ako aj možné úskalia. Jednotný vzor pre vypracovanie metodík tak nepodlieha potencionálne možným „subjektívnym“ názorom autoriek a autorov jednotlivých metodických príručiek. Na druhej strane uniformita obsahovej štruktúry prináša výslednému produktu istú mieru schematizmu, až šablónovitosti.

Východisková paradigma, na ktorej sú postavené metodiky kariérovej výchovy a kariérového poradenstva, sa javí ako tradičná špeciálnopedagogická, tj. akoby určujúcim determinantom kariérového vývinu žiakov bolo postihnutie, znevýhodnenie. Možno si postaviť otázku, nakoľko paradigma, z ktorej vychádzajú metodiky, je súčasne aj inkluzívnou paradigmatou a či signálov smerom k inklúzii nemohlo byť v metodikách vysielaných viac. Ďalšie otázky vo vzťahu ku kariérovej výchove a kariérovému poradenstvu pre žiakov s postihnutím sa môžu vynárať, ak povýšime jedinečnosť osobnosti dieťaťa nad spoločné znaky daného znevýhodnenia. Keď príbeh dieťaťa, žiaka v priebehu jeho života je významnejší ako „iba“ jeho postihnutie. V kariérovej výchove a kariérovom poradenstve je možné

ponímať postihnutie, znevýhodnenie ako jednu z množstva kontextových premenných kariérového vývinu. Takýto prístup v metodikách nie je až tak uplatnený, napriek zdôrazňovaniu jedinečnosti každého žiaka.

Tvorba metodík kariérového poradenstva je významným počinom v oblasti kariérového rozvoja žiakov s jednotlivými postihnutiami. V budúcnosti by bolo žiadúce vychádzať pri interpretácii kariérového vývinu žiakov so znevýhodnením v ešte užšom kontexte s biopsychosociálnym modelom postihnutia (*disability*) a programovejšie vyhľadávať a využívať účinné faktory kariérového vývinu vymedzené v jednotlivých kariérových teóriách a uplatňovať ich v metodických materiáloch kariérového poradenstva pre túto skupinu žiakov.

Napriek tomu, že metodiky kariérového poradenstva sú šité na mieru špeciálneho školstva Českej republiky, majú silný potenciál využitia aj v prostredí slovenského špeciálneho školstva a bude žiaduce sledovať a vyhodnocovať, ako sa metodiky uplatňujú v reálnej praxi.

Zoznam zdrojov

Barvíková, J. et al. (2022). *Metodika kariérového poradenství pro žáky se sluchovým postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.22.24461168>

Čadová, E. et al. (2022). *Metodika kariérového poradenství pro žáky s tělesným postižením a závažným onemocněním*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.22.24461182>

Hanák, P. et al. (2022). *Metodika kariérového poradenství pro žáky s mentálním postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.22.24461045>

Janková, J. et al. (2022). *Metodika kariérového poradenství pro žáky se zrakovým postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.22.24461205>

UPOL (2020, 3. decembra). *Systémová podpora kariérového poradenství a tranzitních programů žáků se SVP pro ČR*. <https://karierazp.upol.cz/>

Vrbová, R., & Felcmanová, L. et al. (2022). *Metodika kariérového poradenství pro žáky s narušenou komunikační schopností a žáky se specifickými poruchami učení a chování*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.22.24461120>

Žampachová, Z., & Čadilová, V. et al. (2022). *Metodika kariérového poradenství pro žáky s poruchou autistického spektra*. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.22.24461144>

Autor

doc. PhDr. Marian Groma, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie

groma@fedu.uniba.sk

Citujte

Groma, M. (2022). Metodiky kariérového poradenstva pre žiakov so zdravotnými znevýhodneniami (recenzia). *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi* [online], 11(22), 73–77. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ PRO STUDENTY SE SPECIFICKÝMI POTŘEBAMI NA ČESKÉM VYSOKÉM UČENÍ TECHNICKÉM V PRAZE

Jana Zdarsová

Na Českém vysokém učení technickém v Praze (ČVUT) vznikl unikátní program podporující studenty s různými typy onemocnění a postižení s názvem **Extra kariéra – Program kariérového poradenství pro studenty se specifickými potřebami na ČVUT**. Tento program reaguje na fakt, že studenti se specifickými potřebami (dále jen SSP) to mají při hledání brigády, stáže či práce mnohonásobně těžší než jejich intaktní spolužáci, čímž se reálně propojilo Středisko pro podporu studentů se specifickými potřebami ELSA a Kariérní centrum ČVUT. V letošním roce program probíhal jako jedna z aktivit Centralizovaného rozvojového programu pro veřejné vysoké školy *Zefektivnění systému studijního a psychologického poradenství vč. poskytování online služeb pro studenty a zaměstnance – C19-2022*.

Do programu se zaregistrovalo celkem devět studentů se specifickými potřebami, kteří své obtíže již dříve konzultovali se Střediskem ELSA a měli na ČVUT nastavené modifikace studijních podmínek (např. navýšení času na testy, možnost písemné přípravy před ústní zkouškou). Programu se zúčastnili například studenti s dyslexií, úzkostmi, ADHD, epilepsií či studenti na autistickém spektru, což bylo pro pracovníky Kariérního centra, které není specializováno na SSP, velkou výzvou.

Program Extra kariéra jsme zaměřili na orientaci studentů se specifickými potřebami na trhu práce, na jejich sebepoznání a zacílení kariéry, možnosti informování zaměstnavatele o jejich specifických potřebách, posilování silných stránek SSP a komunikaci vlastních potřeb. Od května do prosince 2022 proběhlo v rámci programu následujících šest aktivit: sdílecí skupina, která je v případě potřeby doplněna o individuální konzultaci, osobnostní testování, kariérní poradna, sebekoučink, personální poradna a pohovor s personalistou.

V květnové sdílecí skupině šlo o první osobní setkání všech účastníků, které vedly dvě pracovnice Střediska ELSA. Na této skupině účastníci řešili, jak vnímají sami sebe v pracovním kontextu, zda umějí komunikovat vlastní potřeby případnému zaměstnavateli či jak vnímají své specifické potřeby na pracovišti. Na sdílecí skupinu navazovalo během léta osobnostní testování. Studenti si samostatně vyplnili tři online testy ([multifaktorový osobnostní profil](#), učební styly a [dotazník zvládnání zátěže](#)) a výsledky testů, například silné a slabé stránky, studenti individuálně konzultovali online s externími odborníky.

Třetí aktivitou byla kariérní poradna. Šlo o osobní individuální konzultaci, na které studenti mapovali vhodné pracovní pozice a role, rozebírali své silné a slabé stránky a plánovali cestu k získání stáže či pracovního místa. Během rozhovoru studenti řešili také to, zda informace o svých specifických potřebách sdělovat zaměstnavateli, a pokud ano, tak kdy (např. zda uvádět informace již v životopisu či motivačním dopise, nebo až při osobním setkání).

V průběhu října proběhl skupinový workshop – sebekoučink, na němž si studenti osvojovali techniky a postupy pro zvyšování vlastního potenciálu. Díky metodě SMART se učili stanovovat si konkrétní cíl a nacházet cesty, jak k němu po malých krocích dojít. Workshop zahrnoval prvky a techniky koučinku, které SSP aplikovali sami na sebe. Následně se studenti zaměřili i na metody pro efektivní plánování.

V listopadu proběhla online personální poradna. Studentům byl přidělen personalista působící v odvětví, které studují, a s ním studenti individuálně konzultovali životopis a motivační dopis včetně formální a obsahové podoby těchto dokumentů. Následně se studenti s personalistou připravovali na přijímací pohovor a ptali se na otázky, které s pohovorem souvisejí.

Poslední aktivitou programu byl samotný přijímací pohovor s personalistou. Šlo o přijímací pohovor tzv. nanečisto, ve kterém si studenti vyzkoušeli, co vše je může při žádosti o stáž či pracovní místo čekat. Na pohovoru rozebírali, jaké mají specifické potřeby (např. potřeba bezbariérovosti budovy) a učili se své specifické potřeby komunikovat. Personalisté se snažili zajistit, aby studenti své specifické potřeby brali jako silné stránky a uměli na konkrétních příkladech vysvětlit, v čem jsou jejich specifické potřeby na dané pracovní pozici užitečné a čím budou pro firmu přínosem. Dále personalisté poskytli studentům zpětnou vazbu a nechali je nahlédnout, k čemu které otázky vedou, a jak je mohou využít pro lepší sebe prezentaci.

Díky programu se studenti dozvěděli o mnoha firmách, které podporují zaměstnávání osob se zdravotním postižením a hledají zaměstnance nejen na plný úvazek, ale i stážisty a brigádníky (např. EATON, Barclays či SAP). Studenti byli informováni i o tom, že funguje nová platforma „Pracovní tržiště“, tj. bezpečné místo propojující osoby se zdravotním postižením s jejich budoucími zaměstnavateli.

Po absolvování všech aktivit studenti vyplnili dotazník zpětné vazby. Tyto dotazníky nám budou sloužit jako podnět k reflexi celého programu i jeho jednotlivých aktivit, ale již nyní můžeme konstatovat, že program obohatil studenty i organizátory, kteří si skvěle poradili se všemi výzvami, které jim realizace programu přinesla.

Autorka

Mgr. Jana Zdarsová

Středisko pro podporu studentů se specifickými potřebami ELSA, ČVUT v Praze
zdarsova@elsa.cvut.cz

Citujte

Zdarsová, J. (2022). Kariérové poradenství pro studenty se specifickými potřebami na Českém vysokém učení technickém v Praze. *Kariérové poradenství v teorii a praxi* [online], 11(22), 78–79. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

ZDROJ INFORMACÍ PRO TVŮRCE POLITIK KARIÉROVÉHO PORADENTSTVÍ – CareersNet

Ladislav Ostroha, Lenka Hloušková

CareersNet (Cedefop, 2022) je neformálna skupina expertov v oblasti kariérového poradenstva, ktorú zastrešuje Európske stredisko pre rozvoj odborného vzdelávania (Cedefop), konkrétne Sekcia odborného vzdelávania, prípravy a zručností (*Department for VET and Skills*) v rámci projektovej oblasti **celoživotného poradenstva**. Cieľom siete, v ktorej má svoje zastúpenie Slovensko aj Česká republika, je zhromažďovať porovnateľné a spoľahlivé dáta o kariérovom poradenstve v jednotlivých európskych krajinách, identifikovať systémové nedostatky a ich riešenia na európskej úrovni a takisto podporovať tvorcov politík v rozvoji systémov celoživotného (kariérového) poradenstva založenom na dôkazoch (*evidence-based policy making*).

Hlavným výstupom siete je **register systémov celoživotného poradenstva**, ktorý obsahuje popisy národných poradenských systémov (Cedefop, 2022). Každý popis je tematicky štruktúrovaný (témy ako napr. kvalita v kariérovom poradenstve, vzdelávanie kariérových poradcov, kariérové poradenstvo pre rôzne cieľové skupiny ako sú dospelí, zdravotne postihnutí, cudzinci atď.) a poskytuje prehľad o tom, ako systém kariérového poradenstva funguje v kontexte vývoja európskych politík v danej krajine. Významnou devízou tohto registru je, že umožňuje (nielen tvorcom politík) longitudinálne medzinárodné porovnanie národných systémov alebo vybraných kategórií/tém.

Okrem registra (Cedefop, 2022) vydáva sieť takisto pravidelné tematické štúdie, ktoré poskytujú detailnejšie nahliadnutie do vybranej oblasti politík kariérového poradenstva, a identifikujú príklady dobrej praxe z rôznych európskych krajín. Pri vydávaní štúdií sieť úzko spolupracuje s ďalšími medzinárodnými aktérmi v oblasti kariérového poradenstva, ako sú napr. Európska komisia, Európska nadácia pre odborné vzdelávanie (ETF), Medzinárodná organizácia práce (ILO) či Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD). Medzi najzásadnejšie publikácie, vydané v rámci siete, patria:

- **Towards European standards for monitoring and evaluation of lifelong guidance systems and services** (Harrison, Villalba-Garcia, & Alan Brown, 2022).
- **Minimising early leaving from vocational education and training in Europe: career guidance and counselling as auxiliary levers** (Psifidou et al., 2022).
- **Digital transitions in lifelong guidance: rethinking careers practitioner professionalism** (Cedefop et al., 2021a).
- **Career guidance policy and practice in the pandemic** (Cedefop, et al., 2021b).

Nedílnou součástí života a práce této sítě je každoroční setkání, během něhož si její členové vyměňují informace o vývoji národních poradenských systémů, diskutují priority rozvoje systémů kariérového poradenství i to, jak lépe koordinovat politiky kariérového poradenství na evropské úrovni. Každé výroční setkání je zastřešeno vybraným tématem.

Téma letošního výročního setkání navrhli a na setkání sítě ve dnech 18. – 19. října 2022 představili zástupci z České republiky. Pozvaní čeští řečníci hned na úvod zprostředkovali svůj úhel pohledu na téma „Kontinuita a diskontinuita v politice celoživotního poradenství a kariérového rozvoje na národní a regionální úrovni“¹. Po jejich vstupu se účastníci rozdělili do vzájemně oddělených virtuálních místností k diskusi. Diskutovalo se i druhý den a výsledkem je shoda členů sítě na tom, že kontinuitu politik kariérového poradenství podporuje:

- monitorování systémů kariérového poradenství (včetně studií o efektivitě) a hodnocení výsledků kariérového poradenství, což by mělo být základem pro plánování a využívání omezených veřejných zdrojů,
- sdílená vize rozvoje kariérového poradenství napříč sektory,
- aktivita nejrůznějších typů uskupení, které v politikách kariérového poradenství zastupují hlasy klientů i kariérových poradců,
- vyvažování potřeb a očekávání mezi tvůrci politik (*stakeholdery*), klienty a dalšími subjekty s ohledem na měnící se trh práce.

Letošního, v pořadí šestého setkání sítě se zúčastnilo 44 účastníků, mezi nimiž nechyběli tzv. klíčoví experti i jejich náhradníci z 27 zemí, stejně tak jako pozvaní řečníci a hosté z České republiky i Evropské komise. Ti všichni se již nyní mohou těšit na sedmé, tentokrát osobní setkání sítě CareesNet ve Švédsku.

Seznam zdrojů

Cedefop. (2022, 14. prosince). *CareersNet. Cedefop's network for lifelong guidance and career development*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/networks/careersnet>

Cedefop et al. (2021a). *Digital transitions in lifelong guidance: rethinking careers practitioner professionalism: a CareersNet expert collection*. Cedefop working paper; No 2. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/539512>

Cedefop, et al. (2021b). *Career guidance policy and practice in the pandemic: results of a joint international survey: June to August 2020*. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/318103>

1 Všechny prezentace českých řečníků byly **zveřejněny** a můžete se s nimi seznámit.

Harrison, C.; Villalba-Garcia, E., & Alan Brown, A. (2022). *Towards European standards for monitoring and evaluation of lifelong guidance systems and services: Vol. 1*. Cedefop working paper, No 9. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/422672>

Psifidou, I. et al. (2022). *Minimising early leaving from vocational education and training in Europe: career guidance and counselling as auxiliary levers*. Cedefop working paper, No 11. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/75320>

Autoři

Ladislav Ostroha

SAAIC, Euroguidance centrum Slovensko, Bratislava
ladislav.ostroha@saaic.sk

Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D.

NPI ČR, Centrum Euroguidance, Praha
lenka.hlouskova@npi.cz

Citujte

Ostroha, L., & Hloušková, L. (2022). Zdroj informací pro tvůrce politik kariérového poradenství – CareersNet. *Kariérové poradenstvo v teorii a praxi* [online], 11(22), 80–82. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

OHLÉDNUTÍ ZA EVROPSKOU KONFERENCÍ MEETING THE FUTURE TODAY: Competence development for the European guidance community

Petr Chaluš, Nina Ahlroos

Na evropské konferenci, která proběhla hybridně dne 30. 11. 2022, si evropská síť Euroguidance připomněla 30 let své existence. Akce byla otevřena kariérovým poradcům a všem dalším pracovníkům v oblasti kariérového poradenství a kariérového vzdělávání v Evropě. Okolo 200 účastníků se dostavilo osobně do Auly České zemědělské univerzity v Praze a více než 300 účastníků se připojilo online.

Konference (Euroguidance Network, 2022) byla zaměřena zejména na téma rozvoje kompetencí kariérových poradců. Hlavní program v Aule České zemědělské univerzity byl po celý den tlumočen do českého nebo anglického jazyka. Tlumočení podpořilo přenos zahraničních zkušeností směrem k českým a slovenským účastníkům, zároveň přispělo ke sdílení dobré praxe prezentované v rámci **vyhlášení Národní ceny kariérového poradenství** (Euroguidance, 2022) se zahraničními účastníky. V průběhu dne se konalo 20 workshopů v sedmi paralelních sekcích. Součástí programu byla panelová diskuse k tématu „Partnerships in European Lifelong Guidance – how can we support guidance professionals in competence development“, kde diskutovali zástupci různorodých oblastí kariérového poradenství z několika evropských zemí. V předsálí byly vystaveny postery, které reprezentovaly přihlášené příspěvky do Národní ceny kariérového poradenství i další inspirace. Pro online návštěvníky bylo vytvořeno prostředí v **Padletu** pro zhlédnutí posterů, které zůstalo aktivní jako jeden z výstupů konference.

V úvodu akce Margit Rammo z estonského centra Euroguidance představila iniciativu **Global Careers Month** (AG. Career Guidance, 2022). Tato iniciativa vzešla z podnětu mezinárodní pracovní skupiny složené ze zástupců Cedefopu, ETF, ILO, OECD, UNESCO a Světové banky. Během jednoho měsíce se uskutečnila série akcí ke kariérovému poradenství v různých částech světa, včetně této konference.

Potřebě investic do kvalitních systémů celoživotního poradenství se věnovala ve svém vstupu Cynthia Harrison Villalba z organizace Cedefop. V dalších úvodních příspěvcích byly představeny priority rozvoje kariérového poradenství v České republice a přehled přínosu celé evropské sítě Euroguidance k rozvoji kompetencí kariérových poradců.

Součástí programu bylo slavnostní předávání Národní ceny kariérového poradenství 2022 a prezentace oceněných příspěvků. Následně byly prezentovány i oceněné příspěvky z národních cen ze Slovenska, Srbska a Maďarska a byla představena databáze příkladů dobré praxe na stránkách **Euroguidance.eu** (Euroguidance Network, 2022).

Panelová diskuze, která se věnovala například digitalizovaným poradenským službám a otázkou jejich dalšího vývoje, zdůraznila potřebu vzdělávání kariérových poradců v těchto nových formách služeb. Zároveň připomněla trvalou potřebu osobního kontaktu při hlubší poradenské práci. Další otázkou v debatě byly cesty k posílení celoživotního profesního rozvoje poradců, kdy vhodnou cestou může být větší rozšíření existujících kompetenčních rámců napříč zeměmi, například **rámeček vytvořený IAEVG** (International, 2018). Debatu moderoval Paul Guest a diskutovali panelisté Daniel Hailermaria, vzdělavatel kariérových poradců ze Švédska; Tristram Hooley, britský výzkumník z norské univerzity Inland; Ilze Jansone, která zastupovala síť Euroguidance a IAEVG; Florian Kadletz, který reprezentoval European Training Foundation (ETF); a Lukasz Sienkiewicz z polského Institutu pro analýzy trhu práce.

Hlavní konferenční sekci uzavřelo vystoupení Davida Andrewse a Tristrama Hooleyho s tématem „Establishing the role of Careers Leader in Schools“. Popsali kontext změn, kdy v Anglii bylo poradenství zajišťováno prostřednictvím partnerství mezi školou poskytující kariérové informace a kariérové vzdělání a externí službou zajišťující kariérové poradenství. Nyní jsou za celý program odpovědné školy a musí jmenovat tzv. kariérového lídra. Někteří lídři pocházejí z řad učitelů, někteří jsou původně kariéroví poradci. Byla prezentována role kariérových lídrů ve školách a vzdělávací program, který pro tuto funkci vznikl. Diskutován byl přenos a možné využití zkušeností v jiných zemích.

Inspirativní program proběhl také v paralelních sekcích. V jedné z nich představil zástupce Domu zahraniční spolupráce Šimon Presser, jak program Erasmus+ může podpořit mezinárodní spolupráci v oblasti kariérového poradenství. Například v rámci klíčové akce 1 mohou odborníci v kariérovém poradenství vycestovat na zahraniční pracovní stáž, konferenci či seminář, a zvýšit tak svou odbornost. V rámci klíčové akce 2 je možné realizovat partnerskou spolupráci se zahraničními institucemi, a podílet se tak například na inovacích v oblasti kariérového poradenství nebo jen vyměňovat zkušenosti, vzájemně se učit a inspirovat. Byly zmíněny i nástroje Europass a Youthpass, které mohou významně pomoci mladým lidem při hledání zaměstnání. Dále byly účastníkům představeny příklady mezinárodní spolupráce v rámci programu Erasmus+. Zuzana Freibergová z Národního vzdělávacího fondu představila online hru C-Game určenou žákyním a žákům posledních ročníků základních škol. Výstavba fiktivního města jim umožní seznámit se se světem povolání a trhu práce a povzbudí je k přemýšlení o své budoucí kariérové cestě. Andrea Csirke ze Sdružení pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj, z. s., představila C-Course, online kurz pro kariérové poradce. C-Course jde nad rámec tradičního rozsahu vzdělávání a rozvoje kompetencí kariérových poradců, vychází z nových trendů a témat v teorii a praxi kariérového poradenství. Závěr sekce patřil prezentaci mezinárodního projektu Jump to Job!, kde byl vytvořen ucelený systém skupinových aktivit, které míří na mladé lidi s nejrůznějšími handicapami (fyzickými i mentálními). Tito mladí lidé po absolvování školení se stávají mentory pro další mladé lidi trpící stejným postižením a pomáhají jim uskutečnit si svá přání a sny ohledně pracovního uplatnění, doprovázejí je na cestě hledání vhodného zaměstnání, a posilují tak jejich pocit sebevědomí a kontroly nad svým životem.

Příspěvky v dalších sekcích směřovaly k tématu migrace. Například Daniel Hailermaria ze Švédska se věnoval tomu, jak podpořit kompetence poradců k poskytování služeb osobám, které přicházejí do Evropy z celého světa, z odlišných prostředí a kultur. Otevřel otázky inovace západně orientované

poradenské metodologie a přístupů v reakci na narůstající migraci. Anne Chant z Christ Church univerzity v Canterbury a Åsa Sundelin ze stockholmské univerzity v online sekci prezentovaly efektivní přístupy ke kariérovému poradenství s uprchlíky. Zaměřily se na specifika a potřeby kariérového poradenství pro uprchlíky, žadatele o azyl a další migranty, dále na dovednosti a znalosti pro efektivní práci poradců s touto skupinou klientů. Vycházely mimo jiné i z projektů [RefuNEET](#) a [CMinAR](#) podpořených programem Erasmus+.

Část sekcí proběhla formou workshopů například Thomas Diener z Rakouska se zaměřil na výzvy a složitosti nedávných globálních krizí, které mají dopady na každodenní život klientů. Účastníci hledali odpovědi na otázky: Co pomáhá překonat strach a ochromení, které se na začátku krize často objevují? Jak najít sílu ke konstruktivnímu spoluvytváření změn a překonání budoucích výzev? Jaké vlastnosti a zdroje napomáhají k udržení sebevědomí? Česká skupina odborníků v oblasti kariérového poradenství nabídla workshop zaměřený na téma smyslu práce v kontextu hranic ekonomického růstu. Otevřeli otázky hodnot, které utvářejí současné trendy v kariérovém poradenství, a rozvoje dovedností kariérových poradců reagovat na krize, kterým čelíme. Workshop Evy Kavkové se věnoval otázce vhodných nástrojů pro kariérové poradce, aby dokázali kriticky hodnotit své služby a zajistit wellbeing osob, s nimiž pracují. Účastníci pracovali s vlastními přesvědčeními, hodnotami i stereotypy. Diskutovány byly také kulturní, společenské, ekonomické a politické faktory.

V jedné z hybridních sekcí shrnul Florian Kadletz výsledky 10 recenzí systémů poradenství v zemích ETF, které poskytují přehled výsledků a prioritních oblastí reform, na které se země rozhodly zaměřit v další práci. Pozornost v těchto recenzích je věnována zejména rozvoji dovedností poradců a širšímu tématu standardů služeb, poradenských dovedností a výstupů služeb. Otázky k diskusi se týkaly možných způsobů podpory rozvoje poradenských systémů v jednotlivých zemích. Silvie Pýchová představila výzkum postojů aktérů české vzdělávací politiky k otázkám souvisejícím s kariérovým poradenstvím. Na základě Rámce advokačních koalic se výzkum také zaměřil na to, zda lze mezi těmito aktéry identifikovat určité názorové skupiny. Výsledek tohoto výzkumu nabízí mapu názorů aktérů na danou problematiku. Na konferenci zazněl i příspěvek Jitky Jirsákové z České zemědělské univerzity, která představila akreditovaný bakalářský studijní program zaměřený na kvalifikační přípravu kariérových poradců a profesní adaptabilitu, a refletovala přínos dvanáctitýdenní praxe. Elvira Pfann a David Furrer ze Švýcarska prezentovali novou národní službu kariérového poradenství pro zaměstnance starší 40 let – *Viamia*. Služba se zaměřuje na bezplatné posouzení profesní situace jednotlivce a na poskytování poradenství zaměřeného na zlepšení profesních vyhlídek a zaměstnatelnosti starších pracovníků.

Vzdělávání v kontextu evropské výměny zkušeností mezi poradci nabídla prezentace [programu Academia](#) na podporu mobility a vzdělávání kariérových poradců v Evropě. Program je zaměřen na posílení evropského networkingu a spolupráce na poli celoživotního poradenství a podporu výměny poradenských metod, postupů a příkladů dobré praxe mezi účastníky. Zároveň byl představen projekt *Academia+*, který podporuje výměnu mezinárodních vzdělávacích zkušeností a v jehož rámci vznikly výměnné studijní a vzdělávací programy pro poradce (*Counsellor Study and Training Exchange Programmes*, zkráceně C-STEPS). C-STEPS vznikly pro zajištění online průběžného vzdělávání kvalifikovaných kariérových poradců a každý se soustředil na jednu z hlavních aktuálních výzev evropského pracovního trhu a/nebo společnosti a kombinoval teorii, výzkum a praxi kariérového poradenství,

přičemž byly zohledněny specifické socio-ekonomické a politické okolnosti různých evropských zemí. Inkluzivní mobilita a role poradenství bylo téma, které uvedli Nina Ahlroos ze Švédska, Sven Derksen z Nizozemska a Miriam Petra Ómarsdóttir Awad z Islandu. Věnovali se překonávání překážek v účasti na programech mobility, které přinášejí studentům příležitost pro osobní i profesní rozvoj. Zabývali se otázkou, jak může poradenství se zapojením do programů mobility pomoci, jaké kompetence by měli poradci v tomto kontextu mít.

Některé sekce se zaměřily přímo na téma kompetencí poradců. Posílení sociálně-emocionální inteligence kariérového poradce se v online sekci věnovaly Fotini Vlachaki a Mary Tountopoulou z Řecka. Osvojení sociálních a interpersonálních dovedností pomáhá navázat efektivní profesionální vztah s klienty i dalšími zúčastněnými stranami. Tyto kompetence umožňují poskytovat kvalitnější služby kariérového poradenství zaměřené na klienta, a oslovit tak rozmanitější cílové skupiny a koncové uživatele. Prezentace upozornila na sociálně-emocionální dovednosti v oblasti poskytování kariérového poradenství a hledala řešení pro přípravu nové generace odborníků na kariérové poradenství. Dimitris Gaitanis z Řecka, Kristina Orion a Margit Rammo z Estonska se společně zaměřili na téma kompetencí kariérových poradců jako prostředek zlepšování evropských systémů a politik celoživotního poradenství. Byly prezentovány případové studie z Řecka a Estonska. Diskutovány byly cesty a systémy podpory profesního rozvoje poradců.

Ze zpětné vazby ke konferenci vyplynulo, že největší přínosem pro účastníky byla inspirace. Během konference vzniklo [krátké video](#), které zachycuje atmosféru této události. Výstupy z této konference jsou dostupné na stránkách www.euroguidance.eu (Euroguidance Network, 2022) a www.euroguidance.cz (Euroguidance, 2022).

Seznam zdrojů

Euroguidance. (2022, 29. prosince). *Vyhlášení výsledků Národní ceny kariérového poradenství 2022*. <https://www.euroguidance.cz/novinky/2022/oceneni2022.html>

Euroguidance Network. (2022, 29. prosince). <https://www.euroguidance.eu/>

Euroguidance Network. (2022, 29. prosince). *International mobility*. <https://www.euroguidance.eu/international-mobility>

IAG. Career Guidance. (2022, 29. prosince). *Global Careers Month*. <https://www.skillsforemployment.org/skpEng/iagevent>

International Association for Educational and Vocational Guidance. (2018, 18. prosince). *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*. <https://iaevg.com/competencies>

Autoři

Petr Chaluš

NPI ČR, Centrum Euroguidance, Praha
petr.chalus@npi.cz

Nina Ahlroos

UHR, Centrum Euroguidance Švédsko
nina.ahlroos@uhr.se

Citujte

Chaluš, P., & Ahlroos, N. (2022). Ohlédnutí za evropskou konferencí MEETING THE FUTURE TODAY: Competence development for the European guidance community. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi* [online], 11(22), 83–87. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>

SPRÁVA ZO SEMINÁRA CROSS BORDER: NÁDEJ V ČASE NEISTOTY

*Dominika Maria Brol, Miroslav Litavský,
Helena Pechová, František Hodný,
Kateřina Tvrdá, Lucie Václavková,
Pavla Frňková, Veronika Kirchnerová,
Michaela Mrázová, Lucie Zárubová,
Jana Klekar a Olga Daşkın*

Cross Border seminár 2022 bol po trojročnej prestávke opäť realizovaný prezenčnou formou od 7. do 9. novembra 2022 v hlavnom meste Lotyšska – Rige. Tento seminár je primárne orientovaný na prax a rozvíjanie kompetencií u praktikov kariérového poradenstva formou prednášok a workshopov, v rámci ktorých sa prezentujú aktuálne a zaujímavé národné iniciatívy a projekty.

Svet kariérového poradenstva sa prispôsobuje zmenám, ktoré priniesli celosvetové aj lokálne krízy posledných rokov. Niektoré pracovné odvetvia, ako napríklad gastro sektor, alebo služby boli otrásené protiepidemickými opatreniami. Kariéroví poradcovia a poradkyne mali obmedzenú možnosť kontaktu s klientmi a museli hľadať nové alternatívy v online priestore alebo pomocou iných foriem dištančného poradenstva. Nastupujúca energetická a finančná kríza prináša do oblasti pracovného uplatnenia nové neistoty. To, ako si v časoch neistoty uchovať nádej na pozitívnu zmenu a ako to sprostredkovať svojim klientom, bolo ústrednou témou tohtoročného Cross Border seminára.

Rámec nádeje v časoch neistoty ako prvý nastavil ústredný rečník podujatia **Dr. Norman Amudson** vo svojom príspevku: „Applying Hope-Action Theory and Active Engagement Practice in Uncertain Times“. Aj keď aktivita prebehla online, zážitok bol kvalitne sprostredkovaný a účastníci si užili prezentáciu zameranú na predstavenie „Hope - Action Theory“ aj praktické cvičenie. Jadro teórie vystihuje metafora veterníka, kde jednotlivé lupene reprezentujú potrebné kroky, ktoré musíme pri snahe o pozitívnu zmenu podniknúť. Patria sem sebareflexia vlastných priorít a hodnôt, poznanie vlastných jedinečností a ich dopad na rozmanité alternatívy budúcnosti, schopnosť flexibilnej vízie možných variantov vývoja situácie, stanovovanie si zmysluplných cieľov a stratégií k ich dosiahnutiu a samotný pohyb vpred, teda podniknutie konkrétnych akcií. Tieto kroky ako lupene veterníka rotujú okolo osi, ktorú tvorí nádej. Vonkajšie prostredie reprezentuje v modeli dynamiku zmeny a je popísané ako vietor, ktorý roztáča celý veterník. Predstavené boli aj niektoré intervencie, ktoré slúžia k podpore klientov v čase neistoty (práca s metaforami, vízia cieľov, krokovanie, pohľad aj pohyb smerom vzad...). Práca s telom, vízia cieľa a reflexia vlastného postupu boli obsahom praktickej ukážky.

Viac o teórii a dopadoch konkrétnych intervenčných programov sa môžete dozvedieť priamo [v článku autora](#).

Po úvodnom vystúpení nasledovali workshopy expertiek a expertov z 10 krajín EU, ktorí predstavili aktuálne používané prístupy.

Tihana Hrkač z Chorvátska viedla workshop „Be your own Super Hero“. V rámci prvej časti workshopu predstavila ich pracovisko *Croatian Employment Service* (CES) a to, ako sa vo svojej práci počas nútených lockdownov prispôbovali okolnostiam a za použitia online nástrojov boli k dispozícii pre svojich klientov. V druhej časti workshopu účastníci interaktívnou diskusiou v malých skupinách reflektovali svoj pohľad na superschopnosti, ktorými by mal byť obdarený či už poradca a poradkyňa, alebo klienti v čase zmeny a neistoty. V závere aktivity došlo k spoločnému zdieľaniu pomenovaných kvalít.

Viktorija Gaina z Lotyšska viedla workshop „Let’s play! Metaphorical cards as a tool of resource exploration, v ktorom predstavila zásady práce s metaforickými kartami a účastníci si v skupinách vyskúšali aktivitu zameranú na symbolické vyjadrenie bolesti a problémov spojených s ťažkým obdobím, ktoré prekonali. Rovnako sme sa však zamerali aj na odhaľovanie vnútorných zdrojov a vyskúšali sme si silu skupiny v schopnosti priniesť pozitívnu reformuláciu problematických oblastí každého účastníka. Použité karty aj typ hry „poker“ sú vhodné na prispôsobenie a adaptovanie na iné potreby a poradenské či terapeutické využitie. Za najviac objavný bol moment skupinovej korekcie a ponuku pozitívneho chápania vybraných slabín a ich symbolov. Prezentácia a link na použité karty sú dostupné [online](#) na stránke organizátorov.

Margit Pichler z Rakúska viedla workshop: „Career guidance moving towards the new normal by developing effective strategies of orientation, decision-making and coping.“ V zážitkovej časti stretnutia bola predstavená metóda „PERMA ruka“ majúca základ v teórii pozitívnej psychológie Seligmana. V tomto modeli je PERMA použitá ako akronym: P ako pozitívne emócie (*Positive emotions*) ktoré klient môže v poradenstve zažiť, E ako angažovanosť (*Engagement*) silných stránok klienta, R ako vzťahy (*Relationships*), M ako zmysel života (*Meaning*), A ako Úspech (*Accomplishment*) prejavujúci sa stavianím si cieľov a rozmieňaním ich na menšie, realistické kroky k dosiahnutiu cieľa. Túto metódu si facilitátori tréningov osvojujú v štyroch krokoch, a to: naučiť sa ju, implementovať ju vo svojom živote, žiť v súlade s jej princípmi a nakoniec zdieľať ju s ostatnými. V praktickej časti tohto workshopu nasledovali príklady cvičení.

Julija Pirnat a Daša Babič zo Slovinska prakticky previedli zručnosti, ako manažovať neistotu a premenu v oblasti kariéry. Na základe odpovedí klienta na otázky v dotazníku „The Time Perspective Questionnaire“ profesora psychológie Zimbardo je možné odlíšiť tri časové pohľady a to: minulosť, prítomnosť, budúcnosť a dve perspektívy: hedonistickú a fatalistickú. Kombináciou týchto možností vznikne preferovaný prístup klienta k manažovaniu pracovnej i súkromnej oblasti života. Kľúčový je prístup a presvedčenie klienta ohľadom jeho budúcnosti. Vplyv na toto presvedčenie samozrejme majú minulé skúsenosti. V práci v malých skupinách a za pomoci terapeutických kariet si poradcovia mohli preskúmať a nazvať svoju vlastnú životnú perspektívu.

Slovensko reprezentovala workshopom „Zamestnávania ľudí so zdravotným znevýhodnením“ **Anna Podlesná**. Jej prezentácia obsahovala aktuálne dáta špecifické pre slovenský trh práce, ako

i praktické príklady, ako zvyšovať povedomie zamestnávateľov o potrebách týchto ľudí a tým i zamestnanosť ľudí s rôznou mierou znevýhodnenia na trhu práce. Najdôležitejším sa javí zmena myslenia, kde pracovné miesto podporuje a stavia na silných stránkach jednotlivca, a pomáha v oslabených oblastiach individuálnym prístupom šitým na mieru daného zamestnanca. Workshop mal veľký ohlas v komunite a vzbudil podnetnú diskusiu medzi kolegami a kolegynami.

Na poslednom workshope kolegyne z Českej republiky, **Pavla Frňková** a **Veronika Kirchnerová**, odprezentovali aktuálnu ponuku systému kariérového poradenstva v školstve. Najdôležitejším bodom nového a systémového prístupu je hĺbková reflexia všetkých účastníkov, nielen žiakov, ale aj učiteľov, a to prostredníctvom série otázok a následnej spoločnej diskusie. Na záver stretnutia bola poradcom a poradkyňiam sprostredkovaná i skúsenosť s novým online nástrojom **StartiD** na prepájanie žiakov a zamestnávateľov, ktorý zaručuje bezpečnosť pre neplnoletých študentov hľadajúcich si brigádu ako prvú pracovnú skúsenosť.

Všetky prezentácie z workshopov a ďalšie informácie sú dostupné v anglickom jazyku na stránke usporiadateľa [lotyšského Euroguidance](#).

Zo Slovenska sa seminára zúčastnili laureáti [Národnej ceny kariérového poradenstva](#) (obrázok 1): Anna Podlesná (spoločnosť Profesia, ocenená 2021), Miroslav Litavský (CPPPaP Košický kraj, ocenený 2022), Martin Kubiš (K.A.B.A., ocenený 2022) a Dominika Maria Brol (CPPPaP Bratislava I).

Obrázok 1



Českou republiku na Cross Border semináři zastupovalo devět účastníků (obrázek 2), kteří ve druhé části zprávy sdílí své zážitky a postřehy.

František Hodný, Kateřina Tvrdá

Každý z workshopů byl zajímavý, ale vzhledem k našemu profesnímu zaměření nás nejvíce zaujal workshop z Rakouska „Career guidance moving towards the new normal by developing effective strategies of orientation, decision-making and coping“. Paní **Margit Pichler** popisovala metodu kariérového poradenství, kterou využívají na rakouských školách, tzv. PERMA HAND. Tato metoda se využívá u žáků ve věku 13–18/19 let a je zaměřena na rozvoj pěti klíčových oblastí. Ke každé z těchto oblastí byly představeny techniky, tipy na aktivity a introspektivní otázky, které při práci s žáky využívají. Ačkoliv sami poskytujeme kariérové poradenství na základních a středních školách, tak oceňujeme takto strukturovaný přístup pro jednotlivé oblasti a jejich zasazení do komplexního rámce. Věříme, že právě tento model kariérového poradenství by se dal aplikovat i v českém prostředí a jsme rádi, že jsme měli možnost se s ním seznámit. Seminář byl velice praktický a oceňujeme jeho využitelnost v praxi.

Obrázek 2



Lucie Václavková

Vybrala jsem si čtyři následující workshopy.

Tihana Hrkač: „Be your superhero“ – workshop o kariérovém poradenství v Chorvatsku. V jeho první části jsem se dozvěděla, jak je v Chorvatsku zabezpečováno a vykonáváno kariérové poradenství pro žáky a studenty a jak se na něm podílejí úřady práce (*Croatian Employment Service*). Tihana Hrkač také mluvila o výzvách během tzv. covidového období i následující reorganizaci poradenské práce. V druhé části workshopu jsme se zaměřili na reflexi naší práce během covidu-19 (co pro nás bylo náročné, co jsme se naučili, co nám pomohlo). Na závěr jsme se zamysleli nad tím, jaké vlastnosti má mít superhrdina (superhero).

Marko Glišić: „My ideal job“ – workshop o hledání profesního směru. Marko Glišić představil svoji práci s mladými lidmi a pak jsme se ve dvojicích a malých skupinkách věnovali mapování naší práce. Bylo pro mě zajímavé poznat profesní cestu mé kolegyně Brigit z Německa a také slyšet, jak ona vnímá tu moji. Zaujalo mne, jak jsme ve dvou týmech různě vnímali koncept „ideální práce“. Zatímco naši kolegové se více zaměřili na přínosy nalezení a vykonávání takové práce, my jsme spíše popisovali přínosy, vize či směřování k vysněné práci.

Julija Pirnat a Daša Babič: „Managing career uncertainty and career transitions with time perspective questionnaire“ – workshop zaměřený na časovou perspektivu rozhodování. Julija a Daša během workshopu vysvětlovaly, jak lidi ovlivňuje různé vnímání jejich minulosti, současnosti, budoucnosti a jak je důležité tuto okolnost brát v kariérovém poradenství v úvahu. Představily dotazník časové perspektivy (*time perspective questionnaire*) od P. Zimbarda, který pomáhá tuto perspektivu identifikovat. Také naznačily techniky, jak můžeme s klienty pracovat na tom, aby začali vnímat svoji minulost, současnost i budoucnost v pozitivním světle.

Viktorija Gaina: „Let’s play! Metaphorical cards as a tool of resource exploration“ – workshop zaměřený na práci s metaforickými kartami. Pracovali jsme v malých skupinách a s kartami jsme hráli tři kola hry podobné mariáši. Na začátku jsme dostali karty, které jsme mohli během hry měnit. Potom proběhla naše reflexe. Zajímavé bylo, že na kartách převažovaly spíše negativně zabarvené motivy, což v nás vyvolávalo vzpomínky na náročné situace. Bylo však inspirující hledat za pomoci různých otázek s dalšími kolegy ze skupiny to pozitivní a také se zamyslet nad tím, jaké to je hrát „s rozdanými kartami“. Viktorija Gaina zařazuje tuto techniku do své práce s mladými dospělými, ale nedoporučovala využívat podobné karty při práci s teenagery (prioritně z důvodu jejich vysoké emocionální zátěže). Při tomto workshopu jsem si uvědomila, jak moc je důležité hledat světlé stránky v temných okamžicích.

Pavla Frňková, Veronika Kirchnerová, Michaela Mrázová

Na Cross Border seminář jsme se vypravily se záměrem setkat se s kolegy z oboru nad společnými tématy, vzájemně se inspirovat a sdílet zkušenosti ze světa kariérového poradenství a kariérového vzdělávání. Domnívám se, že naše očekávání se naplnila dokonce nadměru. Na semináři jsme vedly workshopy „Creation of career guidance system at schools“. Cílem našeho workshopu bylo podrobně seznámit účastníky s procesem vytváření koncepce kariérového poradenství na středních školách

v Jihomoravském kraji, kterému se věnujeme již třetím rokem. Účastníkům jsme také poskytly materiály (formou sebezkušenostních technik a pracovních listů), které se nám osvědčily při práci s pedagogy ve školách. Metodiku k tvorbě koncepce kariérového poradenství na školách máme zveřejněnu v českém jazyce na našem webu [zde](#).

Lucie Zárubová

Zúčastnila jsem se čtyř workshopů: workshopu Margit Pichler „Career guidance moving towards the new normal by developing effective strategies of orientation, decision-making and coping“, Juliji Pirnat a Daši Babič „Managing career uncertainty and career transitions with Time perspective questionnaire“, Viktoriji Gainy „Let’s play! Metaphorical cards as a tool of resource exploration“ a workshopu pod vedením Tihany Hrkač „Be your superhero“.

Margit Pichler nabídla „posilující“ a „expertní“ model pro kariérové poradenství. Pro zefektivnění osobního vedení klientů nabídla PERMA model učení (P – pozitivní emoce, E – posílení silných stránek, R – co je pro mě ve vztazích důležité, M – co mi v životě dává smysl, A – jaké mám cíle a jaké kroky pro ně budu podnikat).

Julija Pirnat a Daša Babič nám představily karty „Point of you“ a ve dvojici jsme si vyzkoušeli práci na modelových případech. Na ukázkách ze Zimbardova experimentu s dětmi a odměnou nám předvedly rozdělení časové orientace na pozitivní a negativní minulost/současnost/budoucnost a jak se liší přístupy těchto dvou pomyslných skupin lidí.

Viktorija Gaina nám ukázala, jak pracovat s kreativními kartami „Tava pasaule“ ohledně řešení vnitřních konfliktů a problémů, jak je sdílet se skupinou a posunout se v nahlížení na své niterní problémy pomocí skupinové interakce.

Jana Klekar

Svoji zkušenost bych rozdělila do dvou úrovní: síťování a workshopy. Z hlediska síťování to určitě byla skvělá příležitost setkat se s reprezentanty a nadšenci kariérového poradenství z jiných zemí i z ČR. Díky diskuzím na chodbách a při snídani jsem zjistila, že již mnoho inspirujících nástrojů je „tzv. doma“. Za zmínku stojí platforma StartID kolegů z Brna, na které pracují a dále ji rozvíjejí. Vidím zde skvělý potenciál ve smyslu digitalizace portfolia studenta a využití platformy pro propojení s firmami při hledání praxe nebo zaměstnání.

Asi jsem zaujatá, ale pro mne nejlepší workshop byl od reprezentantů ze Slovenska. Jejich neuvěřitelná prezentace byla plná dat a faktů uvedených do kontextu a ve srovnání s dalšími státy. Jejich tématem bylo poradenství a podpora zaměstnanosti lidí s neurodiverzitou. Komplexně propojili organizace, které se tématem zabývají, a holisticky pokryjí cestu k jejich cíli – do roku 2025 najít práci každému druhému klientovi z této cílové skupiny. V prvním roce odešlo do důchodu 60 tis. lidí a jen 30 tis. nových lidí vstoupilo na trh práce. Přitom z 250 tis. lidí pobírajících invalidní důchod může 155 tis. pracovat.

Olga Daşkin

Osobně pro mne bylo velmi zajímavé vidět naživo, byť online, profesora Normana Amundsena v rámci jeho úvodní přednášky a cvičení zaměřeného na plánování změn. To jsem hned využila ve své praxi a za pár dní jej zkoušela ve třídě se studenty.

Nadšená jsem odcházela z workshopu rakouské kolegyně **Margit Pichler**, která představila jejich vzdělávací program **PermaTeach** založený na principech pozitivní psychologie Martina Selingmana. Celý workshop byl vlastně velmi milým sebezpotvrzením, neboť do velké míry kopíroval to, co se studenty sama dělám a to, jak jsem postavila Osobnostně sociální výchovu na pražském Gymnáziu Na Zatlance. Věřím, že se s Margit Pichler ještě setkám, protože bych ráda přenesla do ČR jejich model vzdělávání učitelů.

Další inspirací a propojením s kolegy byla lekce pokeru tak trochu jinak pod taktovkou **Viktorije Gai-ny**. Metoda, která byla založena na metafoře a imaginaci, pracuje s nutností se něčeho vzdát, ne/využít příležitosti riskovat a zároveň hrát s tím, co máme k dispozici. Velmi silná technika, díky níž jsme se všichni otevřeli tak, jak jsme si na začátku ani neuměli představit, a šli do hloubky, jakou nikdo z nás nečekal. S vlastními kartami – fotkami, se kterými pracuji ve škole, využiji tuto metodu ve volitelném semináři Open Space. Studenti tak budou reflektovat svou dosavadní práci na individuálním projektu, pokrok, překážky a vyvstávající otázky.

Jak je z předcházejících stránek zřejmé, Cross Border seminář přinesl účastníkům z České republiky i ze Slovenska nejen praktické poznatky a zkušenosti, ale i možnost navázat mezinárodní kontakty s ostatními profesionály. Za obě centra Euroguidance se těšíme na zážitky českých a slovenských kariérových poradců z Cross Border semináře 2023, který se uskuteční v Německu.

Autoři

Mgr. Dominika Maria Brol

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Bratislava I.
kariernyporadca.bratislava@gmail.com

Mgr. Miroslav Litavský

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Košice
litavsky@centrumke.sk

Helena Pechová

NPI ČR, Centrum Euroguidance, Praha
helena.pechova@npi.cz

Mgr. František Hodný

Moravskoslezský pakt zaměstnanosti,
Ostrava
fhodny@mspakt.cz

Ing. Kateřina Tvrdá

Moravskoslezský pakt zaměstnanosti,
Ostrava
ktvrda@mspakt.cz

Ing. Lucie Václavková, Ph.D.

kariérová poradkyně
lucie@vaclavkova.com

Mgr. Pavla Frňková

JCMM, z. s. p. o.
pavla.frnkova@jcmm.cz

Mgr. et Mgr. Veronika Kirchnerová, Ph.D.

JCMM, z. s. p. o.
veronika.kirchnerova@jcmm.cz

Bc. Michaela Mrázová

JCMM, z. s. p. o.
michaela.mrazova@jcmm.cz

Ing. Bc. Lucie Zárubová

kariérová poradkyně
lucka.zarubova@seznam.cz

Jana Klekar, BA

kariérová poradkyně
jana@klekar.cz

Mgr. Olga Daskin

Gymnázium Na Zatlance, Praha
olga.daskin@zatlanka.cz

Citujte

Brol, D., M., Litavský, M., Pechová, H., Hodný, F., Tvrdá, K., Václavková, L., Frňková, P., Kirchnerová, V., Mrázová, M., Zárubová, L., Klekar, J., & Daşkin, O. (2022). Správa zo seminára Cross Border: nádej v čase neistoty. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi* [online], 11(22), 92–95. Dostupné z <https://www.euroguidance.cz/publikace.html>