

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

**Silvie Pýchová**

**Sebepoznání a jeho rozvoj prostřednictvím veřejné politiky jako  
faktor volby středoškolského oboru**

*Disertační práce*

Praha 2022

Autor práce: Mgr. Silvie Pýchová

Školitel: prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Datum obhajoby: 2022

## **Bibliografický záznam**

PÝCHOVÁ, Silvie. Sebepoznání a jeho rozvoj prostřednictvím veřejné politiky jako faktor volby středoškolského oboru. Praha, 2022. 102 s. Disertační práce (Ph.D.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky.

Školitel: prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

## **Abstrakt**

V posledních letech nabývá téma uplatnitelnosti lidí na trhu práce na významu v souvislosti s jeho dynamickou proměnou v důsledku globalizace a technologického pokroku. Způsob, jak na tyto změny připravit mladé lidi ve vzdělávání a dospělou populaci, je předmětem kariérového poradenství po celém světě. Překvapivě toto téma v současné době mezi aktéry v České republice příliš nerezonuje a není považováno za prioritu vzdělávací politiky, přestože je hlavním tématem evropských vzdělávacích strategií. Cílem této disertační práce je získat vhled do přesvědčení aktérů českého vzdělávacího systému o tématech, kterými se zabývá kariérové poradenství. Disertační práce využívá data ze šetření Delphi mezi aktéry ve vzdělávání z roku 2019 a pro jejich sekundární analýzu uplatňuje fenomenografický přístup. Na základě Teorie advokačních koalic si tato práce rovněž klade za cíl zjistit, zda je možné mezi těmito aktéry identifikovat určité názorové skupiny. Výsledek tohoto výzkumu nabízí mapu názorů aktérů na tuto problematiku. Zároveň ukazuje, že existují nejméně dvě velké skupiny aktérů, jejichž názory se na základě jejich základních přesvědčení výrazně rozcházejí. Výstupem této disertační práce jsou také doporučení pro rozvoj této oblasti v českém vzdělávacím systému, včetně modelu opatření reagujících na identifikované postoje aktérů.

## **Abstract**

In recent years, the topic of people's employability on the labour market has become increasingly important in the context of its dynamic transformation due to globalisation and technological progress. The way to prepare young people in education and the adult population for these changes is the subject of career guidance worldwide. Surprisingly, this topic is currently not very resonating among the actors in the Czech Republic and is not considered as a priority of educational policy, even though it is a major focus of European educational strategies. The objective of this dissertation is to gain insight into the beliefs held by the actors in the Czech educational system regarding the topics addressed by career guidance. The dissertation uses data from the 2019 Delphi survey among the actors in education and applies a phenomenographic approach for its secondary analysis. Based on The Advocacy Coalition Framework, this thesis also aims to discover if it is possible to identify certain opinion groups among these actors. The result of this research offers a map of actors' perceptions on this issue. At the same time, it shows that there are at least two large groups of actors whose views have significant disagreements based on their core beliefs. The output of this dissertation also provides recommendations for the development of this area in the Czech education system, including a model of measures responding to the identified actors' attitudes.

## **Klíčová slova**

Vzdělávací politika, kariérové poradenství, sebepoznání, aktéři, perspektivy, fenomenografie, metoda Delphi, Teorie advokačních koalic, Česká republika

## **Keywords**

Education policy, career guidance, actors, self-knowledge, perspectives, phenomenography, Delphi method, Advocacy Coalition Framework, Czech Republic

**Rozsah práce:** 267 645 znaků

## **Čestné prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou disertační práci zpracovala samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 13. července 2022

Mgr. Silvie Pýchová

## **Poděkování**

Ráda bych zde vyjádřila velké poděkování svému školiteli Arnoštu Veselému za skvělé vedení a také za náročné otázky, které mi kladl při zpracování této disertační práce. Také děkuji Martinu Potůčkovi za to, že mi dal v rámci doktorského studia možnost spolupracovat na vedení semináře Public Policy pro zahraniční studenty na katedře Veřejné a sociální politiky. Příležitost setkávat se a diskutovat nad otázkami veřejné politiky s mladými lidmi z celého světa považuji za neuvěřitelnou dávku inspirace. Děkuji také svým spolužákům na doktorském studiu, že jsme si byli v rámci studia oporou a že mě přijali mezi sebe, přestože jsem přišla z úplně jiného oboru – pedagogiky. A mé poděkování také patří kolegyním Olze Angelovské a Magdaleně Mouralové za ochotu pomoci a také za milou spolupráci v rámci katedry. Dále bych chtěla poděkovat svému finskému kolegovi Raimu Vuorinenovi za četné odborné konzultace k tématu mé práce a také za to, že mě během doktorského studia přijal na pracovní stáž Erasmus na Univerzitu v Jyväskylä. Díky tomu jsem získala přístup k užitečným zdrojům pro tuto práci, ke kterým bych se v České republice obtížně dostávala.

A speciální místo pro poděkování chci věnovat své rodině a poděkovat mému manželovi Filipovi, který je mi neustálou oporou a podporuje mě v tom, abych se pouštěla do nových zkušeností, ale je také mým stálým intelektuálním vyzyvatelem. A v neposlední řadě chci poděkovat svým třem dětem, Františkovi, Kryštofovi a Karolíně, za to, že jsme se navzájem povzbuzovali v učení a nevzdávali to, a také za to, že to beze mě vydržely, když jsem jim odjela na dva měsíce na stáž do Jyväskylä.



# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>1. CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>4</b>
<b>2. VÝVOJ KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ A SOUVISLOST S TÉMATEM</b>	
<b>SEBEPOZNÁNÍ .....</b>	<b>5</b>
2.1 Základní definice kariérového poradenství.....	5
2.2 Klasifikace teorií kariérového poradenství.....	6
2.3 Na obsah zaměřené teorie.....	7
2.4 Na proces zaměřené teorie.....	10
2.5 Na obsah i proces zaměřené teorie.....	12
2.6 Současné trendy v kariérovém poradenství.....	15
2.7 Shrnutí části věnované vývoji kariérového poradenství a vztahu k sebepoznání.....	17
<b>3. VZTAH KARIÉROVÉHO VÝVOJE JEDNOTLIVCŮ A VEŘEJNÉ POLITIKY</b>	<b>18</b>
...	
3.1 Vymezení vztahu kariérového poradenství a veřejných politik a základní definice.....	18
3.2 Politiky na mezinárodní úrovni a na úrovni EU ve vztahu ke kariérovému poradenství.....	21
3.3 Doporučení směrem k národním politikám.....	25
<b>4. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLBU STŘEDOŠKOLSKÉHO OBORU V ČR .....</b>	<b>31</b>
<b>5. KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ VE VEŘEJNĚPOLITICKÝCH</b>	<b>38</b>
<b>DOKUMENTECH V ČR .....</b>	
5.1 Kariérové poradenství ve strategiích vzdělávací politiky ČR.....	38
5.2 Bílá kniha 2001 – Národní program vzdělávání v ČR.....	39
5.3 Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007.....	41
5.4 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.....	42
5.5 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.....	43
5.6 Další platné veřejněpolitické dokumenty.....	44
5.7 Shrnutí kapitoly věnované veřejněpolitickým dokumentům.....	48
<b>6. TEORIE ADVOKAČNÍCH KOALIC .....</b>	<b>50</b>
<b>7. METODOLOGIE VÝZKUMU: METODA DELPHI A FENOMENOGRAFICKÝ</b>	
<b>PŘÍSTUP .....</b>	<b>55</b>
7.1 O volbě metod výzkumu.....	55
7.2 Metoda Delphi.....	55
7.3 Identifikace prioritních témat ve vzdělávání (šetření metodou Delphi).....	56
7.4 Výsledky šetření metodou Delphi Identifikace prioritních témat ve vzdělávání	59
7.5 Fenomenografický přístup.....	60
7.6 Aplikace fenomenografického přístupu při sekundární analýze dat ze šetření Delphi.....	62



<b>8.</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>64</b>
8.1	Analýza komentářů jednotlivých aktérů.....	64
8.1.1	Teze: „Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechodí do školy rády a netěší je učení.“ .....	64
8.1.2	Teze: „Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.“ .....	67
8.1.3	Teze: „Chybí základní účel školy – jasně popsany a deklarovaný a přijatý školami i společností.“ .....	70
8.1.4	Teze: „Snaha o centralizaci školství (např. prostřednictvím jednotných testů, srovnávání apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.“ .....	73
8.1.5	Teze: „Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.“ .....	77
8.2	Výsledky výzkumu ve vztahu ke kariérovému poradenství.....	80
<b>9.</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO ROZVOJ SYSTÉMU KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ v ČR .....</b>	<b>81</b>
<b>10.</b>	<b>DISKUZE A ZÁVĚR .....</b>	<b>85</b>
	<b>ENGLISH SUMMARY .....</b>	<b>90</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA .....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>100</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>101</b>

## Seznam tabulek

Tabulka 1	Přehled teorií kariérového poradenství.....	6
Tabulka 2	Čtyři sociálně-politické přístupy ke kariérovému vzdělávání a poradenství podle Wattse.....	21
Tabulka 3	Principy celoživotního poradenství podle Evropské sítě politik celoživotního poradenství.....	29
Tabulka 4	Hypotézy Teorie advokačních koalic.....	54
Tabulka 5	Struktura účastníků prvního a druhého kola šetření Delphi podle typu subjektu.....	57
Tabulka 6	Pořadí nejvýše umístěných výroků v rámci Identifikace prioritních témat ve vzdělávání – šetření metodou Delphi.....	59
Tabulka 7	Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechodí do školy rády a netěší je učení.“.....	66
Tabulka 8	Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.“.....	69
Tabulka 9	Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Chybí základní účel školy – jasně popsany a deklarovaný a přijatý školami i společností.“.....	72
Tabulka 10	Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Snaha o centralizaci školství (např. prostřednictvím jednotných testů, srovnávání apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.“.....	75
Tabulka 11	Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.“.....	78

## Seznam schémat

Schéma 1	Dominantní vlivy ve věku ukončení školní docházky podle Pattonové a McMahonové.....	14
Schéma 2	Model znázorňující vztah mezi čtyřmi hlavními tématy kariérového poradenství podle Evropské sítě politik celoživotního poradenství.....	27
Schéma 3	Koordinace Integrovaného systému kariérového poradenství.....	47
Schéma 4	Model koalic aktérů.....	52
Schéma 5	Model koordinačního mechanismu pro rozvoj kariérového poradenství v oblasti vzdělávání.....	84

## Seznam obrázků

Obrázek 1	Kariérní kolo podle Amundsona.....	15
Obrázek 2	Příjemci poradenských služeb podle Evropské sítě politik celoživotního poradenství.....	20
Obrázek 3	Vývoj podílu žáků vstupujících do 1. ročníků středního vzdělávání (u víceletých gymnázií do vyššího stupně), včetně žáků neveřejných škol a žáků se zdravotním postižením.....	31
Obrázek 4	Struktura zaměstnanosti v krajích podle klasifikace CZ-NACE 2017.....	32
Obrázek 5	Podíly žáků vstupujících do 1. ročníku vzdělávání (u víceletých gymnázií do vyššího stupně), kraje ČR denní studium, školní rok 2019/2020.....	33
Obrázek 6	Porovnání úrovně získaných kompetencí (v % odpovědi rozhodně spokojen a spíše spokojen) a jejich důležitost pro profesi nebo další studium (v % odpovědi rozhodně důležité + spíše důležité)...	35
Obrázek 7	Míra nezaměstnanosti mladých lidí a ekonomicky aktivních obyvatel v roce 2018.....	36
Obrázek 8	Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR .v rámci šetření Delphi. Teze: „Škola neklade dostatečný důraz na	

	wellbeing žáků. České děti nechodí do školy rády a netěší je učení.“ .....	65
Obrázek 9	Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR v rámci šetření Delphi. Teze: „Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.“ .....	68
Obrázek 10	Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR v rámci šetření Delphi. Teze: „Chybí základní účel školy – jasně popsany a deklarovaný a přijatý školami i společností.“ .....	71
Obrázek 11	Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR v rámci šetření Delphi. Teze: „Snaha o centralizaci školství (např. prostřednictvím jednotných testů, srovnávání apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.“ .....	74
Obrázek 12	Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR v rámci šetření Delphi. Teze: „Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.“ .....	77
Obrázek 13	Typologie zaměření aktérů ve vzdělávací politice.....	86

## Seznam použitých zkratk

ACF	Advocacy Coalition Framework, Teorie advokačních koalic
AV ČR	Akademie věd České republiky
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational training, Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání
ČR	Česká republika
CŽU	celoživotní učení
ELGPN	The European Lifelong Guidance Policy Network, Evropská síť politik celoživotního poradenství
ESF	Evropský sociální fond
ESIF	Evropské strukturální a investiční fondy
EU	Evropská unie
IAEVG	International Association for Educational and Vocational Guidance, Mezinárodní asociace studijního a profesního poradenství
ILO	International Labour Organization, Mezinárodní organizace práce
ISA+	Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce ( <a href="http://www.infoabsolvent.cz">www.infoabsolvent.cz</a> )
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky
MŠMT	Ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NNO	nestátní nezisková organizace
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
NPF	Národní poradenské fórum
NPI	Národní pedagogický institut ČR
NSK	Národní soustava kvalifikací
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
SŠ	střední škola
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu
WHO	World Health Organization, Světová zdravotnická organizace

## Úvod

Profesní orientace lidí a jejich uplatnění na trhu práce je téma, jemuž se výzkumníci u nás i v zahraničí věnují již téměř jedno století. Uplatnění absolventů škol na trhu práce patří zároveň dlouhodobě mezi významná témata vzdělávací politiky a bývá zahrnuto do různých veřejněpolitických dokumentů, jako jsou například vládní strategie, a to se týká i České republiky. Poslední dekáda dynamického vývoje na globálním trhu práce nicméně akcentuje potřebu schopnosti plánovat svůj kariérní rozvoj a dovednosti samostatně se orientovat na trhu práce, a to jak u mladých absolventů škol, tak u dospělých lidí již fungujících na trhu práce. Tento vývoj souvisí zejména s globalizací a technologickým vývojem ve světě.

Často citovaná Zpráva Světového ekonomického fóra z roku 2016 *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution* upozorňuje na to, že 65 % dětí vstupujících dnes na základní školy pravděpodobně skončí ve zcela odlišných typech profesí, než které známe dnes (World Economic Forum 2016). Zpráva ze stejného zdroje z roku 2018 už hovoří o tom, že technologický vývoj rychle posunul hranici mezi pracovními úkoly, které dělají lidé, a úkoly prováděnými stroji a algoritmy. Globální pracovní trh se tak významně transformuje. Zatímco v roce 2018 vykonávají v průměru 71 % úkolů v průmyslových odvětvích lidé a 29 % stroje, očekává se, že do roku 2022 se tento průměr posune na poměr 58 % pracovních hodin prováděných lidmi a 42 % stroji (World Economic Forum 2018:V). Zpráva ze Světového ekonomického fóra z roku 2020 už reflektuje i projevy celosvětové pandemie covid-19 a na základě posbíraných dat hodnotí, že tato složitá situace vytvořila velmi nejisté vyhlídky na globálním trhu práce a urychlila „*příchod budoucnosti práce*“ (World Economic Forum 2020:5). Dále je potřeba počítat s tím, že současné rychlé tempo zavádění technologií se nesníží, a naopak se v následujících letech ještě může zrychlit. Podle této zprávy 40 % společností se do budoucna chystá snížit počet zaměstnanců v souvislosti s větším využitím technologických řešení a paradoxně naopak 34 % plánuje nabírat nové lidi kvůli zavádění technologií. Zároveň se vytváření nových pracovních pozic oproti předchozím předpokladům zpomaluje, ale mizení původních pracovních míst se naopak zrychluje. Autoři zprávy odhadují, že okolo 40 % pracovníků bude potřebovat rekvalifikaci, a přes 90 % firem hlásí, že budou očekávat od svých zaměstnanců, že se naučí nové dovednosti, což je oproti zprávě z roku 2018 nárůst. Zároveň 84 % zaměstnavatelů plánuje digitalizovat pracovní procesy a rozšířit možnosti práce na dálku a „*srovnáme-li dopady globální finanční krize v roce 2008 na jednotlivce s nižší úrovní vzdělání s dopadem krize v důsledku covidu-19, je dnešní dopad mnohem významnější a je pravděpodobnější, že se prohloubí stávající nerovnosti*“ (World Economic Forum 2020:5, překlad autorka) To vše ilustruje, jak rychle se trh práce mění a jak je jeho vývoj provázán s globálními vlivy. Lineární kariéra, která byla běžná v předchozích dobách, tedy že lidé vykonávají celý život práci, na kterou se v mládí vyučili, se v současných podmínkách už ukazuje jako nereálná v podstatě pro kohokoliv. Stávající struktury světa práce čelí od přelomu milénia dvěma propojeným procesům: masivnímu dopadu

nových technologií a globalizaci ekonomiky (Watts et al. 1996). Digitalizace přináší nové výzvy i pro zaměstnané osoby, jelikož kreativní a rychle se měnící pracovní prostředí klade čím dál tím větší požadavky na nové dovednosti, které u sebe budou muset zaměstnanci rozvíjet a aplikovat je ve prospěch nových a inovativních příležitostí. Jak píše Zygmunt Bauman v *Tekuté modernitě*: „*Vše teď takřikajíc spadlo na bedra jedinci. Je na něm, aby zjistil, čeho je schopen, a tuto schopnost maximálně využil, aby si určil cíle, za nimiž by mohl nejlépe napřít své schopnosti – tj. aby dělal to, co mu přináší maximální uspokojení*“ (Bauman 2020:84).

Jak je uvedeno v přehledu teorií kariérního rozvoje od australských autorek Wendy Pattonové a Mary McMahanové (Patton a McMahon 2015), na jejichž dílo se tato práce často odkazuje, už před pojmenováním znaků 4. průmyslové revoluce byly identifikovány tři klíčové oblasti, jimž je podle odborníků potřeba věnovat pozornost: novému pojetí kariéry a měnícímu se kontextu profesního rozvoje; zodpovědnosti jedince za plánování své vlastní cesty kariérního rozvoje (jehož klíčovou součástí je téma sebepoznání); a vztahu mezi kariérním rozvojem a vzděláváním. To celé nutně musí probíhat v celoživotní perspektivě. Obor, který se tomuto tématu věnuje v celosvětovém měřítku, se nazývá kariérové poradenství a toto téma je součástí i českých strategických dokumentů v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti, jako je například Strategický rámec politiky zaměstnanosti do roku 2030 (MPSV 2020). Je hodné pozornosti, že se globální situace na trhu práce výrazně komplikuje a předpokládá se, že to bude mít zásadní dopady na uplatnitelnost lidí na trhu práce. Na mezinárodní úrovni se v tomto směru vyvíjí úsilí směřující k identifikaci nástrojů a opatření v oblasti kariérového poradenství, v jehož rámci je podpora sebepoznání jedinců považována za klíčový aspekt. V České republice tato oblast přitom není aktuálně považována za strategickou prioritou a toto téma ani nijak viditelně nerezonuje mezi aktéry ve vzdělávání.

Tato disertační práce se snaží odhalit příčiny, proč tomu tak je, protože cílem analýzy politiky (*public policy*, popř. *policy analysis*) je snaha zlepšit výsledky veřejněpolitické práce. Předmětem zkoumání jsou zde procesy realizované při řešení veřejněpolitických problémů, tedy při tvorbě politiky a také snaha o porozumění příčinám (*why*) určité politiky státu. Nejde jen o stát ve smyslu vlády a státních institucí, týká se to také dalších aktérů, kteří mají společenský dosah (Veselý et al. 2007). V rámci tvorby veřejných politik působí stovky aktérů, kteří jsou buď jednotlivci, nebo jsou součástí organizací nebo koalic. Do tohoto procesu si přinášejí své znalosti, hodnoty, přesvědčení, zájmy i zdroje (Weible a Sabatier 2017). Pojítkem mezi současnými teoriemi kariérového poradenství, představenými v této práci, a Teorií advokačních koalic, která vznikla v rámci oboru Veřejná politika, je přístup, že „*změny ve světě jsou primárně řízeny lidmi, nikoliv organizacemi*“ (Weible a Sabatier 2017:140).

V této práci dochází k propojení více teoretických východisek, která dle dostupných zdrojů a vlastní analýzy, ještě propojena nebyla. Jsou zde popsány a využity teorie kariérového poradenství

zaměřené na člověka a na jeho kariérový vývoj s cílem ukázat, kam se tento vědní obor během své stoleté historie posunul, jak je pojmán v současnosti a čím se zabývá v reakci na globální proměny trhu práce. Dále je zde využita Teorie advokačních koalic, která staví na tom, že veřejné politiky tvoří množství aktérů, kteří mají různá přesvědčení směrem řešeným problematikám. K tomu, abychom pochopili, proč se určitá politika vyvíjí nějakým směrem, je potřeba rozpoznat jaká mají aktéři, kteří v dané oblasti uplatňují vliv, přesvědčení. Přístup k datům o přesvědčeních poměrně široké škály aktérů ve vzdělávání v České republice, byl získán díky výstupům ze šetření metodou Delphi z roku 2019. Tato metoda se využívá ke zjištění názorů a postojů aktérů k určité řešené problematice a je možné tímto způsobem zjistit i míru shody mezi aktéry směrem k určité řešené problematice. A v neposlední řadě je zde využit fenomenografický přístup k analýze dat, který vychází z toho, že lidé vnímají realitu různými způsoby a přináší způsob, jak toto různé vnímání mapovat.

*„Kausalita a deskripce spolu úzce souvisejí; jednu nelze pochopit bez druhé“* tvrdí Gerring (Gerring 2012:722). Deskriptivní metoda popisuje určitý aspekt světa, deskriptivní argumenty se týkají toho, co je/bylo. Naproti tomu kauzální argumenty se snaží odpovědět na otázky, proč tomu tak je (Gerring 2012). Prostřednictvím fenomenografie, která je deskriptivním přístupem, si může výzkumník učinit představu o tom, nakolik rozdílně vnímají aktéři totožný fenomén a vytvořit tak kolektivní obraz vnímání určitého tématu skupinou aktérů. Prostřednictvím fenomenografie jsou v tomto případě hledány odpovědi na otázky, jakým způsobem vnímají aktéři témata řešená v oblasti kariérového poradenství. V propojení na Teorii advokačních koalic ale tato práce více prozkoumává i příčiny rozdílů mezi těmito skupinami, to ale už ale není součástí fenomenografického přístupu. Přidanou hodnotou této disertační práce v oblasti veřejné politiky je, že prostřednictvím deskripce přináší komplexnější obraz o tom, jakou škálu přesvědčení má širší skupina aktérů ve vzdělávání ke konkrétnímu tématu, a zároveň se tato práce snaží zjistit příčiny toho, jaké faktory ovlivňují rozdíly mezi jejich přesvědčeními, protože to má vliv na tvorbu a realizaci veřejných politik.

Právě rozpoznání různých přesvědčení a postojů jednotlivých aktérů a to, nakolik mezi nimi dochází v řešené oblasti ke shodě či rozporům by mohlo pomoci pochopit, proč se téma kariérového poradenství neprosazuje ve vzdělávací politice v České republice. Identifikace odlišných perspektiv aktérů a porozumění tomu, v čem tyto rozdíly spočívají, spadá mezi důležité úkoly analýzy veřejných politik. Výstupy takovýchto analýz by měly přinést poznatky, které budou využitelné pro tvorbu reálné politiky (Veselý et al. 2007). Za tímto účelem byly stanoveny cíle této disertační práce a výzkumné otázky, uvedené v následující kapitole. Jak říká Michel Foucault v jedné ze svých přednášek, shrnutých v knize Zrození biopolitiky: *„Jestliže existuje inovace, jestliže tedy dochází k objevování nových věcí, jestliže se objevují nové formy produktivity, jestliže dochází k vynálezům technologického typu, pak to vše je jen příjem z jistého kapitálu, z lidského kapitálu, to znamená ze souhrnu investic vložených do samotného člověka.“* (Foucault et al. 2009:206). Věřím, že i tato práce přispěje k objevování nových věcí jako příjem z lidského kapitálu.



## 1. Cíle práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem této práce je získat porozumění postojům aktérů. Konkrétně se jedná o aktéry v oblasti vzdělávací politiky v České republice, u nichž je zkoumáno, jaké mají postoje a názory na potřebu rozvoje systému kariérového poradenství ve vzdělávání s ohledem na budoucí uplatnění absolventů škol na rychle se měnícím trhu práce. Předmětem tohoto výzkumu je porozumění subjektivnímu vnímání aktérů, tedy získání obrazu o tom, v jakých dimenzích uvažují jednotlivci a skupiny lidí, kteří působí jako experti ve vzdělávání nebo mají vliv na utváření vzdělávací politiky, jak toto téma vnímají a nakolik ho považují za prioritu pro další strategický rozvoj vzdělávání v ČR.

Specifické cíle disertační práce:

- 1) Identifikace postojů a přesvědčení aktérů týkajících se toho, jak by měl vzdělávací systém reagovat na proměny na trhu práce v souvislosti s uplatnitelností absolventů škol.
- 2) Popis škály postojů a názorů, které zastávají aktéři v českém vzdělávacím systému k tomuto tématu, a zjištění, jestli je možné mezi nimi identifikovat určité názorové skupiny.
- 3) Návrh opatření v oblasti veřejných politik reagující na zjištění vzešlá z tohoto výzkumu.
- 4) Rozšíření teoreticko-metodologického aparátu veřejné politiky aplikací kombinace fenomenografického přístupu, metody Delphi a Teorie advokačních koalic při identifikaci postojů aktérů v České republice a představení možnosti využití tohoto přístupu při analýze veřejných politik.

Na základě cílů disertace jsou určeny tyto výzkumné otázky:

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

## 2. Vývoj kariérového poradenství a souvislost s tématem sebepoznání

### 2.1 Základní definice kariérového poradenství

Na samém začátku je potřeba vyjasnit, jak souvisí sebepoznání jedince se systémem vzdělávání a trhem práce. Porozumění tomuto vztahu bude věnována tato kapitola, neboť zmíněný vztah popisuje vývoj celého oboru, který se nazývá **kariérové poradenství**, přičemž jeho samotná definice se v průběhu času vyvíjela. Tento obor má za sebou více než stoletou historii. Pokud jde o Československo, první poradna pro volbu povolání začala fungovat v Brně už v roce 1919 (Kohoutek 2009). Otázka volby povolání se nicméně začala široce diskutovat v ekonomicky nejvyspělejších zemích Evropy a také ve Spojených státech amerických jako vážný společenský problém už v 90. letech 19. století. Právě v této době začaly vznikat i první teorie. Jako první se profesnímu uplatnění lidí začal od roku 1909 systematicky věnovat americký profesor Frank Parsons. Od té doby se také používá termín „*career*“ neboli **kariéra**, je ovšem třeba zdůraznit, že různí autoři používají v této souvislosti i jiné pojmy, jako „*vocation*“ nebo „*occupation*“ (Patton a McMahon 2015), do češtiny překládané jako *profese* nebo *povolání*.

Definice pojmu **kariéra** není ustálená (Patton a McMahon 2015). Již od zmiňovaného Parsonse na začátku 20. století se pojem používal v souvislosti s rozvojem služeb, které mají pomoci člověku zorientovat se v existujících profesích. Industriální éra umožňovala poměrně stabilní kariérní dráhy, pomocí kterých bylo možné maximalizovat příspěvek jednotlivců k organizaci a postupně plnit její zvyšující se požadavky. S tím souvisí i byrokratické pojetí pojmu kariéra jako příprava na konkrétní profesi a stoupaní po žebříčku v hierarchii organizace. (Watts et al. 1996). D. E. Super později kariéru definuje jako „*sled hlavních pozic, které určitá osoba zastává v průběhu svého předpracovního, pracovního a popracovního života; [kariéra] zahrnuje související pracovní role, jako jsou např. student, zaměstnanec či důchodce, spolu s doplňkovými profesními, rodinnými a občanskými rolemi*“ (Patton a McMahon 2015). Jinými autory je kariéra pojímána jako „*postupný sled pracovních zkušenosti určité osoby v čase*“ (Arthur a Hall 2004). Pattonová a McMahonová kariéru pojímají jako „*schéma vlivů, které v průběhu času koexistují v životě jedince*“ (Patton a McMahon 2015, s. 23).

Často se v souvislosti s kariérou používá termín **kariérový rozvoj** nebo **kariérový vývoj**. Tento termín se začal používat od 50. let, kdy měla na rozvoj oboru kariérového poradenství velký vliv vývojová psychologie. Ucelenější definici kariérového vývoje přináší Sears až v 80. letech: „*Kariérový vývoj tvoří celková skladba psychologických, sociologických, vzdělávacích, fyzických, ekonomických a příležitostních faktorů, které společně utvářejí kariéru jedince v průběhu jeho života.*“ (Sears 1982; Patton a McMahon 2015). Pattonová a McMahonová dávají kariérovému vývoji ještě širší rozměr, když mluví o tom, že „*kariérový vývoj zahrnuje celý život člověka, a nikoli jen povolání.*“

*Týká se tedy celé osoby. (...) Víc než to, týká se každé osoby ve stále se měnícím kontextu jejího života.*“ (Patton a McMahon 2015:24).

**Kariérové poradenství** souvisí s profesní orientací a jeho vznik se pojí s důsledky průmyslové revoluce, která proměnila Spojené státy z agrární země na průmyslovou ekonomiku, čímž se spustil významný přesun osob z venkova do měst, ale i velký příliv imigrantů z Evropy. V této souvislosti vznikla poptávka po službách profesní orientace (Savickas et al. 2009). Parsons, který v této nové praxi viděl odpověď pro společnost, která procházela rychlými změnami, zdůrazňuje důležitost pomoci mladým lidem, ženám a chudým lidem, jejímž cílem je zlepšení života (Patton a McMahon 2015). Podle Wattse je rozvoj formálních poradenských služeb spojen s industrializací, demokratizací, sociální mobilitou a kulturou individualismu (Watts et al. 1996).

## 2.2 Klasifikace teorií kariérového poradenství

Většina autorů, kteří se zabývají profesní orientací, ji považují za proces nasměrování, který pomáhá jednotlivcům volit možnosti vhodné nejen pro jejich schopnosti a dovednosti, ale jsou zároveň v souladu s jejich zájmy a hodnotami. Vzhledem k tomu, že je oblast teorií kariérového poradenství roztržštěná, provázely tento vývoj tendence teorie kariérového poradenství systematizovat nebo integrovat. Pro vytvoření přehledu těchto teorií čerpám z rozsáhlé práce australských autorek Wendy Pattonové z University of Technology v Queenslandu a Mary McMahonové z The University of Queensland, které zásadní teorie kariérového poradenství uspořádaly do určitého systému a na základě toho zpracovaly Rámec systémové teorie kariérového vývoje (Patton a McMahon 2015). Přehled základních teorií, ze kterých dodnes čerpá kariérové poradenství, uspořádaly Pattonová a McMahonová do přehledné struktury, kde tyto teorie rozdělují na Teorie zaměřené na obsah, Teorie zaměřené na proces a Teorie zaměřené na obsah a proces (Tab. 1). Pro účely této práce není sice toto dělení klíčové, jde však o poskytnutí celkového přehledu o vývoji tohoto oboru z pohledu teorií.

*Tabulka 1 Přehled teorií kariérového poradenství*

Teorie obsahu	Teorie rysů a faktorů	Parsons (1909)
	Teorie osobnosti	Holland (1973, 1985, 1992, 1997)
	Psychodynamická teorie	Bordin (1990)
	Teorie založená na hodnotách	Brown (1996, 2002)
	Teorie pracovního přizpůsobení a korespondence mezi jedincem a prostředím	Dawis a Lofquist (1984); Dawis (1996, 2002, 2005)
	Pětifaktorová teorie	McCrae a John (1992)
Teorie procesu	Vývojová teorie	Ginzberg et al. (1951); Ginzberg (1972, 1984)
	Teorie celoživotního vývoje a životního prostoru	Super (1953, 1957, 1980, 1990, 1992, 1994)

	Teorie ohraničení a kompromisu	Gottfredsonová (1981, 1996, 2002, 2005)
	Individualistický přístup	Miller-Tiedemanová a Tiedeman (1990); Miller-Tiedemanová (1999)
Teorie obsahu a procesu	Kariérová teorie sociálního učení	Mitchell a Krumboltz (1990, 1996)
	Sociálně-kognitivní kariérová teorie (SCCT)	Lent et al. (1996, 2002); Lent a Brown, (2002); Lent (2005)
	Kognitivní přístup založený na zpracování informací	Peterson, Sampson, Reardon a Lenz (1996, 2002)
	Vývojově kontextuální přístup	Vondracek, Lerner a Schulenberg (1986)
	Kontextuální přístup ke kariéře	Young, Valach a Collinová (1996, 2002)
	Vývoj osobnosti a volba kariéry	Roeová (1956); Roeová a Lunneborgová (1990)

Zdroj: Patton a McMahon 2015:28

Pattonová a McMahonová se ještě dále zabývají specifiky různých cílových skupin v kariérovém poradenství, jako jsou ženy, příslušníci různých etnik, či tématem sexuální orientace jako aspektu, který rovněž vstupuje do kariérové volby. Cílem této práce ovšem není jít do hloubky výše uvedených teorií, ani se blíže zabývat specifickými cílovými skupinami. Jde zde především o to nastínit vývoj teoretického zázemí oboru od jeho počátku do dnešní doby, proto se tato práce detailněji zabývá jen těmi nevýznamnějšími teoriemi.

### 2.3 Na obsah zaměřené teorie

Jak již bylo uvedeno výše, zakladatelem oboru profesního poradenství je Frank Parsons, který přišel s teorií rysů a faktorů a určil tři základní složky důležité pro moudrou volbu kariéry. Podle něj je k takové volbě potřeba: „1) jasná představa o sobě samém, svých postojích, schopnostech, zájmech, ambicích, zdrojích, omezeních a jejich příčinách; 2) znalost požadavků a podmínek úspěchu, výhod a nevýhod, odměn, příležitostí a vyhlídek v různých pracovních oborech; 3) pravdivá úvaha o vztazích těchto dvou skupin skutečností.“ (Parsons 1909). Pattonová a McMahonová shrnují tyto jím definované faktory kariérové volby jako *sebezpoznání, poznání světa práce a správné uvažování* (Patton a McMahon 2015). Parsons svým přístupem k diagnostice klientů a vedení rozhovorů s nimi založil základní strukturu kariérového poradenství, přičemž téma sebezpoznání tam bylo přítomno od počátku. Už v této rané době bral Parsons v úvahu takové faktory, které ovlivňovaly kariérovou volbu, jako rodina či zdraví (Patton a McMahon 2015). Podle O'Brienové byl Parsonsův přístup

pozoruhodný i z toho důvodu, že již tehdy doporučoval poradcům, aby svým klientům neříkali, jak se mají rozhodnout o svém směřování, ale aby jim pomáhali „*činit pozitivní rozhodnutí za sebe*“ (O'Brien 2001), přestože svou teorií položil základ pro vznik diferenciální psychologie, která vzhledem k individuálním rozdílům klade důraz na využívání psychometrického posuzování jedinců. Psychometrie pak na dlouhou dobu významně ovlivnila praxi kariérového poradenství (Patton a McMahon 2015). Teorie rysů a faktorů byla první popsanou teorií kariérového vývoje. Od ní odvozené teorie byly vyvinuty za účelem analýzy vlastností nebo charakteristik jednotlivců se záměrem sladit tyto vlastnosti s kvalifikací požadovanou na pracovních místech. Bylo tak možné kombinovat skupiny vlastností nebo charakteristik jednotlivých osob s požadavky na pracovní pozici (Sharf 2013). Pattonová a McMahonová tento přístup ke kariérovému poradenství pojmenovávají jako „*kognitivní proces, v němž jsou rozhodnutí učiněna na základě objektivních údajů*“ (Patton a McMahon 2015) a zároveň uvádějí, že až do 50. let 20. století představovala teorie rysů a faktorů nejdůležitější přístup v oboru psychologie práce. Také dále upozorňují na to, že i když zastánci teorie rysů a faktorů uznávají kontextuální proměnné při volbě kariéry, v praxi se především spoléhají na měření individuálních rysů a na procesy tzv. párování (*matching processes*) (Patton a McMahon 2015).

Na teorii rysů a faktorů navázal v 50. letech John L. Holland, který je rovněž spojován s diferenciální psychologií. Přichází s teorií profesních typů osobností a pracovních prostředí a vytvořil všeobecně známý model RIASEC, který významně ovlivnil pojetí diagnostiky v kariérovém poradenství a v praxi se používá dodnes. Hollandova typologie rozděluje lidi do jednoho ze šesti typů osobnosti: „*praktický (R = realistic), zkoumající (I = investigative), umělecký (A = artistic), sociální (S = social), podnikavý (E = enterprising) nebo tradiční (C = conventional)*“ (Patton a McMahon 2015:49). Základem této teorie je, že lidi (a pracovní prostředí) je možné popsat z hlediska jejich podobnosti šesti modelům nebo teoretickým typům. Na základě vzájemných vztahů mezi jednotlivými typy je možné předpovídat, jaké druhy kariéry si lidé mohou vybírat, jak v nich budou spokojeni s vlastním životem a jak budou fungovat v práci (Lent a Brown 2013). K posouzení podobnosti klienta s typy RIASEC mohou poradci použít nástroje vyvinuté Hollandem a jeho kolegy, včetně Inventáře profesních preferencí a dotazníku Self Directed Search (pozn. autodiagnostický dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry) (Lent a Brown 2013). Tento model shody osoby s prostředím předpokládá určité přizpůsobení lidí prostředí, ve kterém se nacházejí, a zároveň je na jedince „*nahlíženo jako na relativně stabilní entitu, která se racionálně pohybuje v prostředích a opouští tato prostředí, když už je nevnímá jako optimální*“ (Spokane et al. 2002, překlad autorka). Holland jinak řečeno popisuje vztah mezi jedincem a prostředím z hlediska kongruence (pozn. stav kongruence poprvé popsal Carl Rogers a je to stav osobnosti, kdy je člověk v souladu se svým sebepojetím), spokojenosti a posílení a „*inkongruenci navrhuje řešit změnou zaměstnání, změnou chování nebo změnou vnímání*“ (Patton a McMahon 2015:54). Zároveň Pattonová a McMahonová Hollandovu teorii

považují za popisnou a kritizují ji za to, že se nesoustředí na vývojový proces, který vede k volbě kariéry.

Další z teorií, která má silnou vazbu na psychologii individuálních rozdílů a na měření a kterou by bylo vhodné zde nastínit, je Teorie pracovního přizpůsobení (TWA – Theory of Work Adjustment) Dawise a Lofquista. Tato teorie se skládá z prediktivního modelu a procesního modelu. Jímí vytvořený model se zabývá proměnnými, na jejich základě lze vysvětlit, jestli jsou jedinci spokojeni s pracovním prostředím. Na základě toho lze předjímat, jestli v daném pracovním prostředí následně setrvají. „*Procesní model se zaměřuje na to, jak se dosahuje a udržuje shoda mezi jednotlivci a jejich pracovním prostředím*“ (Lent a Brown 2013, překlad autorka). Jak uvádějí Pattonová a McMahonová, teorie pracuje se čtyřmi pojmy: *schopností, hodnotou posílení, spokojeností a korespondencí mezi jedincem a prostředím*. (Patton a McMahon 2015:55). Tato teorie se také zabývá pracovními dovednostmi a pracovními potřebami, protože chování (*behavior*) jedince je z pohledu autorů teorie posíleno, pokud jsou potřeby naplňovány. K takovému posílení dochází, když spolu hodnoty jedince a pracovního prostředí korespondují. „*TWA klade důraz na měření schopností a hodnot s cílem usnadnit sladění charakteristik jednotlivců s charakteristikami pracovního prostředí*“ (Lent a Brown 2013: 46, překlad autorka).

Zmiňovaná teorie přinesla do kariérového poradenství téma pracovních hodnot. Podle Browna mají v kariérovém poradenství hodnoty (*values*) zásadní význam. Brown staví na tom, že dosavadní teorie zcela opomíjely etnické menšiny a kulturní rozdíly (Patton a McMahon 2015). Podle Browna jsou hodnoty „*hlavním faktorem motivace, protože tvoří základ pro přisuzování významu situacím a objektům*“ (Brown a Crace 1996:212) a jedinci hodnotí výkon sebe sama i ostatních lidí podle „*základního souboru přesvědčení a hodnot*“ (Brown 1995; Patton a McMahon 2015). Tyto hodnoty úzce souvisejí se životními rolmi a „*každý člověk si vytváří poměrně malý počet hodnot, které určují jeho kognitivní, emoční a behaviorální vzorce*“ (Patton a McMahon 2015:60). Brown rovněž poukazuje na to, jaké mají hodnoty vliv na rozhodování jedinců, protože „*důležitost a jasnost cíle mohou ovlivnit také hodnoty, pokud jsou však prioritizovány a vykrystalizovány*“ (Brown a Crace 1996:213, překlad autorka). Brown připomíná význam životních rolí a jejich interakce, člověk z jeho pohledu nezastává pouze souhrn oddělených rolí jako izolovaných událostí, ale teprve výsledkem interakce těchto rolí vzniká životní spokojenost, proto je potřeba k člověku přistupovat holisticky. (Brown a Crace 1996).

Všechny uvedené teorie staví na sebepoznání jedince, přičemž sebepoznání zahrnuje širokou škálu informací, které lze kvantifikovat (Patton a McMahon 2015), ale každá z teorií klade důraz na jiný typ informací, Parsons na rysy osobnosti, Holland na zájmy, Dawis a Lofquist a Brown na hodnoty. Nicméně všechny tyto teorie se svým způsobem dodnes propisují do praxe kariérových poradců, většinou v oblasti diagnostiky. Jedná se ale jen o část teoretických východisek.

## 2.4 Na proces zaměřené teorie

Pattonová a McMahonová nazývají další skupinu teorií, které ovlivnily kariérové poradenství, teorie zaměřené na proces, kde „*kariérová volba není jen jedno statické rozhodnutí, nýbrž dynamický vývojový proces, který zahrnuje řadu rozhodnutí učiněných v průběhu času*“ (Patton a McMahon 2015:69). Tyto teorie věnují svou pozornost vývoji kariérní volby a s teoriemi zaměřenými na obsah se doplňují. Jako první přišel s tímto pojetím Ginzberg se svými kolegy v 50. letech 20. století. Považoval kariérovou volbu za vývojový proces, který podle jeho pojetí trvá od raného dětství po počátek dospělosti. Tento proces je rozdělen do tří fází: *fantazijní období (fantasy)*, *období pokusné volby (tentative)* a *realistické období (realistic)* (Patton a McMahon 2015:70). Ginzbergova teorie byla podle Savickase katalyzátorem při zdůrazňování vývoje, protože se na volbu povolání nedíval „*jako na událost, ale jako na vývojový proces, který probíhá od pozdního dětství do rané dospělosti*“ (Walsh a Savickas 2005:41, překlad autorka). Ginzberg ve svých raných pracích nejprve završuje tento proces na konci dospívání s tím, že následně si už dospělý člověk vybírá práci na celý život. To se stalo předmětem kritiky a Ginzberg později od tohoto pojetí ustoupil a začal kariérový vývoj pojímat jako celoživotní proces. (Patton a McMahon 2015).

Byl to Donald E. Super, který neuzavřel kariérový vývoj pouze do rané dospělosti, ale rozšířil ho na celou životní dráhu. Super společně s Hollandem jsou považováni za nejvlivnější autory v oblasti kariérového poradenství (Patton a McMahon 2015). Super tvrdil, že se v kariéře nejedná jen o jednorázovou volbu v životě, ale o celoživotní proces. Tento přístup byl silně ovlivněn modelem nedirektivního poradenství, které vyvinul v roce 1961 Carl Rogers, zakladatel humanistické psychologie a na klienta zaměřené psychoterapie (Watts et al. 1996:26). Zásadní vliv na jeho práci měla vývojová psychologie a také teorie sebepojetí (*self-concept theory*), protože Super vycházel z toho, že volba povolání je snahou o sebepojetí. Super rovněž propojuje psychologii životních etap s teorií sociálních rolí, a vytváří tak komplexní obraz kariéry mnohočetných rolí (Patton a McMahon 2015). Upozorňuje na to, že „*v některých fázích života hraje člověk pouze jednu roli (např. roli dítěte, když je ještě novorozencem) a v jiných hraje několik rolí, např. roli manžela/manželky, rodiče, osoby v domácnosti a pracovníka v nejlepších letech života*“ (Super 1980:283). Lidé jsou zároveň schopni vykonávat celou řadu povolání. Situace, v nichž lidé žijí a pracují, se v průběhu času mění a vlivem životních zkušeností se mění i jejich sebepojetí. Super rovněž zavádí pojem kariérová zralost (*career maturity*), což je „*konstelace fyzických, psychických a sociálních vlastností; z psychologického hlediska jde o zralost kognitivní i emoční*.“ (Patton a McMahon 2015:74). Kariérová zralost byla později v 90. letech 20. století podrobena kritice a byla nahrazena širším pojmem *kariérové adaptability*, který zavedl Savickas (Hlad'o et al. 2020). Klíčový odkaz Supera spočívá v tom, že jak pracovní, tak životní uspokojení člověka závisí na tom, nakolik se jedinci podaří uplatnit své

„schopnosti, potřeby, hodnoty, zájmy, osobnostní rysy a sebepojetí.“ „„Self“ tvoří těžiště zájmu Superovy teorie, protože uvnitř „self“ probíhá zpracování informací životní dráhy a životního prostoru“ (Patton a McMahon 2015:76). Super také zavádí termíny jako maxicykly kariérových fází a minicykly růstu. Maxicykly charakterizuje jako postupující skrze období růstu, zkoumání, usazení, řízení a odchodu. Mluví také o úkolech profesního rozvoje, které jednotlivci prožívají jako sociální očekávání. V této souvislosti zavádí termín Životní kariérové duhy (Life-career rainbow), která je konceptem životní kariéry a zobrazuje jednotlivé etapy životního prostoru a stylu a pomáhá vnímat interaktivní povahu rolí, které tvoří kariéru (Super 1980). Minicykly růstu představují přechody z jednoho kariérového stádia do druhého v průběhu života ať už z vlastního rozhodnutí, nebo když je něčí kariéra destabilizována událostmi, jako je nemoc nebo propouštění ve firmě (Brown 2002). Později Super přichází s tzv. arkádovým modelem, kde kromě osobních faktorů (zájmy, hodnoty, potřeby, inteligence, zvláštní nadání a vlohy) zavádí ještě tzv. *situční determinanty*, které zahrnují „kontextové faktory, jako jsou skupiny vrstevníků, škola, rodina, komunita, společnost, trh práce a ekonomika“ (Patton a McMahon 2015: 81).

Mark Savickas, autor Teorie konstrukce kariéry, navázal na výsledky Superovy práce a jeho teorii rozšířil. Jeho psychologická teorie pracovního chování se zaměřuje na vznikající kontextuální možnosti, dynamický proces, nelineární vývoj, různé perspektivy a vzory (Savickas et al. 2009). Ve vztahu k profesnímu uplatnění je tato teorie provázaná s tématy flexibility, zaměstnatelnosti, emoční inteligence a celoživotního učení. Pro kariéru v 21. století je zásadním prvkem sebepojetí. Savickasova teorie staví na tom, že lidé konstruují svou identitu skrze příběhy a společenské role, které zaujímají (Savickas 2012). A rozvoj identity (včetně profesní) je podle jeho přístupu celoživotním procesem. „*A jedinec musí opakovaně revidovat svou identitu tak, aby mohl adaptivně integrovat důležité zkušenosti do svého probíhajícího životního příběhu.*“ (Savickas 2012:14). Podle Savickase má kariérový vývoj v jeho komplexním pojetí tyto složky: profesní osobnost (*vocational personality*), kariérovou adaptabilitu (*career adaptability*) a životních témata (*life themes*) (Patton a McMahon 2015). Kariérová adaptabilita pomáhá lidem rozvíjet jejich schopnosti a předvídat změny a svou vlastní budoucnost v měnících se podmínkách (Savickas et al. 2009). Savickas zdůrazňuje vnitřní stránku člověka, konkrétně jeho zvědavost (*curiosity*), a zaměřuje se rovněž na zvědomování a přehodnocování zájmů a hodnot jedince (Hlad'o et al. 2020). Kariérovou adaptabilitou se označuje připravenost člověka pro zvládání současných a očekávaných úkolů profesního vývoje. Kariérovou adaptabilitu tvoří: kariérový zájem (*concern*), kontrola (*control*), zvědavost (*curiosity*) a sebedůvěra (*confidence*) (Savickas 2012; Hlad'o et al. 2020). Třetí složkou konstrukce kariéry jsou životní témata, jedná se o narativní složku. Příběh má totiž podle Savickase pro kariérové poradenství zásadní význam, protože všechny typy kariérových intervencí staví na dialogu mezi klientem a poradcem. Příběh, který klient vypráví, zobrazuje jeho kariéru a život v kontinuitě a měl by umožnit lépe porozumět vlastním životním tématům, profesní osobnosti a zdrojům adaptability (Savickas et al. 2009). Savickas tak akcentuje téma sebepoznání ve vztahu k zaměstnatelnosti lidí, protože požadavek revize identity se



projeví zejména v okamžicích, kdy je člověk konfrontován s novými požadavky společnosti. „*Vstup do dnešního pracovního světa vyžaduje více úsilí, hlubší sebepoznání a větší sebevědomí než kdykoliv předtím.*“ (Savickas 2012:13).

Poslední z teorií zařazených Pattonovou a McMahanovou mezi teorie zaměřené na proces je Individualistický přístup, podle něhož si „*jedinec si vytváří ego identitu prostřednictvím procesu interakce s prostředím a shromažďováním poznatků o prostředí a následným zpracováváním shromážděných informací do smysluplného celku*“ (Patton a McMahon 2015). Autory této teorie jsou Miller-Tiedemanová a Tiedeman. Z jejich pohledu je důležité, jakým jazykem lidé hovoří o své kariéře, protože tím zrcadlí „Já“ (Patton a McMahon 2015). Dále přicházejí s myšlenkou, že si lidé potřebují uvědomit rozdíl mezi obecnou a osobní realitou, přičemž obecná realita vychází ze společenských, rodičovských či jiných vnějších očekávání a osobní realita nastává, když si „*jedinec uvědomí, že životní proces je řízen vnitřním věděním*“ (Patton a McMahon 2015:87). Kariéroví poradci by měli lidem umožnit (v originále je použito sloveso *empower*) vidět souvislosti mezi lidmi, místy a událostmi, které tvoří minulost a budoucnost jednotlivce, a pomoci jim pochopit, že vytváří vzorec, který popisuje, jak funguje život jednotlivého člověka (Miller-Tiedeman 1999). Miller-Tiedemanová kritizuje stávající teorie, že nedostatečně zmocňují (*empower*) klienta, protože vycházejí z tradice diferenciatní psychologie a hierarchického postavení poradce vůči klientovi (Patton a McMahon 2015). Pojtkem teorií zařazených do skupiny zaměřené na proces je pojem *sebeпоjetí*, který je úzce provázán s termínem *kariérového vývoje*. Dalším klíčovým aspektem této skupiny teorií je celoživotní pojetí kariéry.

## 2.5 Na obsah i proces zaměřené teorie

Poslední skupinou jsou teorie kariérového poradenství, které v sobě integrují jak obsah, tak proces. V 70. letech 20. století představil John D. Krumboltz Teorii sociálního učení kariérového rozhodování (*The social learning theory of career decision-making*). Krumboltz vychází z kanadského psychologa Alberta Bandury a jeho teorie sociálního učení, staví na principu **učení** a na tom, že „*jedinci získávají poznatky o sobě samých, svých prioritách a o světě práce na základě přímých a nepřímých zkušeností*“ (Patton a McMahon 2015). Člověk pak na základě těchto osvojených znalostí a dovedností jedná. Nejvýznamnějším pojmem této teorie je tedy pojem učení, „*lidé získávají své preference pro různé činnosti prostřednictvím různých zkušeností s učením*“ (Walsh a Osipow 1990). Podle teorie sociálního učení je důležité, aby měl každý jedinec v oblasti kariérního rozvoje možnost být vystaven široké škále zkušeností. Za problém totiž považuje to, že jsou lidé vystavováni omezeným zkušenostem, a osvojují si tak v nedostatečném měřítku dovednosti řešit úkoly. Vzhledem k neustále se měnícím podmínkám ve světě práce a potřebě celoživotního vzdělávání, je potřeba klienty vést k tomu, aby se učili zapojovat se do různých „průzkumných akcí“ jako způsobu, jak generovat neplánované události, které člověk později může vyhodnotit jako užitečné (Krumboltz et al. 1976).

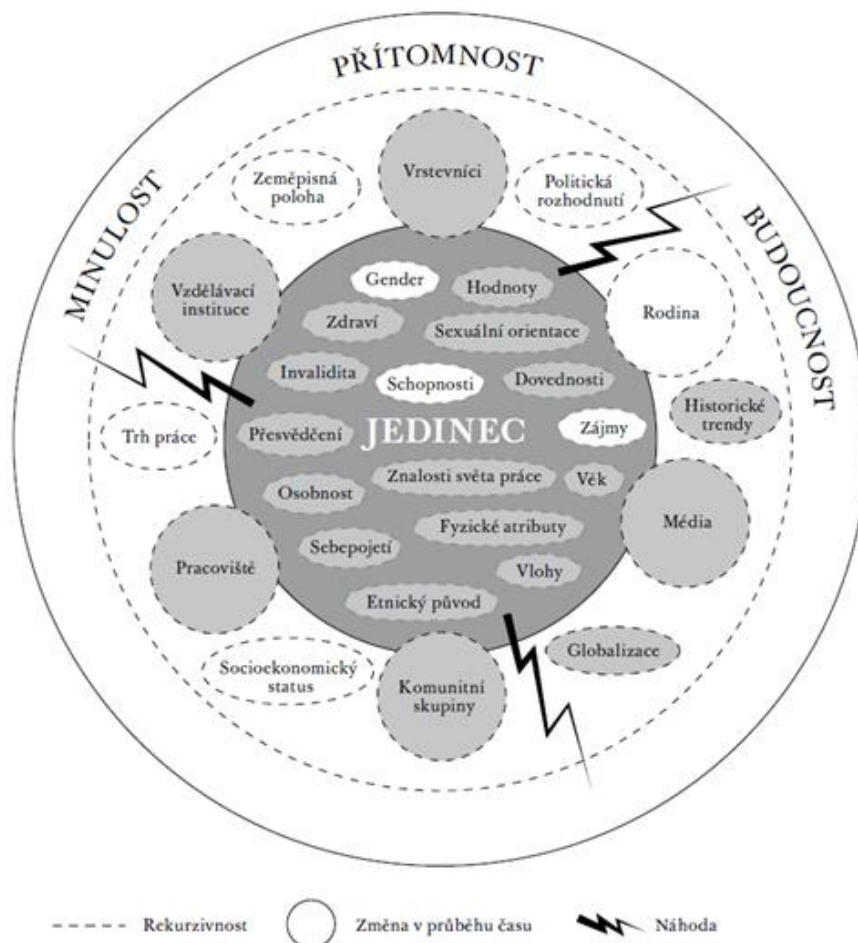
Později také Krumboltz přišel s teorií plánované náhody (*Planned happenstance theory*). Předmětem této teorie je pomáhat naučit klienty přetvářet neplánované události v kariérní příležitosti a připravit je na to, že neplánované události jsou nezbytnou součástí poradenského procesu (Krumboltz 2009).

Další z teorií se nazývá Sociálně-kognitivní kariérová teorie (SCCT), protože spolu s kognitivními vlastnostmi na jednotlivce působí ještě další faktory společnosti a jeho zdravotní stav. Jejím autory jsou Lent a Brown. Tato teorie ukazuje vzájemnou souvislost mezi sociálně-kognitivními proměnnými: *přesvědčením o vlastní účinnosti (self-efficacy)*, *očekáváním výsledku a osobními cíle a aspekty jedince* (například pohlaví a etnický původ), *relevantními aspekty prostředí a zkušenostmi získanými učením* (Patton a McMahon 2015). Podle SCCT má vnímání vlastní účinnosti vliv na zájmy o kariéru. Na základě toho, jak si jednotlivci zkoušejí činnosti a dostávají zpětnou vazbu o svých výkonech, rozvíjí se vnímání vlastní účinnosti i očekávání výsledků. „*Pokud se v důsledku zpětné vazby nebo sebehodnocení považují za kompetentní, je pravděpodobné, že „zájem o činnost rozkvete a přetrvá“*“ (Brown a Crace 1996). Co se týče nadání a hodnot, považují je autoři této teorie za důležité pro rozvoj zájmů, dávají je ale do souvislosti s vnímáním vlastní účinnosti a očekáváním výsledků. Pattonová a McMahonová teoretický rámec považují za velmi důležitý, protože v sobě obsahuje konstruktivistický přístup k jedinci, který aktivně utváří svůj život, což se odehrává „*v mezích osobních či kontextuálních faktorů či faktorů prostředí*“ (Patton a McMahon 2015:107). Pattonová a McMahonová dále zmiňují některé teorie, které se vymykají zvolenému klíči pro rozdělení. Z těchto teorií je záhodno zde uvést některé teorie, které výrazně ovlivnily vývoj a pojetí kariérového poradenství. Jako první je to Kognitivní model zpracování informací (*Cognitive information processing approach – CIP*), jehož tvůrci jsou Peterson a jeho kolegové. Základem tohoto modelu jsou sebepoznání, profesní znalosti a kariérové rozhodování, ale autoři zároveň zdůrazňují potřebu tzv. *dovedností pro zpracování informací na střední úrovni (mid-level information processing skills)* a význam metakognice (Patton a McMahon 2015).

Další teorií je Vývojově kontextuální přístup, který lze považovat za určitý metamodel, který ukazuje dynamické interakce kariérového vývoje jedince. Tento model zahrnuje vnější kontextuální faktory jako sociální politiku, vzdělání, institucionální kontext, a ještě dále i vlivy rodiny a sítí, které si člověk vytváří. Klíčový podle tvůrců této teorie je jedinec, kontext a jejich vzájemný vztah. Tento přístup upozorňuje na dynamickou povahu kariérového vývoje, protože člověk se pohybuje v proměnlivém prostředí a reaguje na něj. (Patton a McMahon 2015). Třetí z teorií je Teorie vývoje osobnosti a volby kariéry od Anny Roeové, která už v roce 1956 vydala knihu *Psychologie povolání (Psychology of Occupations)* (Roe 1956), kde vytvořila klasifikaci osmi typů povolání a stanovila k nim úrovně odpovědností. Později se zabývala především vlivem pohlaví, ekonomické situace, rodinného prostředí, vzdělání, ale také přátel a vrstevníků na kariéru. Svým přístupem ovlivnila kariérové poradenství v tom směru, že zahrнула do kariérového vývoje řadu nových kontextuálních proměnných (Patton a McMahon 2015).

Přehled teorií uzavírá koncept Pattonové a McMahonové. Vzhledem k tomu, že se odkazují ke konstruktivismu, který vnímá člověka jako otevřený systém interagující s prostředím, je důraz v jejich přístupu kladen na proces, nikoli na výsledek. „*Neexistuje dokončení jedné fáze a zahájení další, jako je tomu ve fázových pohledech na lidský vývoj*“ (Patton a McMahon 2015). Autorky zároveň uspořádávají dřívější teorie do systému, díky němuž je možné si uvědomovat všechny vlivy, které na člověka působí v rámci jeho kariérového vývoje (Schéma 1). Je zde vidět, že roli hraje nejen sám o sobě složitý individuální systém, ale také vnější prvky, jako je jako prostředí vzdělávací instituce, situace na trhu práce, rodina, socioekonomický status, ale i lokalita, média nebo politická rozhodnutí či globalizace. Nemluvě o tom, že změna v jedné části systému vyvolává změnu v jiné části systému. V neposlední řadě do složitosti všech těchto vlivů vstupuje ještě náhoda. „*Cesta kariérového vývoje je totiž konstantním vývojem a může zahrnovat pohyby vpřed i vzad i pohyby vícesměrné a víceúrovňové.*“ (Patton a McMahon 2015).

Schéma 1 Dominantní vlivy ve věku ukončení školní docházky podle Pattonové a McMahonové



Zdroj Patton a McMahon 2015:237

Podle této systémové teorie Pattonové a McMahonové je možné kariéru definovat jako „celoživotní proces neustále utvářený učícím se jedincem a založený na vzorcích a vztazích mezi prací a dalšími oblastmi života“ (Patton a McMahon 2015:236).

## 2.6 Současné trendy v kariérovém poradenství

„Veškeré učení začíná vlastní zkušeností.“ (Kolb et al. 2014:2). Učení postavené na zkušenosti vyžaduje jak jednání, tak reflexi. Teorie zkušenostního učení podle Davida Kolba staví na tom, že bezprostřední konkrétní zkušenosti jsou základem pro pozorování a reflexi. Teorie zkušenostního učení definuje učení jako „proces, při kterém se znalosti vytvářejí prostřednictvím transformace zkušeností. Znalosti jsou výsledkem kombinace uchopování a přetváření zkušeností.“ (Kolb et al. 2014:2, překlad autorka). Zkušenosti vytvářejí obsah pro reflexi. I když budou uplatněny sebeúčinnější reflektivní kariérní techniky, pokud lidé nebudou mít adekvátní zkušenosti pro takovou reflexi, celý proces zůstane velmi na povrchu.

Mnozí klienti přitom považují kariérového poradce za někoho, kdo disponuje určitou „magickou silou“, která umožní díky různým testům vyřešit jejich problémy v krátkém čase s minimálními vstupy z jejich strany. V rámci poradenského procesu je proto nutné, aby poradci klienty poučili o mnoha faktorech, které hrají roli při volbě jejich kariérního směřování (Amundson 2009). Amundson k tomuto účelu používá tzv. kariérní kolo (The Career Decision Wheel, viz Obr. 1).

Obrázek 1 Kariérní kolo podle Amundsona



Zdroj: Amundson 2009:52, překlad Centrum kompetencí)

Podle Amundsona je potřeba oblasti zobrazené v *kariérním kole* reflektovat při formulování kariérních cílů. Kariérový poradce by měl u klienta stimulovat zájem být aktivní v jejich prozkoumání. Kariéroví poradci mohou při práci s klienty využít techniky, jako je práce s metaforami, kreslení, psaný projev či tvorba vlastní poezie. Dále je možné zapojit klienty do vyprávění příběhů nebo jim klást otázky zaměřené na řešení problémů. Poradci by měli být ochotni se také zapojit do zkoumání sebe sama, protože jedině tak mohou reagovat na potřeby různých cílových skupin klientů.

(Amundson, 2009). „*Kariéroví poradci, kteří jsou napojeni na své příběhy ze života, jsou otevřenější tomu, porozumět vlastní minulosti, hodnotám, předsudkům a přesvědčením a sociálním a politickým podmínkám, ve kterých žijí a pracují.*“ (Patton, McMahon:37, překlad autorka). Peavy pro srovnání popisuje poradenství jako proces, který „*ukazuje zájem, dává naději, dodává odvahy, nabízí vyjasnění a umožňuje aktivaci*“ (Peavy 2013:19). Amundson upozorňuje na to, že v současném složitém světě potřebují lidé, a zejména mladí lidé, získat a udržet si naději v to, že se věci do budoucna budou dít dobře a že se tak děje i v současnosti. Toto upozornění nabývá na aktuálnosti tím, jak vnímají dnešní mladí lidé svou budoucnost například v souvislosti s tématy, jako je klimatické změna. Amundson v této souvislosti mluví o „*intervencích orientovaných na naději*“ (*Hope-centred career interventions*).

To, co je dobré pro jednotlivce, může někdy být v určitém napětí s potřebami společnosti. Sultana a Hooley, autoři knihy *Kariérové poradenství pro sociální spravedlnost*, si kladou otázku, nakolik kariérové poradenství přispívá k sociální inkluzi, nebo naopak podporuje k vytváření větších sociálních rozdílů. Přicházejí proto s upravenou definicí kariérového poradenství, které podle nich „*podporuje jednotlivce a skupiny v dalším poznávání problematiky práce, volného času a učení a v přemýšlení o svém místě ve světě a v plánování své budoucnosti. Nejdůležitější je rozvoj individuálních a komunitních schopností analyzovat a problematizovat domněnky a mocenské vztahy, vytváření sítě a budování solidarity a nových sdílených příležitostí. Umožňuje jedincům existenci ve světě, jaký je, a představovat si ho, jaký by mohl být. Jeho podstatou je ale příležitost k smysluplnému učení, která podporuje jednotlivce a skupiny k opětovnému uvažování o práci, volném času a vzdělávání se v kontextu nových informací a zkušeností, jehož výsledkem jsou jak individuální, tak kolektivní činy.*“ (Sultana 2018:9).

Kariérové poradenství může také podpořit veřejné zdraví, a to tím, že přispěje k prevenci duševních onemocnění i k *wellbeingu* populace, což má potenciální politické důsledky, kterým zatím byla věnována malá pozornost (Robertson 2013). Wellbeing nemá ustálený předklad do češtiny, v této práci vycházím z definice zpracované v rámci Partnerství pro vzdělávání 2030+, na kterou se odvolává například i Česká školní inspekce. Zde je wellbeing definován jako „*stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život*“ (Srb et al. 2021:20). Nicméně reálný dopad kariérového poradenství na duševní zdraví a celkový wellbeing lidí bude ještě

potřeba prokázat dostatečnými důkazy z oblasti zdravotnictví (Robertson 2013). Robertson upozorňuje na to, že prognózy Světové zdravotnické organizace (WHO) naznačují, že deprese bude do roku 2030 hlavní příčinou zdravotního postižení, a zároveň existují důkazy i tom, že nezaměstnanost je spojena s psychickým strádáním a zvýšeným výskytem duševních onemocnění (Robertson 2013). Zároveň Robertson uvádí, že kariérové vzdělávání a poradenství mohou posílit identitu a sebeúctu v dospívání a podpořit proaktivní chování. To považuje za cenné výsledky, které mají vztah k duševnímu zdraví (Robertson 2013).

## **2.7 Shrnutí části věnované vývoji kariérového poradenství a vztahu k sebepoznání**

V kontextu 21. století, kdy se struktura profesí rychle mění, se jeví pro jedince jako výhodnější, aby v průběhu svého života kumuloval své dovednosti a kredit, které poté může investovat do nových příležitostí, jakmile se objeví. Všichni jednotlivci by měli převzít odpovědnost za svůj vlastní kariérový rozvoj (Watts et al. 1996). Projekty v oblasti řízení kariéry vyvinuté v USA, Kanadě a Austrálii jsou organizovány do: seberozvoje, učení a zkoumání práce; plánování kariéry a kariérového řízení. O kariérovém poradenství se ve výzkumné literatuře také hovoří jako o multidisciplinární, mezioborové a transdisciplinární spolupráci. Hlavním a společným rysem všech teorií kariérového poradenství od jejich počátků je skutečnost, že jedinec musí porozumět sám sobě, aby se mohl rozhodovat o své kariéře. Už od Parsonse je **sebeoznání** řazeno k hlavním faktorům výběru kariéry. Zároveň je ve vývoji teorií vidět zřetelný vývoj od expertního psychologického přístupu a diagnostiky ke kariérovému vývoji prostřednictvím učení. Poslední vývoj kariérového poradenství také řeší téma wellbeingu lidí a to, jak kariérové poradenství přispívá k duševnímu zdraví lidí.

### 3. Vztah kariérového vývoje jednotlivců a veřejné politiky

#### 3.1 Vymezení vztahu kariérového poradenství a veřejných politik a základní definice

Cílem této kapitoly je ujasnit, jak souvisí téma kariérového poradenství, jehož vývoj byl vysvětlen v předchozí kapitole, s veřejnou politikou, protože by se mohlo zdát, že se jedná jen o záležitost psychologických nebo pedagogických věd. Jak již bylo vysvětleno, v současnosti se již nepočítá s tím, že si člověk jednorázově v době dospívání zvolí všeobecné nebo odborné zaměření svého vzdělávání, popř. si vybere konkrétní zaměstnání, ve kterém se udrží v průběhu celého svého produktivního života. Mělo by být zřejmé, že je potřeba počítat s tím, že svět práce se dynamicky a nepředvídatelně mění a s rozvíjením dovedností plánovat svou kariéru je potřeba počítat v průběhu celého života. Pracovní a životní volby zároveň nejsou realizovány jednotlivci pouze v kontextu vývoje trhu práce, ale v rámci individuálního růstu a rozvoje každého jednotlivce a jsou součástí vzdělávacího procesu. Kariérové poradenství má lidem poskytnout podporu v tom, aby se mohli svobodně rozhodovat o svém budoucím uplatnění a „*umožnit, aby se vymanili z omezujících a tíživých stereotypů daných pohlavím, národnostním a sociálním původem, náboženstvím či zdravotním postižením*“ (Hansen 2007). Aby toto mohlo být umožněno, je klíčové ústřední postavení příjemce služeb, to znamená, že do centra zájmu je postaven jedinec, kterému jsou garantovány takové podmínky, jako jsou *nezávislost, nestrannost, důvěrnost, rovné příležitosti a holistický přístup* (ELGPN 2015b). Jde také o to, aby služby rozvíjely u klientů dovednosti, jež by jim umožňovaly „*řídít vlastní kariéru, a nezaměřovaly se jen na přijímání bezprostředních rozhodnutí*“ (OECD a The European Commission 2004).

Služby kariérového poradenství jsou primárně určené pro jednotlivce, kteří z nich mají individuální užitek, zároveň změny v chování jednotlivých lidí mají možnost změnit i to, jak funguje systém jako celek (ELGPN 2015a). Toto pojetí kariérového poradenství jako nástroje veřejných politik je možné dát do souvislosti s pojmem *lidský kapitál*. Lidský kapitál je považován za hybatele ekonomického pokroku a blahobytu jednotlivce, ale především také celé společnosti (Kohoutek et al. 2015:95). Vlády jednotlivých zemí proto zpracovávají strategie zaměřené na rozvoj lidských zdrojů a zpracovávají koncepční záměry v oblasti vzdělávání a pracovního trhu s cílem zvyšovat úroveň lidského kapitálu a tím zajistit konkurenceschopnost daného regionu. To se děje i na úrovni Evropské unie a je to jedním z hlavních cílů strategického dokumentu Evropa 2020 (MŠMT 2010a). Autory Teorie lidského kapitálu jsou američtí ekonomové T. Schultz (1961) a G. Becker (1962). Tato teorie přichází s myšlenkou, že díky vzdělání jedinec získává dovednosti, které umožní jeho vyšší produktivitu a tím i vyšší příjem. Bude-li tedy člověk do svého vzdělání, tato investice se mu vrátí tím, že může získat lepší uplatnění na trhu práce a tím i vyšší příjmy. Ve výsledku z toho má prospěch

nejen jednotlivce, ale i společnost jako taková (Veselý 2006:11). Podle Palánovy definice je lidský kapitál „zásoba znalostí a dovedností ztělesněných v pracovní síle, jež jsou výsledkem vzdělání a praxe“ (Průcha 2015:113). OECD definoval lidský kapitál v roce 2001 jako „*znalosti, dovednosti, kompetence a další vlastnosti vtělené v jednotlivcích, které usnadňují vytváření osobního pocitu pohody a zdraví, sociálního blaha a ekonomické prosperity* (v originále well-being)“ (Healy et al. 2001:18; překlad Veselý 2010:140).

Jak je uvedeno v příručce Mezinárodní organizace práce pro země se středními a nižšími příjmy z roku 2004, záleží na rozhodnutí jednotlivých států, do jaké míry budou investovat do kariérového poradenství za tím účelem, aby byli jejich občané schopni realizovat nezávislá rozhodnutí ohledně své kariéry (Hansen 2007). Watts tvrdí, že existují různé typy příjemců kariérového poradenství: 1. jednotlivci při vytváření a provádění rozhodnutí, která maximalizují jejich potenciál a shodují se co nejvíce s jejich osobními zájmy a hodnotami; 2. poskytovatelé vzdělávání a poradenství, kdy kariérové poradenství může zvýšit efektivitu jejich služeb tím, že propojí studenty se vzdělávacími programy tak, aby mohli uspokojit své potřeby, a podnítit jejich motivaci, a tak zlepšit výkon učení; 3. zaměstnavatelé, kteří mohou díky kariérovému poradenství rozlišit zaměstnance, jejichž nadání a motivace ladí s jejich požadavky; 4. společnost jako celek tím, že kariérové poradenství napomůže tomu, aby docházelo k optimálnímu využívání lidských zdrojů v souladu se sociálními hodnotami (Watts et al. 1996). Kariérové poradenství proto vytváří silné propojení v těchto hlavních oblastech: *školy, odborné vzdělávání a příprava, vysokoškolské vzdělávání, vzdělávání dospělých, zaměstnanost a sociální inkluze* (ELGPN 2015b).

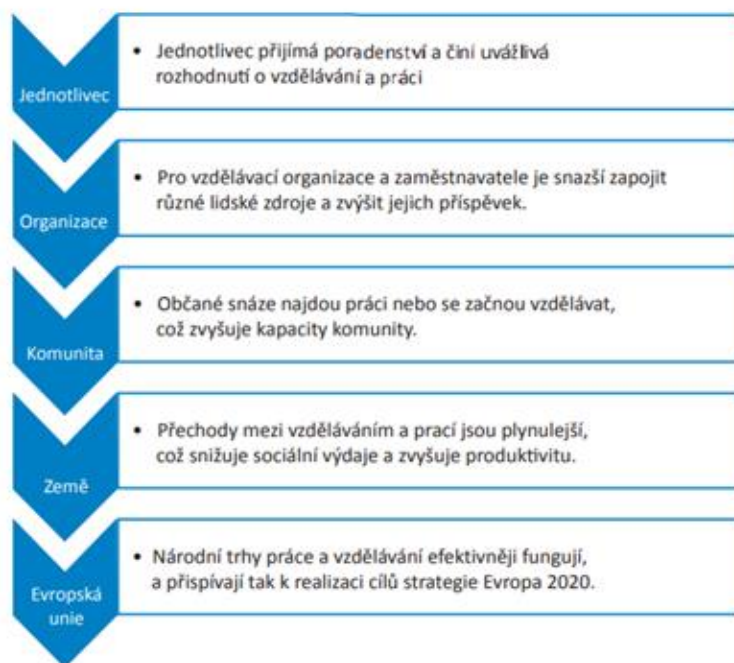
V posledních letech nabývá téma profesního uplatnění a kariérového poradenství na významu zejména v souvislosti s technologickým vývojem a jeho dopadem na proměny na trhu práce. Lineární kariéra, která byla běžná v předchozích dekáдах, tedy taková, kdy lidé vykonávají celý život práci, na kterou se v mládí vyučili, se dnes už ukazuje jako nereálná. Stávající struktury světa práce čelí na přelomu milénia dvěma propojeným procesům: masivnímu dopadu nových technologií a globalizaci ekonomiky (Watts et al. 1996). Model, kdy lidé počítali s tím, že budou mít „jednu práci na celý život“, už přestává být v současných podmínkách funkční a je nahrazován kariérou, která je naplněna několika různými povoláními, včetně doby učení nebo obdobími rodinných povinností (ELGPN 2015b). Digitalizace přináší nové výzvy i pro zaměstnané osoby, jelikož kreativní a rychle se měnící pracovní prostředí klade čím dál tím větší požadavky na nové dovednosti, které u sebe budou muset zaměstnanci rozvíjet a aplikovat je ve prospěch nových a inovativních příležitostí.

Kariérové poradenství je rovněž považováno za nástroj, který přispívá ke snižování předčasných odchodů ze vzdělávání, podporuje vyšší účast v terciálním vzdělávání, umožňuje docílit vyšší zaměstnanosti a brání sociálnímu vyloučení (ELGPN 2015b). Vzhledem k tomu, že většina služeb kariérového poradenství je financována z veřejných prostředků (ať už přímo, nebo nepřímo), je cílem kariérového poradenství nejen umožnit občanům, aby řídili a plánovali vlastní cestu



vzdělávání a zaměstnáním v souladu s jejich životními aspiracemi, ale také pomoci vzdělávacím institucím, aby měly žáky, studenty či učně, kteří jsou motivovaní a dokážou převzít zodpovědnost za své učení, a současně pomoci zaměstnavatelům, aby měli zaměstnance, kteří jsou motivovaní a rozvíjejí se. Z rozvoje kariérového poradenství by v konečném důsledku měli mít prospěch i tvůrci politik, kteří by tímto způsobem měli dosáhnout cílů veřejných politik, jako je snižování procenta předčasných odchodů ze vzdělávání nebo zvyšování zaměstnatelnosti občanů. Vzhledem k tomu, že se tato opatření týkají i osob ohrožených sociálním vyloučením a na trhu práce, měli by tvůrci politik vnímat kariérové poradenství také jako nástroj na posílení sociální soudržnosti společnosti (ELGPN 2015b).

*Obrázek 2 Příjemci poradenských služeb podle Evropské sítě politik celoživotního poradenství podle Evropské sítě politik celoživotního poradenství*



Zdroj ELGPN 2015a:17

K tomuto výčtu příjemců je podle Evropské sítě politik kariérového poradenství možné přidat další oblasti, na které má kariérové poradenství potenciální dopad, jako je aktivní politika zaměstnanosti, flexibilita na trhu práce, snížení předčasných odchodů ze vzdělávání, ale například i aktivní stárnutí (ELGPN 2015a).

Na pojmání kariérového poradenství mají podle Wattse v jednotlivých zemích vliv tyto faktory: ekonomická situace a politický systém, sociální a kulturní rozdíly, systém vzdělávání a odborné přípravy a organizační struktury (Watts et al. 1996). Systémy se dají rozlišovat podle pěti faktorů: stav hospodářského rozvoje, politický systém, sociální a kulturní vlivy, systémy vzdělávání a odborné přípravy a profesní organizační struktury (Watts et al. 1996). Hlavními cíli, o jejichž zajištění mají vlády sklon usilovat, jsou: 1) ekonomická efektivita v přidělování a využívání lidských zdrojů, kdy bývá argumentováno tím, že kariérové poradenství je důležitým mechanismem pro propojení vzdělávacího systému s trhem práce; 2) sociální spravedlnost v přístupu ke vzdělávacím a odborným příležitostem, kdy poradenství může mít význam při zvyšování aspirací jednotlivců ze znevýhodněných prostředí. Podle Wattse existují čtyři ideologie v politikách směřem ke kariérovému poradenství: liberální, konzervativní, progresivní a radikální (Watts et al. 1996).

*Tabulka 2 Čtyři sociálně-politické přístupy ke kariérovému vzdělávání a poradenství podle Wattse*

<i>Zaměření kariérového poradenství</i>	<i>na společnost</i>	<i>na jednotlivce</i>
<i>na změnu</i>	<i>radikální (společenská změna)</i>	<i>progresivní (individuální změna)</i>
<i>status quo</i>	<i>konzervativní (sociální kontrola)</i>	<i>liberální (nedirektivní přístup)</i>

Zdroj: Watts et al. 1996: 227, překlad autorka

### **3.2 Politiky na mezinárodní úrovni a na úrovni EU ve vztahu ke kariérovému poradenství**

I Mezinárodní organizace práce upozorňuje ve své příručce pro země z nízkými a středními příjmy na to, že zásadní roli ve vztahu ke kariérovému poradenství hrají základní hodnoty, které jsou ve společnosti uznávány a souvisejí s pojetím práce a vztahování se jednotlivce k ní (Hansen 2007).

V letech 2001–2003 realizovala Evropská komise, OECD a Světová banka mezinárodní šetření, do kterého se zapojilo množství zemí a které se zaměřovalo na strategie, jaké tyto země uplatňují v rámci rozvoje kariérového poradenství. Šetření ukázalo, že v jednotlivých zemích existuje mnoho příkladů dobré praxe toho, jakým způsobem jsou služby poskytovány, ale zároveň se zjistilo, že existují značné rozpory v tom, jak jsou tyto služby organizovány a jak jsou formulovány cíle veřejných politik. (OECD a The European Commission 2004). Materiál pro publikaci, která na tato zjištění reagovala sérií doporučení pro tvůrce politik ze zapojených zemí, připravili Ronald Sultana z University of Malta a Tony Watts z Národního ústavu pro kariérové vzdělávání a poradenství ve Velké Británii.

V souvislosti s řešením těchto témat se v praxi i odborné literatuře používá pojem kariérové poradenství (*career guidance*). OECD kariérové poradenství ve své publikaci z roku 2004 *Career Guidance and Public Policy, Bridging the Gap* popisuje tak, že se jedná o systém poradenských služeb, které pomáhají lidem rozhodovat se kdykoliv během života „v otázkách vzdělávání, profesní přípravy, volby zaměstnání a při rozvoji kariéry v kterékoli fázi života“ (OECD 2004: 19).

Tato definice OECD z roku 2004 bývá nejčastěji odkazovaná v různých odborných publikacích k tématu kariérového poradenství: „Kariérové poradenství jsou služby a činnosti, jejichž záměrem je pomáhat jednotlivcům všech věkových kategorií a v kterékoli fázi jejich života při rozhodování o vzdělávání, odborné přípravě, zaměstnání a při řízení jejich kariéry. Tyto služby se mohou poskytovat ve školách, na univerzitách a ostatních školách terciárního typu, ve vzdělávacích institucích, ve službách veřejné zaměstnanosti, na pracovištích, v sektoru dobrovolné práce, práce pro komunitu a v privátním sektoru. Mohou probíhat na bázi individuální nebo skupinové, a to formou osobního kontaktu nebo na dálku (včetně telefonických linek pomoci a služeb přes internet). Patří mezi ně poskytování kariérových informací (v tištěné podobě, prostřednictvím informačních technologií a dalšími způsoby), nástroje pro hodnocení a sebehodnocení, poradenské rozhovory, programy kariérového vzdělávání (s cílem pomoci jednotlivcům rozvíjet sebeuvědomění, znalost vlastních příležitostí a dovedností řídit svou pracovní dráhu), tzv. „ochutnávky“ (vyzkoušení možností před vlastní volbou), programy pro vyhledávání práce a služby v období životních změn.“ (OECD 2004).

Podle Sultany není ani zde citovaná definice OECD politicky neutrální, podle něj je zakořeněná jak v technokratické ideologii OECD, tak ve vývoji, který je spojen s humanistickými tradicemi v oblasti kariérového poradenství. (Hooley et al. 2019). Ve vzdělávání a politikách zaměstnanosti přitom existuje významná mezinárodní spolupráce a snaha rozšířit kariérové poradenství a vytvořit k tomu celé systémy, které mohou reagovat na různé potřeby. Na úrovni státu se tak nastavují rámce a poskytují finanční prostředky s očekáváním, že se zlepší účinnost vzdělávacích systémů a trhu práce a přispěje se tak k sociální rovnosti (OECD, 2004).

Země OECD a Evropské unie zavádějí už mnoho let strategie celoživotního učení a politiky na podporu zaměstnatelnosti občanů. K tomu, aby tyto strategie mohly být úspěšné, je klíčové, aby občané dokázali řídit proces vlastního vzdělávání a zaměstnávání kdykoliv v průběhu celého svého života. Proto bývá dáváno celoživotní učení do souvislosti s kariérovým poradenstvím a začal se používat pojem *celoživotní poradenství*, zejména v kontextu politik na evropské úrovni. V této práci jsou oba termíny kariérové i celoživotní poradenství používány rovnocenně, protože v obou případech jde o kariérové poradenství v celoživotní perspektivě.

Evropská unie si stanovila cíle zaměřené na rozvoj celoživotního učení už v Lisabonské strategii v roce 2000, která má toto téma jako ústřední bod: „Evropané všech věkových kategorií budou mít přístup k celoživotnímu vzdělávání“ (Rada EU 2002:3). Rezoluce Rady EU z roku 2004 definuje

celoživotní poradenství v tom smyslu, že představuje „soubor aktivit, které umožňují občanům jakéhokoliv věku a kdykoliv během života zajišťovat své možnosti, kompetence a zájmy, aby mohli činit informovaná rozhodnutí ohledně vzdělávání, odborné přípravy a zaměstnání a řídit své individuální životní a studijní cesty ve vzdělávání, práci a v jiných oblastech, v nichž tyto schopnosti a kompetence získávají a/nebo jich využívají. Celoživotní poradenství je poskytováno v nejrůznějších kontextech ve vzdělávání, odborné přípravě, v zaměstnání, v komunitě a v osobním životě.“ (ELGPN 2015: 11).

Rezoluce Rady Evropské unie z roku 2008 se přímo zaměřuje na lepší integraci celoživotního poradenství do strategií celoživotního učení, přičemž celoživotní poradenství pojímá jako „souvislý proces umožňující občanům všech věkových kategorií a v průběhu celého jejich života vymezit své schopnosti, dovednosti a zájmy, rozhodovat se v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a zaměstnání a řídit svou individuální dráhu v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, v práci i v jiných oblastech, kde lze získávat a využívat své schopnosti a dovednosti. Poradenství zahrnuje individuální a kolektivní činnosti spočívající v poskytování informací, konzultací, dovednostních profilů, průběžné pomoci, výuky vedoucí k osvojení dovedností nutných k rozhodování o profesní kariéře a jejímu řízení“ (Rada EU 2008:2; překlad ELGPN 2015a:9).

OECD ve svém dokumentu z roku 2017 *Bridging the Gap* zdůrazňuje nutnost změnit model hospodářského růstu tak, aby byl za důležitý považován wellbeing lidí. Už v roce 2012 OECD za tímto účelem zahájilo iniciativu Inkluzivní růst. (OECD 2017:3). OECD dále upozorňuje, že zaměření na „rozvoj dětí je klíčové pro udržení wellbeingu ve všech fázích života“ (OECD 2017:3). Podle OECD je potřeba se přeorientovat od pouhého poskytování sociální podpory směrem k vytvoření celoživotní platformy pro zvyšování kapacit lidského a sociálního kapitálu, péče o dobré zdraví lidí a poskytování aktivní podpory na trhu práce, která vybuduje stabilní podmínky pro učení a rozvoj adaptability lidí v průběhu celého jejich života. (OECD 2017). V roce 2013 kritizoval Robertson předchozí definice kariérového poradenství od OECD a Mezinárodní organizace práce za to, že se v nich neakceptuje téma wellbeingu a dopadu kariérového poradenství na duševní zdraví lidí (Robertson 2013). Zároveň uznává kritiku tohoto přístupu zpochybňující přílišné zaměření na štěstí a přijímá argument, že prožívání negativních emocí je zdravý proces. U tohoto tématu považuje za problematické, že „může být politicky tvárným konstruktem v politickém diskurzu a že je třeba určité opatrnosti při zpochybňování důkazní základny před vydáním politických doporučení“ (Robertson 2013:4). Robertson zároveň nabízí i propojení kariérového poradenství s myšlenkami indického ekonomy a filozofa Amartyi Sena, který dostal v roce 1998 Nobelovu cenu za ekonomii za příspěvek k ekonomii blahobytu. Amartya Sen charakterizuje wellbeing (pozn. lze překládat i jako blahobyť) jedince jako „schopnost z hlediska toho, čím je schopen být a co je schopen dělat“ (Robertson 2015:75). Tento přístup v mnoha ohledech ladí se základními premisami v kariérovém poradenství.

V roce 2004 vydalo OECD publikaci *Kariérové poradenství a veřejná politika: překonat překážky*, kde jsou uvedeny společenské přínosy kariérového poradenství pro efektivnější rozložení lidských zdrojů: například pro zvýšení motivace studentů a pracovníků; snížení předčasného ukončení vzdělávání a odborné přípravy; snížení nesouladu mezi nabídkou práce a poptávkou; povzbuzování ke zvyšování kvalifikace pracovní síly; snížení výskytu fluktuace mezi pracovními místy; a tím zlepšení způsobů, jak funguje dohromady vzdělávání a trh práce. Kariérové poradenství může také pomoci rozšířit přístup ke vzdělávání a pracovním příležitostem lidem, kteří jsou ohroženi sociálním vyloučením, čímž se zvýší sociální spravedlnost ve společnosti. Kariérové poradenství může být rovněž považováno za posílení hodnot v demokratických společnostech založených na právech jednotlivců, aby se mohli zodpovědně rozhodovat o svém vlastním životě a mohli být ve společnosti prospěšní. (OECD 2004)

Na kariérové poradenství je v současnosti nahlíženo jako na pojítka mezi světem práce a vzděláváním, které má přispět k většímu individuálnímu a společenskému blahobytu. Evropská síť politik celoživotního poradenství (ELGPN) považuje kariérové poradenství za „základní složku moderních vzdělávacích a přípravných systémů s cílem orientovat mladší i starší generace k získání dovedností pro 21. století“ (ELGPN 2015, s. 5). A rovněž za zásadní rozměr celoživotního učení. Kariérové poradenství z pohledu této evropské sítě podporuje společenské i ekonomické cíle, protože usiluje o efektivitu a účinnost vzdělávání, odborné přípravy a soulad s trhem práce, a to zejména tím, že se zaměřuje na snižování procenta předčasných odchodů ze vzdělávání, je prevencí nevhodných výběrů kvalifikací a podporuje produktivitu a jeho cílem je sociální spravedlnost a inkluze (ELGPN 2015b).

V příručce Mezinárodní organizace práce pro země s nízkými a středními příjmy (Hansen 2007) jsou uvedena tato odůvodnění, proč země s vyššími příjmy investují do kariérového poradenství: 1. větší motivace jednotlivců být iniciativní a přispívat společnosti; 2. podpora individuální odpovědnosti a rozhodování; 3. pomoci lidem zvládat osobní i společenské krize; podpora flexibility a adaptability lidí; 4. variabilita přístupu v různých životních obdobích. V rámci Evropské sítě politik celoživotního poradenství byly identifikovány tyto oblasti, kterým může celoživotní kariérové poradenství pomoci: *efektivní investice do vzdělávání a odborné přípravy; efektivita pracovního trhu; celoživotní učení; sociální začleňování; sociální spravedlnost a hospodářský rozvoj* (ELGPN 2015b:8) V tomto směru hraje důležitou roli veřejná správa nejen jako poskytovatel celoživotního kariérového poradenství, ale také jako ten, kdo zajišťuje jeho kvalitu. Zároveň je potřeba, aby jednotlivé politiky, které se vztahují k rozvoji kariérového poradenství byly rozvíjeny průřezově se zapojením všech sektorů, kterých se to týká, a současně i na všech úrovních systému: národní, regionální i místní.

Koncept celoživotního učení se stal od Lisabonské strategie z roku 2000 klíčovým aspektem evropských politik v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti, z čehož vyplývá, že celoživotní vzdělávání a udržitelná zaměstnanost jsou nebo by měly být vedoucími principy pro rozvoj politik a systémů v jednotlivých zemích EU. V další evropské strategii pro vzdělávání z roku 2010 si už Evropská unie stanovuje konkrétní cíl, a to snížení předčasných odchodů ze vzdělávání z tehdejšího průměru EU 15 % na 10 % (což v té době ještě nebyl pro Českou republiku problém, narozdíl od současnosti, kdy tento limit už neplníme, viz kapitola 4) (Rada EU 2009). Dále tato strategie již hovoří přímo o zlepšování přechodu mladých lidí na trh práce skrze zavádění integrovaných opatření, kam patří také poradenství, a rovněž je zde řeč o tom, že je potřeba lidem umožnit, aby mohli získávat nové dovednosti, a díky tomu se přizpůsobit novým podmínkám, včetně kariérních změn. Současně státy vyzývají k vytvoření národních kvalifikačních rámců (v případě České republiky se jedná o Národní kvalifikační soustavu viz kapitola 5) v návaznosti na Evropský rámec kvalifikací (MŠMT 2010a, s. 2).

V reakci na naplňování cílů Lisabonské smlouvy přijala Rada EU v roce 2009 závěry, ve kterých mimo jiné zdůrazňuje význam vzdělávání a odborné přípravy při řešení mnoha socioekonomických, technologických, demografických i ekologických a výzev, kterým bude Evropa čelit. Dle těchto závěrů je v členských státech potřeba podporovat rozvoj systémů vzdělávání a odborné přípravy s cílem zajistit: „*a) osobní, sociální a profesní seberealizaci všech občanů; b) udržitelnou hospodářskou prosperitu a zaměstnatelnost a současně prosazovat demokratické hodnoty, sociální soudržnost, aktivní občanství a mezikulturní dialog*“ (MŠMT 2009:6). Dále je v těchto Závěrech rady EU uvedeno, že je potřeba budovat partnerství mezi světem podnikání, různými úrovněmi vzdělávání a výzkumem a že toto partnerství může posílit vývoj inovací či zlepšovat rozvoj dovedností a kompetencí požadovaných na trhu práce. Cílem je vytvořit prostředí, které bude příznivé pro rozvoj kreativity a umožní lepší sladění profesních a sociálních potřeb a podpoří individuální wellbeing (MŠMT 2009). Na základě těchto závěrů vznikl Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (zkráceně ET 2020), jehož hlavní cíle jsou následující: „*realizovat celoživotní učení a mobilitu v učení, zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy, podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství, zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy*“ (MŠMT 2009:3). Tento dokument je k dispozici i v češtině na webových stránkách MŠMT.

### **3.3 Doporučení směrem k národním politikám**

Součástí citované publikace Evropské sítě politik celoživotního poradenství ELGPN jsou i příklady dobré praxe ze zemí Evropské unie i mimo ni. Tento rámec bude sloužit ve výzkumu zejména v oblasti identifikace možných intervencí na lokální úrovni. Podle ELGPN ale v této oblasti přetrvává mnoho nezodpovězených otázek, a to na národní, evropské i lokální úrovni. I když už existuje mnoho

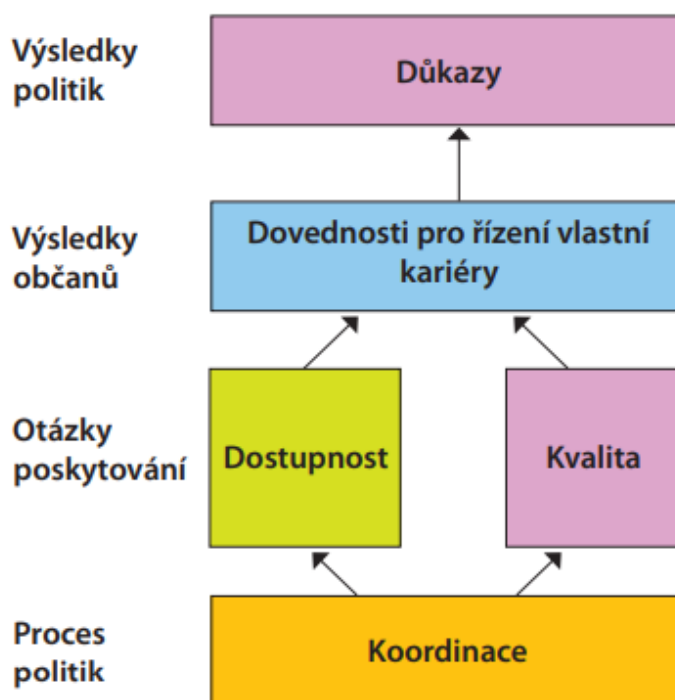
výzkumů v zahraničí, které prokazují, že kariérové poradenství má pozitivní vliv na život, vzdělávání a práci jednotlivce, zatím například chybí dostatek jednoznačných důkazů prokazujících vliv kariérového poradenství na wellbeing lidí.

Podle ELGPN je u kariérového poradenství potřeba rozvíjet tyto čtyři principy: *1. dovednosti pro řízení vlastní kariéry (career management skills); 2. dostupnost služeb kariérového poradenství (včetně uznávání výsledků předchozího učení); 3. mechanismy spolupráce a koordinace při rozvoji poradenských služeb a systémů; 4. zvyšování kvality a dokládání důkazů pro rozvoj politik a systémů* (ELGPN 2015b:9). V rámci tohoto širšího kontextu může celoživotní poradenství pomoci tvůrcům politik řešit celou řadu politických cílů. Evropská síť politik celoživotního poradenství, která fungovala pod Evropskou komisí v letech 2007–2015, vydala v roce 2011 publikaci *Rozvoj politik celoživotního poradenství: Evropský nástroj pro tvůrce politik*, která vyšla v roce 2015 i v češtině. Tento materiál popisuje základní principy rozvoje celoživotního vzdělávání a odhaluje zajímavé synergie. Za efektivní investice do vzdělávání je považováno zvyšování účasti lidí jakéhokoliv věku ve vzdělávání a odborné přípravě, kterého lze dosáhnout cestou „*lepšího pochopení zájmů a schopností jednotlivců a jejich sladění se vzdělávací nabídkou*“ (ELGPN 2015b:8). Nicméně zvýšení efektivity pracovního trhu a vyšší motivace k práci, udržení zaměstnání, zkracování nezaměstnanosti apod. lze dosáhnout také díky „*lepšímu pochopení zájmů a schopností jednotlivců a jejich sladění 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 2015:8). V neposlední řadě jde o hospodářský rozvoj posílený „*podporou větší míry účasti v pracovním procesu a posilováním zvyšování kvalifikace pracovní síly pro znalostní ekonomiku a společnost*“ (ELGPN 2015: 8).

V rámci koordinace kariérového poradenství je doporučováno ze strany Evropské sítě politik celoživotního poradenství, aby byla zakládána celostátní, regionální anebo lokální *fóra*, aby se mohl systém rozvíjet jako celek. Jinak budou klienti služeb kariérového poradenství „venku“ narážet na různé bariéry, které opět povedou k neefektivitě vložených investic. Tato fóra, kde mají možnost se pravidelně setkávat zainteresovaní aktéři, umožňují dosahování synergií, protože „*přivádějí nejrůznější účastníky k práci na stejných úkolech*“ (ELGPN 2015:63). Evropská síť se v tomto směru odkazuje na Rezoluci Rady EU z roku 2008, kde je uvedena jako jedna z priorit potřeba podněcovat v oblasti rozvoje celoživotního poradenství koordinaci a spolupráci různých aktérů na všech úrovních systému (Rada EU 2008). Proto Evropská síť politik celoživotního poradenství doporučuje, aby politiky a programy pro celoživotní poradenství byly formulovány a uskutečňovány skrze zapojování relevantních aktérů do poradenských fór nebo podobných koordinačních mechanismů na národní, regionální a místní úrovni. Za relevantní aktéry jsou v této souvislosti považována ministerstva, poskytovatelé služeb kariérového poradenství, vzdělávací instituce, sociální partneři, ale i samotní uživatelé služeb. Pro tvorbu politik ve vztahu k rozvoji kariérového poradenství je rovněž klíčové, aby vycházely z evidence důkazů o finančních a lidských zdrojích vynaložených na tuto oblast, o

potřebách klientů a jejich spokojenosti se službami (včetně těch, co jsou ve vzdělávání) a o výsledcích různých forem a způsobů poskytování kariérového poradenství (včetně využití technologických řešení) (ELGPN 2015b). V roce 2018 jsem publikovala v českém časopise rozhovor s bývalým koordinátorem Evropské sítě politik celoživotního poradenství Raimem Vuorienem pod názvem Finové mají 50 let zkušeností s kariérovým poradenstvím, kde vysvětluje, jak funguje systém kariérového poradenství ve Finsku, ale také to, jak v letech 2007–2015 pracovala Evropská síť politik celoživotního poradenství, kterou po celou dobu řídil. Zmiňuje mimo jiné, že „styčné body mezi zeměmi, které jsme našli, byly testovány v zúčastněných zemích do roku 2015 a zpracovali jsme k nim společné pokyny. Vznikly také otázky, jež mohou pomoci při hodnocení systémů. A právě tyto otázky z roku 2015 jsou výsledkem konsenzu naší spolupráce. Díky tomu existuje seznam vybraných průřezových témat, která jsou důležitá pro posouzení dovedností plánovat vlastní vzdělávací a profesní dráhu, využití informačních a komunikačních technologií v poradenství, v oblasti profesionalizace služeb apod.“ (Pýchová a Vuorinen 2018).

*Schéma 2 Model znázorňující vztah mezi čtyřmi hlavními tématy kariérového poradenství podle Evropské sítě politik celoživotního poradenství*



**Obrázek 1.1:** Model znázorňující vztah mezi čtyřmi hlavními tématy

Zdroj: ELGPN 2015:9



Tomu, zda jsou intervence kariérového poradenství efektivní a mají dopad, se věnují celé výzkumné oblasti, které například zkoumají, nakolik se konkrétní člověk hodí pro určitou profesi a co se stane, když bude chtít změnit své kariérní směřování, nebo jakým způsobem si lidé tvoří názory na kariéru apod. Tyto výzkumy čerpají z oblasti psychologie, sociologie, ekonomie a dalších vědních oborů. Jako příklad takové studie může posloužit výzkum Whistonové a jejích kolegů, kteří zpracovali metaanalýzu obsahující 47 studií, které používaly kontrolní skupiny. Dohromady do těchto výzkumů bylo zahrnuto více než čtyři a půl tisíce účastníků. Tato metaanalýza prokázala dopad služeb kariérového poradenství. U účastníků, kteří byli klienty určité služby kariérového poradenství, bylo s vyšší pravděpodobností možné identifikovat konkrétní dopad související s danou službou, na rozdíl od těch, kteří nebyli příjemci žádné poradenské intervence. Rovněž se touto metaanalýzou prokázalo, že individuální poradenství bylo pro klienty efektivnější než služby poskytované prostřednictvím informačních technologií anebo skupinové poradenství. U nich se pro změnu prokázalo, že jsou efektivnější z hlediska nákladů (ELGPN 2015a:26). Výsledky výzkumů v oblasti kariérového poradenství jsou pravidelně publikovány například v odborné publikaci *International Handbook of Career Guidance*, Problém důkazů ve formě výzkumů je ten, že jsou roztříštěny v různých publikacích a málokdy jsou dostupné na jednom místě. V rámci Evropské sítě politik celoživotního poradenství byl zpracován Rámec pro zajištění kvality a doložení důkazů (QAE), který je k dispozici i v češtině, protože je součástí českého překladu publikace *Důkazy k celoživotnímu poradenství*, kterou vydala Evropská síť politik celoživotního poradenství (ELGPN 2015a). Součástí tohoto rámce jsou matice a ukazatele pro zajištění kvality a získání důkazů o funkčnosti zavedených opatření. Ukazatele se týkají kompetencí poradců, zapojení uživatelů služeb, zlepšování poskytování služeb, přínosů pro státní správu a nákladů/přínosů pro jednotlivce (ELGPN 2015a).

Je potřeba ještě zmínit, že otázky týkající se kariérového poradenství a vzdělávání byly předmětem mezinárodního šetření PISA v roce 2012. Patnáctiletí žáci byli dotazováni, nakolik se zapojili do aktivit, které se týkají kariérového rozvoje, například exkurzí na pracoviště nebo návštěv vyšších stupňů škol, jestli mají možnost využít služeb kariérového poradce nebo konzultace s jiným odborníkem v této oblasti v rámci školy, jestli vědí, jak napsat životopis nebo znají zdroje, kde mohou získat informace o možnostech vzdělávání. Tento žákovský dotazník byl dobrovolný a do zjišťování dat v této oblasti se zapojilo jen 22 zemí z 65, Česká republika mezi nimi nebyla, takže srovnání s ostatními zeměmi nemáme k dispozici. Velmi dobře se v tomto mezinárodním šetření umístilo Finsko, Rakousko nebo Kanada (Sweet et al. 2014).

Tabulka 3 Principy celoživotního poradenství podle Evropské sítě politik celoživotního poradenství

Zaměření na jednotlivce	Podpora učení a postupu	Zajištění kvality
1) Celoživotní poradenství je neúčinnější, pokud je skutečně celoživotní a progresivní.	4) Celoživotní poradenství netvoří jedna, nýbrž mnoho intervencí a funguje neúčinněji, pokud se zkombinuje řada intervencí.	8) Dovednosti, odborná příprava a osobní předpoklady odborníků, kteří poskytují celoživotní poradenství, jsou rozhodující pro jeho úspěch.
2) Celoživotní poradenství je neúčinnější, pokud je smysluplně propojeno se širší zkušeností a životem jednotlivců, kteří se ho účastní.	5) Klíčovým cílem programů celoživotního poradenství by mělo být osvojení dovedností pro řízení vlastní kariéry.	9) Celoživotní poradenství závisí na přístupu ke kvalitním kariérovým informacím.
3) Celoživotní poradenství je neúčinnější, pokud uznává různorodost jednotlivců a vztahuje služby k individuálním potřebám.	6) Celoživotní poradenství musí být holistické a dobře integrované s dalšími podpůrnými službami.	10) Celoživotní poradenství by mělo mít řízenou kvalitu a mělo by být evaluováno, aby byla zajištěna jeho účinnost a podporováno jeho neustálé zlepšování.
	7) Celoživotní poradenství by mělo zahrnovat zaměstnavatele a pracující a poskytovat aktivní zkušenost s pracovištěm.	

Zdroj: ELGPN 2015a:8

V roce 2021 vydalo šest významných mezinárodních organizací společnou publikaci *Investing in Career Guidance*, která je revidovanou verzí společné publikace z roku 2019 a zohledňuje již první viditelné dopady pandemické krize v souvislosti s covidem-19. Jedná se o tyto organizace: Evropská komise, Evropská nadace odborného vzdělávání, CEDEFOP, OECD, Mezinárodní organizace práce ILO a UNESCO. Publikace začíná slovy: „*Efektivní kariérové poradenství pomáhá jednotlivcům dosáhnout jejich potenciálu, aby se ekonomiky staly efektivnějšími a společnosti spravedlivější.*“ (CEDEFOP 2019:2) a akcentují dopad na změny na trhu práce související s tím, že situace okolo covidu-19 ještě urychlila automatizaci a digitální transformaci světa práce a tím posílila rizika ztrát pracovních míst a nejistou uplatnitelnost lidí na trhu práce. Kariérové poradenství by mělo pomoci lidem všech věkových kategorií a bez ohledu na jejich zázemí zorientovat se v této nové situaci. Přestože je ekonomický i sociální přínos kariérového poradenství prokazatelný, mezinárodní studie ukazují, že v mnoha zemích je nedostatečný přístup ke kariérovému poradenství, a to zejména na straně skupin, které jsou nejvíce ohroženy změnami na trhu práce (CEDEFOP 2019).

Specifickou cílovou skupinou pro kariérové poradenství jsou mladí lidé, kteří jsou konfrontováni se zásadními životními i pracovními rozhodnutími. Při rozvoji kariérového poradenství pro tuto cílovou skupinu se musejí tvůrci politik zabývat problémy na všech stupních vzdělávání a specificky věnovat pozornost ohroženým skupinám mladých lidí. Nemalé množství mladých lidí opouští vzdělávání předčasně, bez dosažené kvalifikace. Je třeba zajistit dostupné programy, které je podpoří v přechodu do světa práce a umožní jim opět se zapojit do dalšího vzdělávání. Kariérové poradenství je nezbytnou součástí takových programů. Podle OECD je také potřeba organizovat

pravidelné konzultace se zaměstnavateli, aby se do programů ve školním vzdělávání promítal vývoj na trhu práce. (OECD a The European Commission 2004)

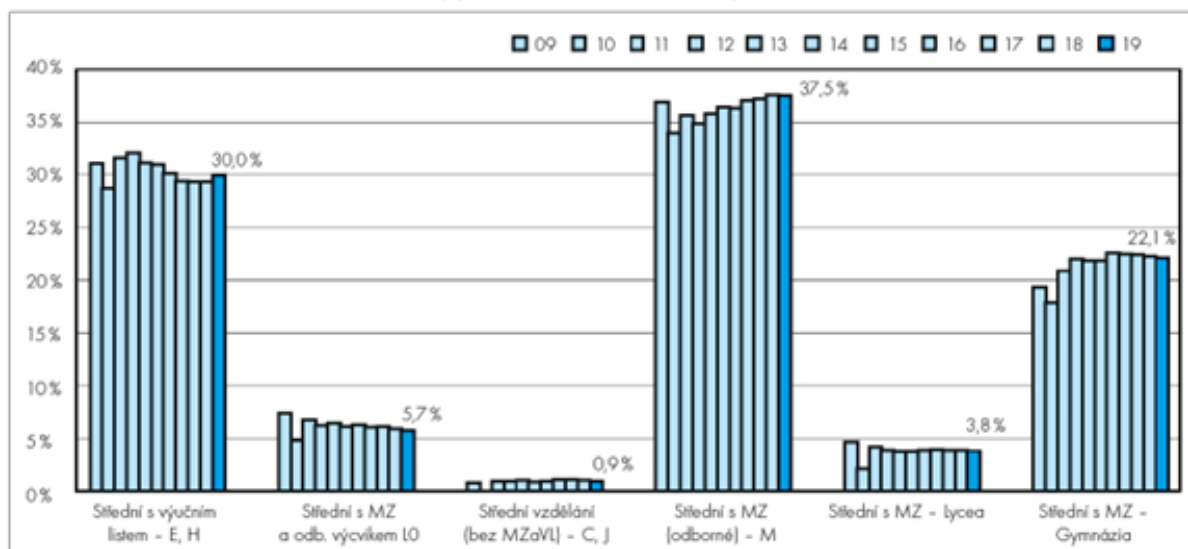
Význam sebepoznání je v mezinárodním kontextu ve vzdělávání vyzdvihován v souvislosti s potřebou získat dovednosti řídit vlastní kariéru a s tématem wellbeingu lidí. Oboje nabývá na důležitosti, protože bude čím dál tím víc potřeba, aby se lidé dokázali ve zdraví orientovat ve složitých a rychle se měnících podmínkách ve světě práce. Nejde tedy jen o to, aby lidé měli dostatek informací a dokázali se orientovat v tomto světě, ale aby se také dokázali orientovat v sobě a sebe sama situovat na trhu práce, a aktivně tak spoluutvářeli budoucnost. V této souvislosti se mnohé země (včetně České republiky v Rezoluci v Rady EU) zavázaly rozvíjet služby kariérového poradenství pro všechny věkové skupiny, tj. včetně školního vzdělávání s cílem dosáhnout většího souladu mezi světem vzdělávání a světem práce.

#### 4. Faktory ovlivňující volbu středoškolského oboru v ČR

Tématem uplatnění absolventů škol na trhu se systematicky věnovala přímo řízená organizace MŠMT Národní ústav pro vzdělávání. Od roku 2020 byla tato agenda převedena pod nově vzniklý Národní pedagogický institut, pod nímž je spravován portál infoabsolvent.cz, kde jsou k dispozici informace o aktuální nabídce vzdělávacích oborů či o vývoji potřeb na trhu práce. Jsou zde také publikované přehledy dat a šetření o zkušenostech absolventů škol při přechodu na trh práce. Je tedy možné si udělat na základě těchto dat obrázek o tom, jaký podíl žáků vstupuje do jakého typu středoškolského vzdělávání, co ovlivňuje jejich volbu a zda se výsledně identifikují se zvoleným oborem, či nikoliv nebo zda plánují v oboru po jeho absolvování zůstat, či ho opustit. Toto všechno jsou velmi hodnotná data pro rozvoj kariérového poradenství v rámci veřejných politik, protože na základě toho je vidět, nakolik v systému dochází k souladům mezi vzděláváním a vývojem trhu práce.

Podíl žáků vstupujících na gymnázia byl v roce 2019 22 % a na středoškolských oborech s výučním listem bez maturity 30 %. Dominují střední odborné školy s maturitou 37,5 %. V České republice tedy více jak 67 % mladých lidí studuje v odborném vzdělávání a ve věku 15 až 16 si dost úzce volí svou odbornost a stojí před nelehkou volbou z více než 250 středoškolských oborů vzdělání.

Obrázek 3 Vývoj podílu žáků vstupujících do 1. ročníků středního vzdělávání (u víceletých gymnázií do vyššího stupně), včetně žáků neveřejných škol a žáků se zdravotním postižením

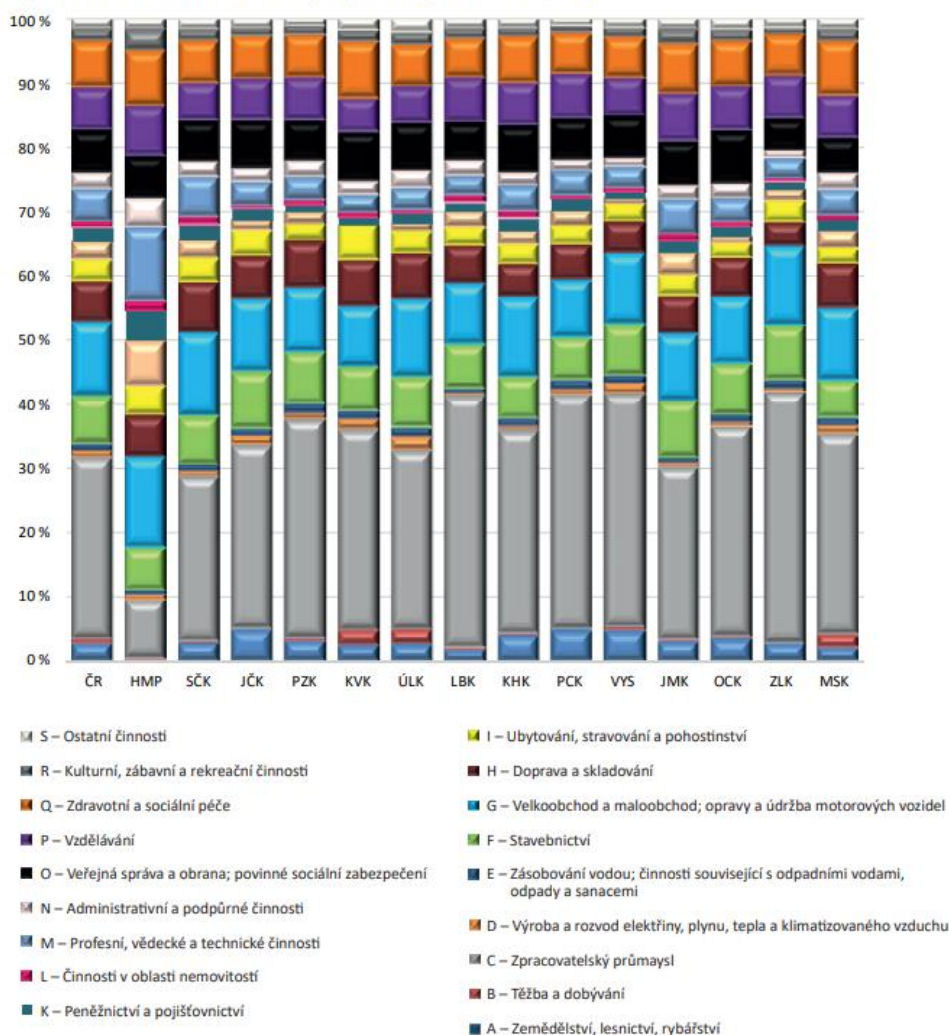


Zdroj: Chamoutová et al. 2020:8

V Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019–2023, zpracovaném Ministerstvem školství, najdeme upozornění na neuspokojivou situaci ohledně potenciálního uplatnění na trhu práce českých absolventů. Tabulka níže ukazuje, že ve všech krajích s výjimkou hlavního města Prahy je nejvýznamněji zastoupen zpracovatelský průmysl. V něm se sice zaměstnanost stále zvyšuje, ale zároveň je to i oblast nejvíce ohrožená automatizací. „*Budoucí absolventi si nemohou být jisti, zda jejich obor bude existovat po celou dobu jejich produktivního života.*“ (MŠMT 2019:11) Struktura oborů se navíc v čase mění, podle informace na infoabsolvent.cz od roku 1998 se snížil počet oborů ve středním odborném vzdělávání o 68 % (Infoabsolvent 2022) a aktuálně probíhá na základě Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+ proces inovace oborové soustavy středních škol.

Obrázek 4 Struktura zaměstnanosti v krajích podle klasifikace CZ-NACE 2017

Graf č. 5: Struktura zaměstnanosti v krajích podle klasifikace CZ-NACE (2017)<sup>21</sup>

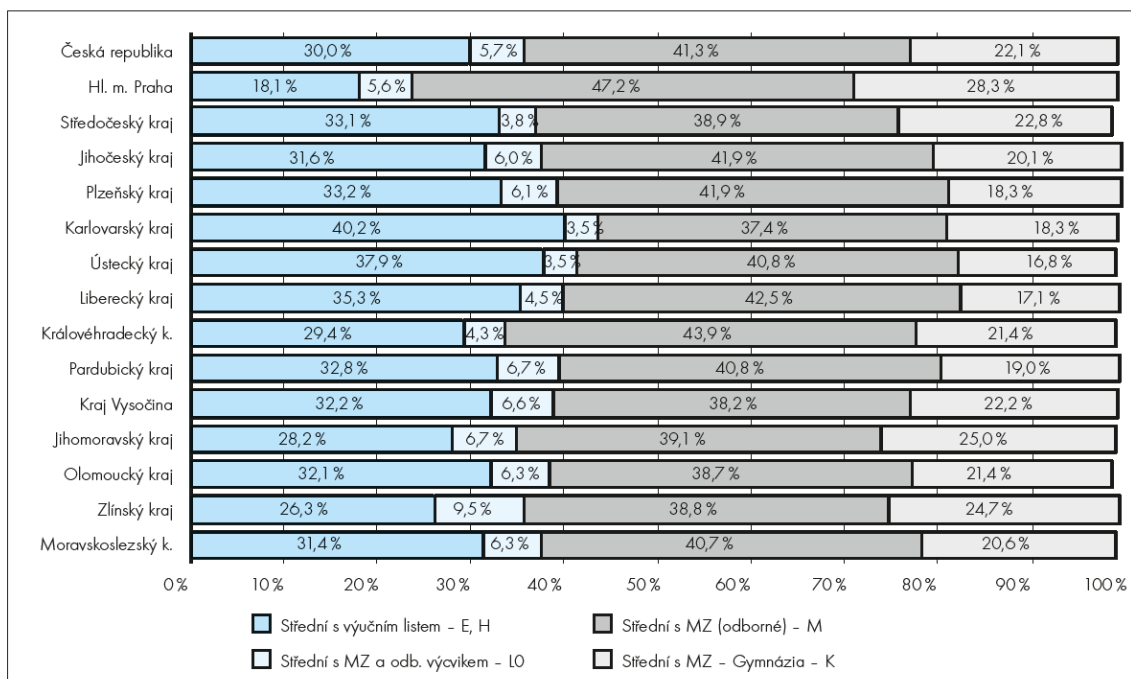


Zdroj: (MŠMT 2019:12)

V České republice je zarážející, nakolik se liší struktura volby středoškolských oborů podle krajů. Například do učebních oborů byl ve školním roce 2019/2020 největší podíl žáků přijat v Karlovarském kraji (40,2 %) ve srovnání například se Zlínským krajem, kde to bylo pouze 26,3 %. Zcela mimo toto srovnání stojí hlavní město Praha s pouhými 18 % žáků přijatých do středoškolských oborů s výučním listem. Tyto rozdíly vypovídají o nerovnostech strukturálního charakteru, kdy nabídka a dostupnost studijního oboru musí nutně ovlivňovat možnost volby individuálního žáka. Tématem regionálních disparit se zabývá Strategie vzdělávací politiky 2030+ a jejich řešení patří mezi její hlavní cíle.

Obrázek 5: Podíly žáků vstupujících do 1. ročníku vzdělávání (u víceletých gymnázií do vyššího stupně), kraje ČR denní studium, školní rok 2019/2020

Obrázek 2.3 Podíly žáků vstupujících do 1. ročníku středního vzdělávání (u víceletých gymnázií do vyššího stupně), kraje ČR, denní studium, školní rok 2019/20



Poznámka: Vzhledem k nepatrnému počtu nově přijatých (do 1 % přijatých) nejsou uvedeni žáci nově přijatí do kategorií vzdělání J a C.

Zdroj: Chamoutová et al. 2020: 10

Dle šetření Národního pedagogického institutu na rozsáhlém vzorku žáků je v posledních letech primárním důvodem volby středoškolského oboru zájem žáka o samotný obor. U učebních oborů hraje tento důvod roli u 73 % a u žáků maturitních oborů je tento podíl ještě vyšší (86 %). Důležitou roli také sehrávají při této volbě praktické důvody, u učňů je to blízkost školy. U tohoto faktoru navíc narostla v čase důležitost (46 % z roce 2019 a 67 % z roce 2021). Pozornost bychom

měli věnovat i tomu, že u 20 % žáků ovlivnila volbu učebního oboru přímo finanční situace rodiny. Polovina žáků učebních oborů také vysvětlovala svou volbu tím, že se obává státní maturity anebo, že by nezvládli některý z předmětů v maturitním oboru (47 %) (Chamoutová et al. 2020). Toto tvrzení je ale možné dát do kontrastu se zjištěními ze školního roku 2020/21, kdy plánuje kolem 49 % absolventů učebních oborů navázat studiem v denním nástavbovém studiu (Trhlíková a Novotná 2022). Nástavbové studium střední školy nicméně zaznamenává od roku 2008/2009 výrazný pokles počtu studentů, a to o 60 %, což je přičítáno zavedení společné části maturity. Z těchto dospělých přijatých do středoškolského studia navíc 30 % své vzdělávání nedokončí, ať už z důvodu přerušeni nebo nezvládnutí maturitní zkoušky (Chamoutová et al. 2020). Nástavbové studium zároveň umožňuje získání vyšší úrovně kvalifikace pro ty, kteří získali jen výuční list.

Žáci středních odborných škol zakončených maturitou jako důvody pro tuto kariérní volbu uváděli „zájem získat maturitní vzdělání (90,4 %), dále zájem o obor (80,4 %) a „zájem o prakticky zaměřené vzdělání (78,0 %). Důležitá byla pro žáky na jedné straně možnost pokračovat ve studiu na VŠ (71,1 %), tak na druhé straně i získání kvalifikace pro přímý vstup na trh práce, tedy bez nutnosti pokračovat na VŠ (61,4 %)“ (Chamoutová et al. 2020:24). Problém u maturitních oborů je, že pokud žák úspěšně nesloží maturitní zkoušku v řádném ani opravném termínu, tak vstupuje na trh práce bez dosažené kvalifikace, a to bez ohledu na jeho úspěšnost v průběhu studia. Zároveň je obtížné statisticky podchytit v čase, jakému podílu žáků středních škol se daří díky opravným termínům maturitní zkoušky získat středoškolské vzdělávání a jaký podíl nakonec zůstává bez dosažení této úrovně.

Zajímavé je se rovněž podívat na to, kdo stál za volbou konkrétního oboru, jakou roli při ní hráli sami žáci, jejich rodiče či vrstevníci. Z výsledku šetření Národního pedagogického institutu z roku 2021 vyplývá, že většinou se žáci o středoškolském oboru rozhodovali sami, na základě vlastního úsudku. Takto odpovědělo více než 80 % žáků napříč druhy středních škol. Zároveň ale připouštěli, že se na jejich rozhodování o střední škole podíleli i rodiče a další příbuzní. Tento přístup se nejvíce projevil u maturitních oborů (59 % žáků), méně u učňů (50 %). Určitý vliv na tom, jak se mladí lidé rozhodují o svém studiu na střední škole mají i jejich vrstevníci, u učňů se tak stalo ve 22 %, u oborů zakončených maturitou se tímto způsobem nechalo ovlivnit dokonce 26 %. Naopak mizivý dopad měla dle tvrzení respondentů na tuto volbu škola, a to jak poradci na škole (9-10 % žáků), jiní učitelé (7-12 % žáků) nebo pracovníci pedagogicko-psychologických poraden (5-6 % žáků). To svědčí o tom, že systém kariérového poradenství na školách není dostatečně účinný (Trhlíková a Novotná 2022).

Klíčovým aspektem, který nás zajímá v oblasti kariérového poradenství, je identifikace žáka se zvoleným oborem středoškolského studia. Podle zjištění Národního pedagogického institutu z roku 2019 by si mezi absolventy učebních oborů zvolilo po třech letech po ukončení střední školy podruhé

ten samý obor jen 61 % z nich, zbylých 39 % by se rozhodlo pro jiný obor. Podle obdobného šetření uskutečněného v roce 2021 se tento poměr ještě více vychýlil k 57 % pro stejný obor a 43 % pro obor odlišný. Hlavním důvodem ke ztrátě zájmu o obor (61 %), přičemž po třech letech po vyučení ve zvoleném oboru pracovalo jen 36 % absolventů, dalších 19 % přešlo do příbuzného oboru a 45 % z nich obor, ve kterém získali výuční list, zcela opustilo. U maturitních oborů je to podobné, tři roky po ukončení středoškolského studia působí ve vystudovaném oboru pouze 35 % absolventů, 21 % je zaměstnáno v příbuzném oboru a zcela mimo obor odešlo 44 % držitelů maturity ze střední odborné školy (Chamoutová et al. 2020).

Národní pedagogický institut rovněž v loňském roce zjišťoval, jak žáci středních odborných škol před vstupem na trh práce hodnotí dosažené znalosti a dovednosti osvojené během studia. Respondenti konstatovali, že nejméně jsou spokojeni se získáním dovedností souvisejícími s trhem práce a jeho fungováním, tj. schopnost prezentovat se zaměstnavatelům a disponovat informacemi o trhu práce, přičemž právě tyto znalosti a dovednosti sami považují za významné pro fungování v praxi (Trhlíková a Novotná 2022). Evidentně tedy stále chybí na školách větší propojení se světem práce a porozumění tomu, jak se v této oblasti orientovat.

*Obrázek 6 Porovnání úrovně získaných kompetencí (v % odpovědi rozhodně spokojen a spíše spokojen) a jejich důležitost pro profesi nebo další studium (v % odpovědi rozhodně důležité + spíše důležité)*

	Úroveň			Důležitost			Rozdíl důležitost - úroveň		
	Stř. s VL - kat. H	Stř. s MZ - kat. M	Stř. s MZ a OV - kat. LO	Stř. s VL - kat. H	Stř. s MZ - kat. M	Stř. s MZ a OV - kat. LO	Stř. s VL - kat. H	Stř. s MZ - kat. M	Stř. s MZ a OV - kat. LO
<b>Počet</b>	<b>305</b>	<b>968</b>	<b>225</b>	<b>305</b>	<b>968</b>	<b>225</b>			
Celková úroveň školní přípravy	87%	86%	78%	89%	90%	82%	3%	3%	4%
Všeobecné znalosti	86%	82%	80%	90%	89%	84%	4%	8%	5%
Odborné teoretické znalosti a dov.	84%	89%	85%	88%	90%	88%	4%	0%	3%
Odborné praktické znalosti a dov.	83%	76%	76%	91%	89%	87%	7%	13%	11%
Komunikace v cizím jazyce	63%	74%	69%	73%	83%	78%	9%	9%	8%
Práce na PC	76%	76%	68%	73%	83%	81%	-2%	8%	13%
Komunikační dovednosti	78%	77%	69%	86%	93%	89%	8%	16%	20%
Samostatné rozhodování	81%	79%	72%	90%	96%	94%	9%	18%	22%
Schopnost řešit problémy	79%	81%	68%	88%	97%	91%	9%	16%	24%
Prezentační dovednosti	71%	75%	65%	77%	87%	74%	6%	12%	8%
Schopnost pracovat v týmu	78%	75%	68%	88%	91%	83%	10%	16%	14%
Schopnost pracovat samostatně	86%	86%	83%	91%	96%	92%	5%	10%	9%
Skutečná schopnost práce na stroj, s mat.	80%	58%	75%	88%	79%	88%	8%	21%	13%
Znalosti nových tech. a akt. postupů	75%	64%	68%	87%	82%	86%	12%	18%	19%
Schopnost prezentovat se zaměst.	68%	54%	44%	84%	86%	77%	16%	31%	33%
Informace o trhu práce, pracovněpráv. prob.	67%	50%	51%	78%	72%	71%	11%	22%	21%
Ekonomické znalosti a dovednosti	74%	59%	56%	79%	69%	70%	5%	10%	14%

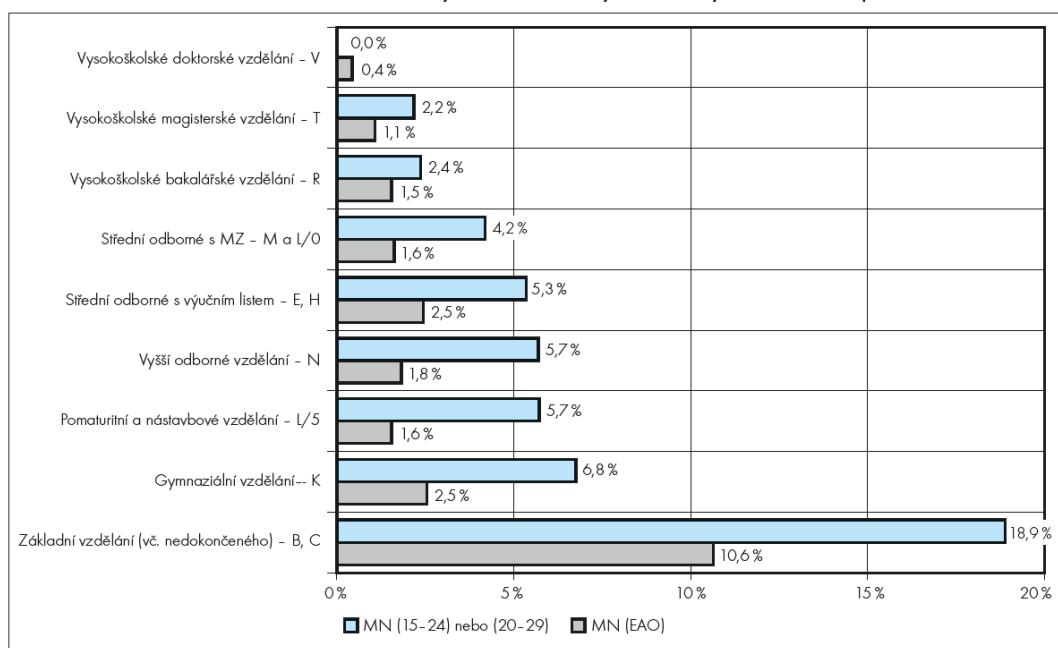
Zdroj: Trhlíková a Novotná 2022:31



Absolventi škol jsou zařazováni mezi rizikové skupiny ohrožené nezaměstnaností, protože jim chybí praxe a pracovní návyky. Už v roce 2019 okolo 27 % nezaměstnaných mladých lidí v ČR hledalo práci více než rok, nyní je přechod absolventů na trh práce ještě komplikovanější vzhledem k dopadům pandemie covidu-19, které se projeví jak deficitem ve vzdělávání, tak významnou strukturální proměnou trhu práce. Mladí nezaměstnaní se sice nemusejí lišit od svých zaměstnaných vrstevníků v míře kariérové adaptability, ale stav nezaměstnanosti pro ně znamená nepříznivou životní situaci a tím i nižší míru spokojenosti se životem (Hlad'o et al. 2020). Nejvíce ohroženi na trhu práce jsou ale skupiny bez kvalifikace, mezi něž řadíme osoby se základním vzděláním nebo i bez jeho dosažení. V České republice přitom počet mladých lidí, kteří nezískají žádnou kvalifikaci, tedy zůstávají bez vzdělání nebo jen se základním vzděláním, od roku 2011 systematicky narůstá. Podle Mapy vzdělávacího neúspěchu od organizace PAQ Research opouští aktuálně základní školu bez ukončeného základního vzdělání 4,3 % mladých lidí (PAQ Research 2022). Mezi jednotlivými územími navíc existují výrazné rozdíly, například v obci s rozšířenou působností Tachov činí podíl žáků, kteří nezískají základní vzdělání dokonce 14,5 %. Autoři studie Uplatnění absolventů škol upozorňují v návaznosti na výše uvedená data na rizika pro společnost, která souvisejí s předčasnými odchody žáků ze vzdělávání (*school drop-out*), jako je „*dlouhodobá nezaměstnanost mladých, chudoba, vznik (resp. reprodukce) vyloučených lokalit, etnické problémy nebo závislost mladých lidí na sociálních dávkách*“ (Chamoutová et al. 2020:71).

Obrázek 7 Míra nezaměstnanosti mladých lidí a ekonomicky aktivních obyvatel v roce 2018 (pozn. míra nezaměstnanosti je stanovena jako poměr mezi nezaměstnanými ekonomicky aktivními obyvateli (EAO) a všemi EAO)

Obrázek 4.4 Míra nezaměstnanosti mladých lidí a ekonomicky aktivních obyvatel v roce 2018 podle VŠPS



Zdroj: Chamoutová et al. 2020:48

Tématu kariérové adaptability mladých se v českých podmínkách věnoval výzkum realizovaný Hladěm a jeho kolegy (Hlad'o et al. 2020) v Jihomoravském a Moravskoslezském kraji v letech 2018 až 2020. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se proměňuje kariérová adaptabilita u českých žáků a u absolventů odborného vzdělávání a jaké faktory ovlivňují jejich kariérovou adaptabilitu. Respondenty bylo kolem 500 žáků ve věku 18 až 26 let. Výzkumníci zjistili, že u některých respondentů se úroveň kariérové adaptability po ukončení studia na střední škole zvýšila, u některých se naopak snížila. Z jejich pohledu toto zjištění „*zdůrazňuje význam kariérového vzdělávání a kariérového poradenství zacíleného na rozvoj kariérové adaptability*“ (Hlad'o et al. 2020:159). Zároveň jejich výzkum ukázal, že přílišná psychosociální podpora ze strany rodičů po skončení střední školy může mít dokonce negativní vliv na rozvoj kariérové adaptability. Během studia na střední škole přitom rodiče, učitelé a vrstevníci mají významný pozitivní vliv na budování sebedůvěry žáků a na plánování jejich cílů (Hlad'o et al. 2020).

## 5. Kariérové poradenství ve veřejněpolitických dokumentech v ČR

Cílem této kapitoly je zprostředkovat přehled toho, jak se téma kariérového poradenství propisuje podle definic na mezinárodní úrovni do formálních dokumentů na úrovni České republiky. Vzhledem k tomu, že lze tvorbu politiky považovat za víceúrovňový proces, do něhož je zapojeno množství aktérů, je užitečné se opřít o písemné dokumenty, u nichž dochází k „*explicitní formulaci politiky*“ (Veselý et al. 2007: 50). Jedná se o **veřejněpolitické dokumenty** typu strategie, plán, koncepce, programy, ale i zákony a další dokumenty. Patří sem také podkladové analytické materiály, které podrobně rozebírají konkrétní veřejněpolitický problém. Veřejně politické dokumenty lze podle Veselého (Veselý et al. 2007:50) rozdělit na tyto čtyři typy: *legislativní* (zákony, nařízení, vyhlášky apod.), *strategické* (strategie, koncepce, plány rozvoje atd.), *výzkumné* (například veřejněpolitické analýzy) a *deklarativní a advokační* (programové prohlášení vlády a další dokumenty politické povahy). Vzhledem k tomu, že lze veřejněpolitické dokumenty dělit podle toho, na jaké úrovni vznikají, v této kapitole se budeme věnovat dokumentům, které vznikly na národní úrovni a mají nebo měly celorepublikovou působnost. Kariérové poradenství je průřezové mezirezortní téma. S ohledem na rozsah problému bude věnována v této práci pozornost převážně veřejněpolitickým dokumentům, které spadají do oblasti vzdělávací politiky, s vědomím, že této problematice je věnována pozornost v zákonech, strategiích a koncepcích i v jiných politikách, zejména v oblasti zaměstnanosti.

### 5.1 Kariérové poradenství ve strategiích vzdělávací politiky ČR

Nejprve je potřeba si ujasnit, co si pod strategiemi představit a co lze či nelze od těchto veřejněpolitických dokumentů očekávat. Je například potřeba si být vědom toho, že strategické dokumenty nejsou právně závazné, jejich cílem je „*poskytovat orientaci a inspiraci při tvorbě a implementaci legislativních veřejně politických dokumentů, tj. co nejpřesněji definovat cíle (krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé) a možné cesty k jejich dosažení*“ (Kohoutek et al. 2015). Mnohdy totiž samotné schválení určité strategie vládou, vyvolává na straně aktérů očekávání, že daný dokument zavazuje politiky k jejího naplňování. Na druhou stranu bývají strategické dokumenty připravovány participativním způsobem se zapojováním velkého množství aktérů. Od roku 1989 byly vládami ČR schválené celkem čtyři významné strategie v oblasti vzdělávací politiky: Bílá kniha 2001 – Národní program vzdělávání v ČR, Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 z roku 2014 a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ z roku 2020. Jaké postavení měla témata týkající se kariérového poradenství v těchto strategických dokumentech, je podrobněji popsáno v následujících podkapitolách.

## 5.2 Bílá kniha 2001 – Národní program vzdělávání v ČR

V roce 2001 schválila vláda první významnou polistopadovou strategii vzdělávací politiky pod názvem Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha). Tento dokument měl stanovenou platnost na období pěti až deseti let s tím, že měl být průběžně vyhodnocován. K vyhodnocení Bílé knihy došlo jen jednou v roce 2009. Ve skutečnosti zůstala Bílá kniha oficiálně platná až do roku 2013, kdy došlo ke schválení nového strategického dokumentu pro oblast vzdělávání – Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Bílá kniha formulovala vládní strategii pro oblast vzdělávání s akcentem na tyto hlavní strategické linie: *1. celoživotní vzdělávání; 2. přizpůsobování vzdělávacích programů potřebám znalostní společnosti; 3. hodnocení kvality a efektivity vzdělávání; 4. vnitřní proměna vzdělávacích institucí; 5. proměna role pedagogických pracovníků; 6. přechod na odpovědné spolurozhodování místo centralizovaného řízení* (MŠMT 2001). „*Národní program rozvoje vzdělávání se ztotožňuje se stanoviskem, že vzdělávání musí být prioritou sociálně-ekonomického rozvoje České republiky, protože rozhodujícím způsobem ovlivňuje lidský a sociální kapitál společnosti, hodnotovou orientaci lidí i kvalitu jejich každodenního života.*“ (MŠMT 2001:86).

V Bílé knize je na vzdělávání nahlíženo z celoživotní perspektivy, v tom smyslu, že zahrnuje všechny fáze života jedince. Hovoří se zde o nutnosti celoživotního vzdělávání vzhledem k celospolečenským změnám. Vzdělávání se v tomto dokumentu zaměřuje na osobní rozvoj a potřebu začleňování jedince do společnosti. Strategie apeluje na přizpůsobování vzdělávacího systému účastníkům vzdělávání a na co nejvyšší míru diferenciací a individualizace podle zájmů a schopností jednotlivců. Speciálně je věnována pozornost přípravě na pracovní život s důrazem na zvyšování konkurenceschopnosti české ekonomiky a celkové prosperity společnosti. Podle Bílé knihy je potřeba rozvíjet jak všeobecné, tak odborné vzdělávání a průběžně zvyšovat flexibilitu a adaptabilitu lidí s důrazem na jejich tvořivost, iniciativu, samostatnost i odpovědnost. Ze strategie rovněž vyplývá nutnost většího propojení školského systému s organizacemi poskytujícími další vzdělávání a napojení na politiku zaměstnanosti s cílem umožnění snazších přechodů mezi všeobecným a odborným vzděláváním a přípravou a pracovním uplatněním. Ústředním tématem Bílé knihy je důraz na rozvoj klíčových kompetencí a na využívání informačních a komunikačních technologií. Mladý člověk by se měl naučit „*orientovat v různých situacích a adekvátně na ně reagovat, být schopen řešit problémy a vést plnohodnotný život, jednat s větší autonomií, na základě samostatného úsudku, ale v souladu s morálními normami a s uvědoměním a přijetím osobní odpovědnosti*“ (MŠMT 2001:38). Už Bílá kniha upozorňovala na nutnost přijmout „*celou řadu podpůrných opatření ve spolupráci se sociálními partnery, tj. především se zástupci zaměstnavatelů a zaměstnanců jak na centrální, tak zejména na regionální a místní úrovni.*“ (MŠMT 2001:53). Podpora kariérového poradenství je v tomto strategickém dokumentu považována za nezbytnou a specificky se zde také mluví o profesní orientaci a úvodu do světa práce jako o povinné součásti kurikula. (MŠMT 2001:53). Bílá kniha byl strategický dokument, který evidentně reagoval na procesy na mezinárodní úrovni a vycházel z nich. Je zde

kladen důraz na celoživotní učení a na propustnost systému. Klíčové kompetence jsou zde hlavním nástrojem, jak reagovat na dynamický vývoj globalizovaného trhu práce. Na člověka je zde nahlíženo z pohledu individuality s tím, že vzdělávací systém se má přizpůsobovat jeho potřebám. Je nutné si uvědomit, že Bílá kniha byla přijata ještě hluboce před vstupem České republiky do Evropské unie, přesto je možné konstatovat, že v mnoha ohledech byla již v tu dobu s pojetím evropských politik úzce propojená. Témata jako celoživotní perspektiva, individualizovaný přístup k potřebám jedinců ve vzdělávání, pružné přechody v rámci systému, to jsou všechno opatření, která podporují kariérový rozvoj občanů a souvisejí s kariérovým poradenstvím.

Jak je uvedeno výše, v roce 2009 byla vydána evaluace naplňování Bílé knihy pod názvem *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* pod vedením Jany Strakové. Analýza konstatuje, že i přes příznivou ekonomickou situaci a zdroje z evropských fondů se nepodařilo zvýšit výdaje na vzdělávání na 6 % HDP, jak strategie plánovala (Straková et al. 2009). Zpráva dále konstatuje, že cíle byly stanoveny příliš obecně a že spíše než o cíle se ve většině případů jedná o nástroje jejich naplňování. Jako deficit je také konstatována nepropojenost vzdělávací politiky s výzkumem a příklady dobré praxe. Podle autorů rovněž chybí systémové řízení, z něhož by vyplývala jasná vize a cíle vedoucí k jejímu naplnění, nutná je také podpora veřejnosti, která v tu dobu nebyla dostatečná. Dále analýza konstatuje, že závislost výsledků vzdělávání na socioekonomickém zázemí v ČR i nadále zůstává jedna z nejvyšších ze zemí OECD a že opatření, která se týkala změny systému, například změny prostupnosti, nebyla vůbec realizována nebo jen částečně. V analýze je také uvedeno, že učitelé nejsou podporováni v tom, aby zohledňovali specifické potřeby jednotlivých žáků.

U cíle zaměřeného na přizpůsobování vzdělávacích programů potřebám znalostní společnosti autoři analýzy upozorňují na to, že neproběhla diskuze o úkolech školy v moderní společnosti a připomínají důležitost konceptu celoživotního učení, který však do té doby nebyl dostatečně rozpracován a vysvětlen, aby ho mohla akceptovat pedagogická veřejnost a „*klíčové kompetence jsou v RVP ZV popsány jako univerzální a cílové – tedy v jakési dokonalé, ideální podobě (...) takový popis není v souladu s logikou CŽU, právě klíčové kompetence jsou přece předmětem celoživotního (často neformálního) učení a jednotlivé navazující RVP by měly vytvářet rámec pro jejich postupný rozvoj*“ (Straková et al. 2009:21). Je zde také uvedeno, že vzhledem k tomu, jak nepředvídatelný je vývoj budoucnosti, tak budou mladí lidé daleko více potřebovat metadovednosti typu učit se novým dovednostem a umět zvládat změny. Autoři analýzy také upozorňují na to, že není nijak systematicky řešeno propojování formálního a neformálního vzdělávání a celkově chybí osvěta o nutnosti změn ve vzdělávání. Oblasti kariérového poradenství se analýza specificky nevěnuje.

### 5.3 Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007

V roce 2007 schválila vláda Strategii celoživotního učení ČR. Tento dokument lze považovat za ucelený koncept celoživotního učení. V jejím úvodu je uvedeno, že „*stěžejním pilířem úspěchu pro Českou republiku je zejména schopnost našich obyvatel obstát na globálním, rychle se měnícím trhu práce*“ (MŠMT 2020:5). Hlavními cíli této strategie jsou: 1. *uznávání a prostupnost vzdělávání*; 2. *rovný přístup ve vzdělávání*; 3. *rozvoj funkční gramotnosti*; 4. *sociální partnerství*; 5. *stimulace poptávky*; 6. *kvalita*; 7. *poradenství* (MŠMT 2007). Celoživotní učení je v této strategii popsáno tak, že umožňuje „*rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života*“ (MŠMT 2007:5). I tento strategický dokument považuje za zásadní transformaci vzdělávacího systému v systém co nejvíce otevřený a flexibilní, kde klíčovým principem je uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení. Prioritou je zde rovněž rozvoj profesní mobility a vytvoření Národní soustavy kvalifikací (zkráceně NSK). Vznik NSK navazoval na připravovaný Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Tím se otevírá pro všechny příležitosti získat a nechat si uznat kdykoliv během svého života kvalifikaci, kterou budou moci využít na trhu práce.

Dalším důležitým úkolem pro oblast vzdělávání vyplývajícím z této strategie je spolupráce se sociálními partnery z řad zaměstnavatelů. Důvodem této spolupráce je společné formulování požadavků na výstupu odborného vzdělávání. I v této strategii je řeč o usnadnění přechodů v rámci vzdělávání tak, „*aby některé cesty nekončily ve slepé uličce*“ (MŠMT 2007:53). A také je zde pojmenovaná potřeba vzniku komplexního informačního a poradenského systému dostupného všem skupinám populace kdykoliv během jejich života, který bude současně přístupný i zaměstnavatelům. Na základě Strategie celoživotního učení se měla rozvíjet školní pracoviště, která budou poskytovat poradenské služby na školách a „*podpořit další rozvoj poradenských a informačních služeb o vzdělávání a zaměstnání pro dospělé dostupný pro všechny.*“ (MŠMT 2007:63). Už podle samotného názvu této strategie je zřejmá úzká provázanost přístupu ke kariérenímu vývoji lidí v mezinárodních dokumentech uvedených výše. Výstupy z této strategie se měly v této souvislosti projevit ve vzniku celého systému uznávání výsledků předchozího učení (NSK), také měly být zavedeny Rady pro rozvoj lidských zdrojů, kde mělo dojít ke spolupráci se zaměstnavateli a v neposlední řadě měl být ve vzdělávání rozvinut komplexní poradenský a informační systém.

Následně v roce 2009 vláda schválila Implementační plán Strategie celoživotního učení, a to na období 2009–2015, kde jsou rozvoji kariérového poradenství věnovány hned dva podcíle. U cíle, který se týká usnadnění přechodu a uplatnění absolventů v praxi, je podcíl 1.E.4 naformulován tímto způsobem: „*Podporovat dostupnost individualizovaného kariérového poradenství pro každého žáka a absolventa střední školy, které bude poskytovat informační a poradenskou podporu v oblasti možnosti zaměstnání a navazujícího vzdělávání*“ (MŠMT 2008:50). Kariérové poradenství na školách je zde

spojováno s pozicí výchovných poradců a tento cíl je dán do souvislosti s rozvojem systému školních poradenských služeb, ale i dalších subjektů působících v kariérovém poradenství. Bylo počítáno s tím, že tento rozvoj bude probíhat díky možnostem financování z evropských fondů ESF. Druhým podcílem věnujícím se tématu kariérového poradenství byl podcíl (2.E.3), který se věnoval rozšíření psychologického a studijního poradenství na vysokých školách právě o rozměr kariérového poradenství. K vyhodnocení implementace Strategie celoživotního učení ani samotné strategie již nedošlo, následovala až příprava další strategie vzdělávací politiky v roce 2013.

#### **5.4 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020**

Další klíčový strategický dokument pro oblast vzdělávání byla Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (zkráceně Strategie 2020). Byla na ni navázána i finanční podpora pro oblast vzdělávání ze strany Evropské unie. Strategie 2020 byl schválena v roce 2014 s těmito průřezovými prioritami: *1. snižovat nerovnosti ve vzdělávání; 2. podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad; 3. odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém* (MŠMT 2014:3). V úvodu je řečeno, že „vzdělávací politika České republiky směřuje obecně k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního učení“ (MŠMT 2014:3), který má mimo jiné mladé lidi připravit na pracovní uplatnění.

Strategie se přihlásila k cílům, k nimž se Česká republika zavázala na evropské úrovni, zejména ke strategickému dokumentu Education and Training 2020 s tím, že je potřeba znalosti potřeb trhu práce promítat do vzdělávání tak, aby bylo možné podpořit dlouhodobou uplatnitelnost absolventů. Každý by měl mít kdykoliv během života možnost doplnit si vzdělání. V tomto dokumentu se explicitně hovoří o „modernizaci systému odborného středního vzdělávání tak, aby směřovalo k intenzivnějšímu a efektivnějšímu rozvoji přenositelných znalostí, dovedností a schopností, ale zároveň aby v závěrečných fázích studia zahrnovalo větší podíl praktické výuky v zájmu dostatečného osvojení profesních dovedností“ (MŠMT 2014:22). Strategie 2020 má jako specifické téma rozvoj poradenských služeb, kde je požadováno, aby došlo k posílení individualizované nabídky. Tyto služby by měly být schopny reagovat na individuální potřeby žáků, přičemž je nezbytné „v zájmu včasné a efektivní intervence dostupné všem žákům zajistit dostatečnou dostupnost poradenství přímo ve školách a průběžně zlepšovat kvalitu poradenství na všech úrovních školského systému“ (MŠMT 2014:24). Tato strategie používá přímo pojem „dovednosti potřebné pro řízení vlastní profesní dráhy“ (MŠMT 2014:24) s tím, že je zapotřebí zlepšovat jeho dostupnost a kvalitu. Strategie 2020 zdůrazňuje nutnost řešit problém narůstajících nerovností ve vzdělávání a zaměřuje se na odstraňování bariér přístupu ke vzdělávání. Přestože se v úvodu zaštiťuje konceptem celoživotního učení, její priority směřují primárně do oblasti počátečního vzdělávání. Nicméně parciálně se věnuje i zkvalitňování služeb kariérového poradenství a usnadňování přechodu absolventů škol na trh práce.

Ve srovnání s tím, jak bylo pojmáno u předchozích dvou strategií lze v případě této strategie již konstatovat, že se vzdaluje rozvoji konceptu celoživotního učení jako svorníku a na kariérové poradenství je zde nahlíženo jako na činnost napomáhající přechodu na trh práce. Nicméně pro tuto strategii byly zpracovány a publikovány indikátory, mezi které patří například *Osoby předčasně ukončující vzdělávání a odbornou přípravu (předčasné odchody ze vzdělávání)* a *Podíl mladých lidí mimo vzdělávání a mimo trh práce* nebo *Účast v dalším vzdělávání* (MŠMT 2014a:1-2).

V roce 2017 publikovala externí skupina pod vedením Ivy Stuchlíkové zprávu pod názvem *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. V části věnované kariérovému poradenství zpráva konstatuje, že v tomto případě chybí stanovení specifických indikátorů, např. ve významu počtu poradenských pracovníků. Zároveň je k posouzení míry efektivity služeb kariérového poradenství na školách možné například skrze naplňování indikátorů týkajících se předčasných odchodů ze vzdělávání. Dále zpráva konstatuje, že kvalita poskytovaného kariérového poradenství se na různých školách liší a že není udržitelné financování materiálů pro kariérové poradenství z prostředků ESIF. Zároveň v tomto směru chybí systém a diseminace projektových výstupů. A v neposlední řadě ze zprávy vyplývá toto doporučení: *„Pro dlouhodobě vysokou uplatnitelnost absolventů na trhu práce je třeba optimalizovat celkové nastavení vzdělávací soustavy (včetně prostupnosti vzdělávacích trajektorií, vzdělávacího obsahu a kvality výuky). Je nutné vyjasnit zastoupení všeobecného a odborného vzdělávání, minimalizovat vzdělávací cesty, které nevedou ani k dalšímu vzdělávání, ani k (relativní) jistotě pracovního uplatnění. S oporou o analýzu středního školství stanovit jasnější dlouhodobé priority dalšího vývoje tohoto segmentu vzdělávacího systému.“* (Stuchlíková et al. 2017:64).

## **5.5 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**

Zatím poslední z vládou přijatých strategických dokumentů je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (zkráceně Strategie 2030+). Zajímavé na této strategii je, že jí předcházelo zpracování podkladového materiálu *Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030+* (zkráceně *Hlavní směry*) (Veselý et al. 2019), které zpracovala expertní skupina pod vedením Arnošta Veselého. Tyto směry byly konzultovány se širokým plénem klíčových aktérů ve vzdělávání a teprve na základě tohoto podkladového dokumentu byla Strategie 2030+ ze strany MŠMT zpracována. Hlavní cíle zůstaly stejné, neboť strategie je převzala z Hlavních směrů: 1. *Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život;* 2. *Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů* (MŠMT 2020:5). Určité rozdíly ale mezi těmito dvěma dokumenty existují. Například téma kariérového poradenství, které mělo v Hlavních směrech svou vlastní kapitolu (SL1F) pod názvem *Proměna kariérového poradenství* se do Strategie 2030+ už samostatně nedostalo. Téma kariérového poradenství je nakonec



ve Strategii 2030+ zmíněno jen v části Odborné vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách jako podcíl Posílit kariérové poradenství, spolupráci se zaměstnavateli, resorty a dalšími partnery. Cílem Strategie 2030+ je přitom „modernizovat vzdělávání tak, aby děti i dospělí obstáli v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století. A dále se tento strategický dokument odvolává na to, že je potřeba reagovat na takové trendy, jako je 4. průmyslová revoluce, protože „technologické i sociální aspekty této průmyslové revoluce vyžadují rozvoj kompetencí potřebných pro úspěch v osobním i pracovním životě i na trhu práce“ (MŠMT 2020:3).

Strategie 2030+ vychází z Evropského referenčního rámce z roku 2018, který navrhuje osm klíčových kompetencí pro celoživotní učení. Ve strategii je také kladen důraz na snížení počtu předčasných odchodů ze vzdělávání. V souvislosti s osobnostním rozvoje jedince se zde také řešena schopnost volby vzdělávací dráhy a přípravy na povolání. Podle strategie je potřeba vytvářet vhodné podmínky pro přechod absolventů na trh práce, ale řeč je také o usnadňování přechodů žáků do vyššího stupně vzdělávání. Strategie 2030+ zároveň podporuje zavedení duálního systému vzdělávání a hovoří se v ní také o potřebě rozvoje přenositelných kompetencí. Na úrovni odborného vzdělávání patří mezi priority inovace oborové soustavy středního a vyššího odborného vzdělávání a posílení kariérového poradenství v rámci středních škol, včetně spolupráce se zaměstnavateli. Co se týče propojování formálního a neformálního vzdělávání, počítá se s tím, že „školy budou moci doložené výstupy neformálního a zájmového vzdělávání zohlednit např. ve školním portfoliu jednotlivých žáků, při přijímacím řízení nebo v rámci kreditového systému vysokých škol“ (MŠMT 2020:23). Témata spojená s kariérovým poradenstvím tedy ani z této strategie nevymizela, ale chybí zde jejich propojení do logického rámce, aby bylo možné porozumět tomu, jak spolu souvisejí.

## 5.6 Další platné veřejněpolitické dokumenty

Jako výsledky výše uvedených strategií byly postupně uváděny v platnost dokumenty, které řeší určité dílčí oblasti související s kariérovým vývojem lidí. Jedná se například o Rámcové vzdělávací programy, kde je uvedena vzdělávací oblast Člověk a svět práce, nebo Zákon o uznávání výsledků vzdělávání, na jehož základě byla uvedena do provozu Národní soustava kvalifikací a další dokumenty, pro které už zde není dostatečný prostor, ale bylo by vhodné mít možnost je všechny dohledat na jednom místě. Nemluvě o veřejněpolitických dokumentech vzniklých v rámci jiných rezortů například zaměstnanosti apod. Zastavme se na chvíli podrobněji u dvou výše uvedených dokumentů.

Rámcové vzdělávací programy byly do českého vzdělávacího systému zavedeny v roce 2004 přijetím zákona číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zkráceně školský zákon). V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je

tématům souvisejícím s kariérovým poradenstvím věnována celá vzdělávací oblast pod názvem Člověk a svět práce, kde je tato oblast koncipována tak, že má vést žáky k „*získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívá k vytváření životní a profesní orientace žáků*“ (Jeřábek et al. 2021:101). Cíle této vzdělávací oblasti se zaměřují na vytváření pozitivního vztahu k práci, osvojování základních pracovních dovedností, na podporu vytrvalosti při plnění úkolů a uplatňování tvořivosti, ale také na seznámení se s technikou jako oblastí činnosti člověka. Do této oblasti je ale rovněž zahrnuto objevování okolního světa nebo získání sebedůvěry a vnímání práce jako příležitosti pro seberealizaci a sebeaktualizaci. A specificky je zde uvedeno rozvíjení podnikatelského myšlení a osvojování dovedností potřebných pro volbu vlastního profesního uplatnění. V rámci doporučeného učiva pak najdeme v rámci profesní orientace oblast sebepoznávání, témata, jako jsou osobní zájmy, cíle, vlastnosti, schopnosti a také s profesními informacemi a využívání poradenských služeb. Toto pojetí je víceméně v souladu s moderním pojetím kariérového poradenství, ale je to jen část náplně této vzdělávací oblasti a otázkou zůstává, jakým způsobem je realizována tato vzdělávací oblast na školách, protože k tomu chybějí kvalitní data. Ale například Česká školní inspekce ve své poslední Výroční zprávě za školní rok 2020/2021 uvedla mezi hlavními doporučeními na úrovni systému: „*Zásadním způsobem inovovat obsah a rozsah kariérového poradenství na školách a jeho personální zajištění*“ (Zatloukal a Andrys 2021:91).

Je také potřeba zmínit zákon číslo. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ze dne 30. března 2006, který je aktuálně v platném znění z roku 2017. Tento zákon upravuje: a) *system ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání*; b) *kvalifikace*; c) *kvalifikační standardy profesní kvalifikace*; d) *hodnotící standardy profesní kvalifikace*; e) *Národní soustavu kvalifikací*; f) *pravidla udělování, prodlužování platnosti a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání*; g) *práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání*; h) *působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* (MŠMT 2017:1). Na základě tohoto zákona vznikla Národní soustava kvalifikací (zkráceně NSK). Jedná se o registr kvalifikací, které existují na trhu práce v České republice a tento systém umožňuje zájemcům získat osvědčení o profesní kvalifikaci kdykoliv v průběhu života. Kvalifikace podle výše uvedeného zákona uděluje tzv. autorizovaná osoba a uděluje ji „*způsobem vymezeným v příslušném hodnotícím standardu dosažení odborné způsobilosti fyzické osoby vymezené v příslušném kvalifikačním standardu profesní kvalifikace, pro kterou bylo oprávnění uděleno*“ (MŠMT 2017:2). Tento zavedený přístup je zcela v souladu s principy celoživotního učení, ale v České republice chybí poradenský systém, který by byl na NSK navázán a pomáhal by lidem v různém věku průběžně si rozšiřovat svou kvalifikaci.

Z komplexní evaluace NSK z roku 2020 vyplývá, že jejím největším přínosem je existence uceleného systému, který mapuje potřeby trhu práce a popisuje profesní kvalifikace, včetně „*možnosti ověření znalostí a dovedností, které nemají odraz v počátečním vzdělávání*“ (NPI ČR 2020:3).

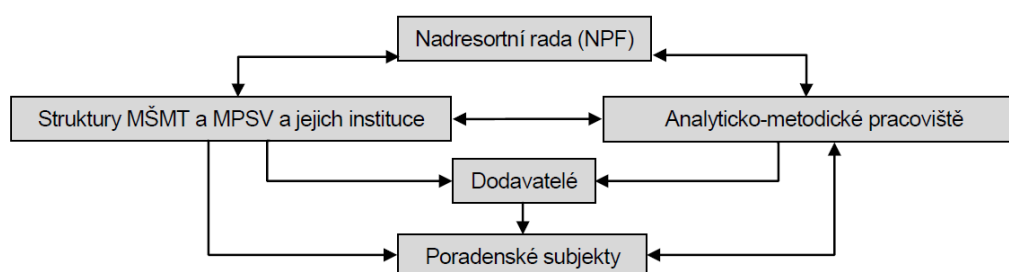
K dubnu 2020 obdrželo přes 250 tisíc osob osvědčení o získání profesní kvalifikace, ale je potřeba zmínit, že přes 140 tisíc z toho činí jedna kvalifikace (strážný), která byla ovlivněna změnou kvalifikačních podmínek pro výkon této profese. Dále z evaluace vyplývá jedna podstatná slabá stránka, a to nedostatečné povědomí veřejnosti o tom, že NSK existuje a jak ji mohou využít. NSK mimo jiné nabízí možnost uznání profesní kvalifikace *Kariérový poradce*, přičemž jsou na výběr tři typy této kvalifikace: *kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu*, *kariérový poradce pro zaměstnanost* a *kariérový poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel* (Národní pedagogický institut ČR 2022).

V roce 2010 bylo rovněž ustaveno Národní poradenské fórum, které je poradním orgánem dvou ministerstev: Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstva práce a sociálních věcí (MŠMT 2010b). Tento poradní orgán byl vytvořen pro oblast kariérového poradenství v celoživotní perspektivě. Jedná se o koordinační platformu, kde jsou členy zainteresovaní aktéři napříč sektory (veřejným, neziskovým i soukromým), kteří se věnují rozvoji kariérového poradenství v ČR. Celkem je to podle informace z roku 2020 23 subjektů. Ve vedení Národního poradenského fóra se střídá po dvou letech MŠMT a MPSV na úrovni náměstků. Problém je, že fungování této platformy není nijak legislativně zakotveno a stojí jen na vůli obou ministerstev ke spolupráci. Tím, že nemá určenu žádnou rozhodovací pravomoc, jedná se o spíše o platformu na výměnu informací mezi aktéry.

Na závěr tohoto přehledu je ještě potřeba zmínit, že v roce 2013 vydal Národní ústav pro vzdělávání publikaci pod názvem *Návrh koncepce Integrovaného systému kariérového poradenství*, která, jak je zřejmé z názvu, obsahuje návrh koncepce systému kariérového poradenství v České republice. Tato koncepce vznikla pod vedením Jiřího Strádala. Integrovaný systém kariérového poradenství je zde chápán jako „*komplex služeb a dalších činností využitelných pro podporu rozhodování vymezených cílových skupin o jejich vzdělávací a profesní dráze*“ (Strádal 2013:1). Cílovými skupinami tohoto systému měli být jak jednotlivci, tak instituce. Mezi jednotlivce se řadili přímí klienti kariérového poradenství (žáci a studenti různých typů škol a dospělí, kteří si chtějí změnit nebo zvýšit svou kvalifikaci), poradci poskytující kariérové poradenství (výchovní poradci na školách, školní psychologové, pracovníci poradenských pracovišť, vysokoškolští poradci, poradci úřadů práce a soukromí kariéroví poradci působící v neziskových organizacích nebo komerční sféře), potom také pedagogičtí pracovníci (třídní učitelé a učitelé vzdělávací oblasti Člověk a svět práce) a v neposlední řadě rodiče a rodinní příslušníci zájemců o tento typ služby. Z institucí se mělo jednat o organizace poskytující kariérové poradenství (školy, pedagogicko-psychologické poradny, informační centra pro mládež, speciálně pedagogická centra, úřady práce a nestátní poradenské organizace) a rovněž také o státní instituce vytvářející podporu těmto službám jako centrální orgány (MŠMT, MPSV), Úřad práce ČR, Národní ústav pro vzdělávání (dnes Národní pedagogický institut ČR) a mimo to také o soukromé firmy, které vytvářejí informační zdroje pro kariérové poradenství a další nástroje pro tyto služby.

Tento systém měl být klientsky orientovaný, všeobecně dostupný, ekonomicky efektivní, dlouhodobě udržitelný a stabilní. Měl nabízet poradenské služby a informace, které „co největšímu počtu klientů poskytují nejžádanější základní služby a informace co nejbližší místu jejich bydliště“ (Strádal 2013:3). Poradenské služby měly být provázány se vzděláváním žáků v základních a středních školách. Toto vzdělávání mělo vést k získávání kompetencí pro kariérové rozhodování. Centrální podpora tohoto systému měla zajišťovat nabídku kariérových informací vycházející z kvalitních a relevantních zdrojů a rovněž měla koordinovaně poskytovatelům kariérového poradenství zajišťovat informační, vzdělávací a metodickou podporu (Strádal 2013). V oblasti vzdělávání měla podpora kariérového poradenství mimo jiné rozvíjet vzdělávání k *sebezpoznávání*, kdy by měl být žák veden k uvědomění si, že „že každý člověk má v sobě nadání i předpoklady k určitému druhu práce a ty je užitečné v sobě rozpoznat“ (Strádal 2013:5). Součástí návrhu tohoto systému je rovněž doporučení, podle něhož „kariérové poradenství ve škole je třeba odlišit od výchovného poradenství, které má ve svém legislativním popisu určité činnosti kariérového poradenství, ale jen některé a poměrně nahodilé“ (Strádal 2013:9), s tím, že kariérové poradenství ve škole by se mělo stát „svébytným uceleným okruhem činností“ (Strádal 2013:9). Na centrální úrovni by například měla být věnována pozornost v oblasti osvěty a propagace kariérového poradenství tím, že bude propagován význam kariérového poradenství pro optimalizaci trhu práce, budou prezentovány výsledky kariérového poradenství, kariérové poradenství se bude prosazovat v rámci legislativních norem a na poskytování těchto služeb budou vynakládány veřejné prostředky. Celý integrovaný systém kariérového poradenství by podle toho návrhu měl být zastřešen nadresortní radou (například stávajícím Národním poradenským fórem, zkráceně NPF), kde by členy byli zástupci jak rezortu školství, tak práce a sociálních věcí, a další odborníci napříč relevantními sektory (veřejného, neziskového i soukromého). Návrh dokonce doporučuje zvážit legislativní ukotvení takové rady (Strádal 2013).

Schéma 3 Koordinace Integrovaného systému kariérového poradenství



Zdroj: Strádal 2013:26

Výše popsaný integrovaný systém kariérového poradenství ale v České republice doposud nevznikl, jediné dva prvky, které z něj fungují jsou Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce (ISA+), který je dostupný na [www.infoabsolvent.cz](http://www.infoabsolvent.cz), a Národní poradenské fórum, které ale nemá žádnou rozhodovací ani koordinační pravomoc.

## 5.7 Shrnutí kapitoly věnované veřejněpolitickým dokumentům

Prvky kariérového poradenství, s odkazem na definici OECD z roku 2004, jsou nejsilněji zastoupeny ve Strategii celoživotního vzdělávání z roku 2007. Na základě této strategie byla vybudována Národní soustava kvalifikací, která je provozována dodnes. Zároveň je možné konstatovat, už Bílá kniha z roku 2001, pojmenovávala nutnost opatření ve vzdělávacím systému, která ladí s výše uvedenou definicí kariérového poradenství, jako je například celoživotní pojetí vzdělávání, včetně poradenských služeb, zajištění prostupnosti vzdělávacího systému nebo zaměření na rozvoj přenositelných kompetencí. U posledních dvou strategií vzdělávací politiky (z roku 2014 a 2020) pak naopak téma kariérového poradenství spíše oslabilo, v každém případě tam chyběl komplexní přístup k této oblasti. V těchto dvou strategických dokumentech se prvky kariérového poradenství už objevují jen dílčím způsobem jako doplnění jiných priorit. V případě poslední Strategie 2030+ je kariérové poradenství je pojímáno je úzce a navázáno specificky na problematiku středního školství. Je zde dááno do souvislosti s připravovanou inovací struktury středoškolských oborů.

Je evidentní, že kariérové poradenství má ve strategických dokumentech v oblasti vzdělávací spíše tendenci postupně ztrácet na významu. Na druhou stranu od roku 2001 má své trvalé místo ve všech uvedených strategiích. Zároveň všechny tyto strategie upozorňují na vývoj ve společnosti a na trhu práce, ale téma rozvoje kariérového poradenství v nich není pojímáno, zejména v posledních dvou, jako primární způsob, jak na tyto společenské výzvy ve vzdělávání účinně reagovat. Nemluvě o tom, že samotný fakt, že témata a opatření související s kariérovým poradenstvím jsou nějakým ukotveny ve strategiích, nijak nevypovídá o výsledku jejich implementace. Mnohá opatření, která byla ve výše uvedených strategiích uvedena, nebyla nikdy zavedena v praxi, například opatření k podcíli 1.E.4: vytvoření koncepce systému kariérového poradenství pro oblast počátečního vzdělávání v podmínkách kurikulární reformy v rámci Implementačního plánu ze Strategie celoživotního učení (MŠMT 2008), ale tato situace se netýká jen kariérového poradenství.

Zároveň je třeba uvést, že se již několik prvků vyplývajících z doporučení k rozvoji kariérového poradenství na mezinárodní úrovni do praxe v České republice zavedlo a jsou do nich investovány veřejné prostředky. Jedná se například o Národní soustavu kvalifikací nebo o Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce (Infoabsolvent), které jsou v praxi využívány. Dokonce existuje formální nadrezortní platforma pro koordinaci kariérového poradenství v celoživotní perspektivě Národní poradenské fórum, kde jsou sdruženi jak zástupci vedení rezortů MŠMT a MSPV

a další dvacítku aktérů působících v kariérovém poradenství napříč sektory. Nicméně tento orgán nemá dostatečně ukotvenou svou koordinační roli, a plní tedy spíše roli platformy pro výměnu informací mezi aktéry. Podle publikace Návrh koncepce Integrovaného systému kariérového poradenství je aktuálně v České republice rozvíjen Scénář D, kdy je „*státní podpora nekoordinovaná, minimalistická, zaměřená jen na základní udržování existujících nástrojů, které se nevyvíjejí ani nevznikají nové*“ (Strádal 2013:34).

## 6. Teorie advokačních koalic

To, že se nedaří, aby témata kariérového poradenství a posílení role sebepoznání žáků směrem k jejich budoucímu uplatnění na trhu práce trvale zakořenilo ve veřejněpolitických dokumentech v ČR, přestože mezinárodní organizace na tuto potřebu dlouhodobě upozorňují a patří to mezi cíle na úrovni EU, může souviset s postoji aktérů v českém vzdělávacím systému, kteří považují za důležité jiné priority. Vlivem aktérů na tvorbu politik se zabývá Teorie advokačních koalic (*The Advocacy Coalition Framework – ACF*), kterou vytvořili v 80. letech 20. století Paul Sabatier a Hank Jenkins-Smith. Autoři této teorie upozorňují na to, že ve snaze porozumět tvorbě veřejných politik kladli výzkumníci v oblasti veřejných politik tradičně důraz na faktory typu individuálních zájmů, organizačních pravidel a postupů, širšího socioekonomického prostředí, v němž působí instituce, nebo na tendence zákonodárců vytvářet relativně autonomní politické subsystemy (Sabatier a Jenkins-Smith 1993). Sabatier na to reagoval tvrzením, že do procesu tvorby veřejných politik vstupují stovky aktérů, kteří si tam přinášejí vlastní zájmy, hodnoty a vnímání situace. Předmětem analýzy by podle něj měly být spíše než veřejně-politické dokumenty **koalice aktérů**. Termín koalice se v tomto případě používá jako metafora ve vztahu k jednotlivcům, kteří tuto koalici utvářejí (Weible a Sabatier 2017). Tito aktéři mají zároveň tendenci řešit danou agendu ve svůj prospěch, protože ve hře bývají také osobní preference, včetně vlastních zájmů a hodnot, a v neposlední řadě také velké množství financí (Veselý et al. 2007).

Teorie advokačních koalic staví na tom, že **aktéry** ve veřejné politice jsou jednotlivci nebo formální či neformální skupiny. Ti pak vyvíjejí úsilí, aby ovlivnili 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 a Jenkins-Smith 1993:17). Tito aktéři se účastní vytváření politické agendy, a to tím, že definují problémy, které mají být podle nich řešeny, nebo tím, že ovlivňují volbu nástrojů, popřípadě se sami účastní samotných řešení (Potůček 2016). Jednotliví aktéři mohou být propojeni s vládními nebo nevládními organizacemi, u nichž se předpokládá, že mají vliv na danou politiku (Weible a Sabatier 2017). Politické subsystemy by tak měly být rozšířeny vedle zástupců správních orgánů, legislativních výborů a zájmových skupin na vládní úrovni o aktéry na dalších úrovních systému, kteří se podílejí na formulování a provádění politiky, zároveň i o novináře, výzkumníky a analytiky, zástupce soukromého sektoru a nestátních neziskových organizací, protože tito aktéři sehrávají důležitou roli při tvorbě, šíření a evaluaci veřejněpolitických programů.

Veřejné politiky je totiž možné chápat jako určité systémy přesvědčení a hodnot (*belief systems*) spíše než souboj individuálních zájmů (Veselý et al. 2007). V oblasti vzdělávací politiky se jedná o zvolené politiky, zástupce školské administrativy, učitele a jejich organizace, rodiče a

studenty, církve, zaměstnavatele a experty (Kalous et al. 2006:33-45). Lze předpokládat, že mezi aktéry ve vzdělávání existují rozdíly v tom, jak smýšlejí o souvislostech mezi vzděláváním a uplatněním absolventů škol na trhu práce. Sabatier rovněž poukazuje na to, že pro posouzení úspěšnosti či neúspěšnosti určitého programu je potřeba využít časový rámec v délce minimálně deseti let či více, a to pro dokončení alespoň jednoho cyklu jeho formulace, implementace a revize. V souvislosti s tématem zavádění agendy kariérového poradenství, které je předmětem této práce, se jedná od Bílé knihy 2001 a Rezoluce Rady EU z roku 2004 o téměř dvacetileté období, po které se tato politika v České republice zaváděla. Je tedy možné se na ni podívat s takovýmto časovým odstupem.

Teorie advokačních koalic vychází z toho, že procesy tvorby a změny veřejné politiky se uskutečňují mezi aktéry v rámci politického subsystému. Jejich jednání je přitom ovlivňováno i vnějšími faktory. Na mikroúrovni se autoři distancují od modelu racionálního jednání a přiklánějí se k sociálně-psychologickému modelu jedince. Tento model vychází z omezené racionality a rozhodování a jednání aktérů vysvětluje na základě jejich přesvědčení a hodnot (tzv. systém přesvědčení), tedy nikoliv na základě materiálních zájmů. Veřejné politiky nebo programy jsou díky tomu tvořeny spíše na základě systémů přesvědčení a hodnot aktérů než souboje individuálních zájmů. Na střední úrovni považují za nejdůležitější tzv. analytickou jednotkou, která spojuje makro a mikro úroveň coby subsystém politiky (*policy subsystem*). V subsystému se odehrávají interakce mezi množstvím aktérů, jejichž přesvědčení a hodnoty je náročné identifikovat. Proto autoři přicházejí s konceptem tzv. advokačních koalic, kde se sdružují jednotliví aktéři podle sdílených systémů přesvědčení (Nekola 2011).

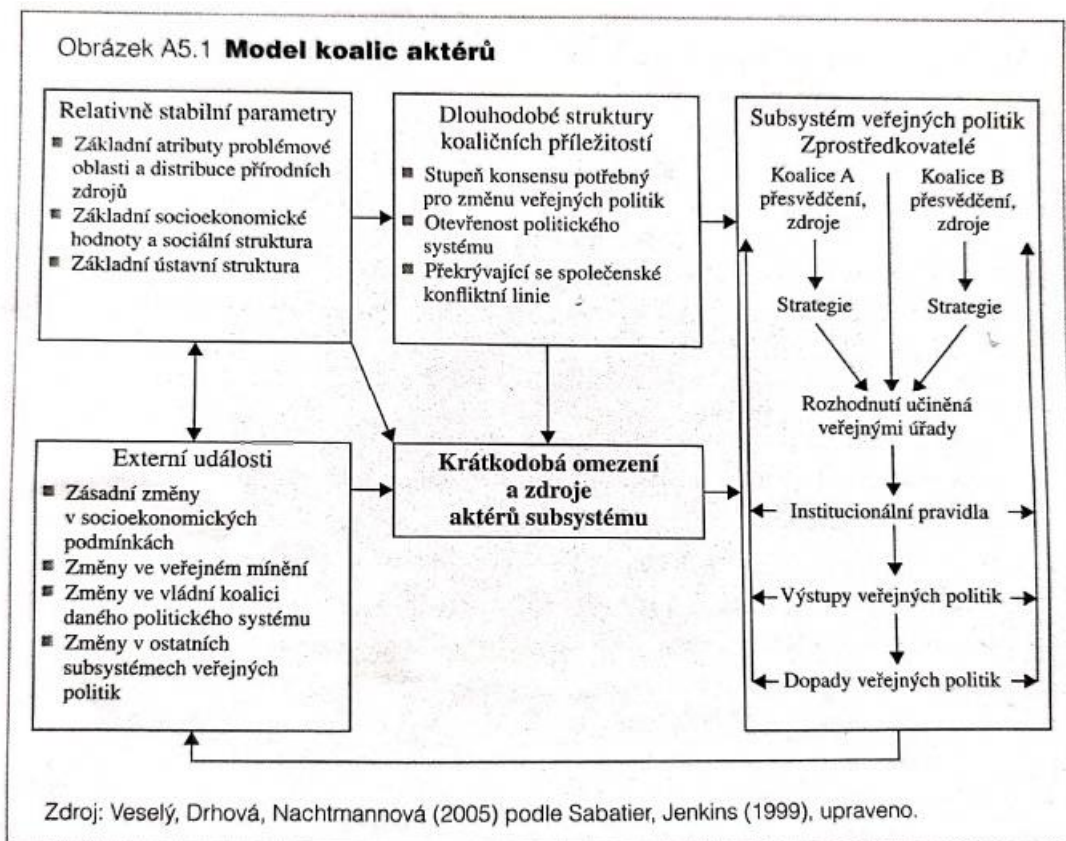
Podle této teorie lze každého jedince charakterizovat podle systému přesvědčení a hodnot, který má hierarchické uspořádání (Weible a Sabatier 2017). Na nejvyšší úrovni se nacházejí *základní hluboká přesvědčení* (*deep core beliefs*), která jsou základními normativními hodnotami a ontologickými axiomy. Základní hluboká přesvědčení nejsou specifická pro určitou politiku, a proto je lze aplikovat napříč veřejnou politikou. Například kulturní teorie nabízí čtyři různé orientace: „*hierarchickou, rovnostářskou, individualistickou a fatalistickou, kdy každá z nich je podpořena souborem ‚mýtů‘ o lidské přirozenosti, společnosti a přírodních systémech, které mohou sloužit k tomu, jak obhajovat své hodnoty*“ (Weible a Sabatier 2017:140). Na rozdíl od hlubokých základních přesvědčení jsou *veřejněpolitická přesvědčení* (*policy core beliefs*) vázána rozsahem a tématem k dané veřejné politice. Veřejněpolitická přesvědčení mohou být normativní a empirická. Z normativního hlediska mohou veřejněpolitická přesvědčení odrážet základní orientaci a hodnotové priority subsystému politiky a mohou určovat, na čím blahobytu v subsystému politiky nejvíce záleží. Z empirického hlediska zahrnují veřejněpolitická přesvědčení celkové hodnocení závažnosti problému, jeho příčiny a preferovaná řešení problému. Jako poslední zmiňuje teorie *sekundární aspekty* (*secondary beliefs*), ta se týkají podmnožiny subsystému politiky nebo konkrétních prostředků k dosažení požadovaných výsledků uvedených ve veřejněpolitických přesvědčeních (Weible a Sabatier



2017). Teorie advokačních koalic takto vysvětluje, jakým způsobem jsou rozloženy názory, hodnoty a přesvědčení jednotlivých aktérů, kteří ovlivňují vzdělávací politiku ve vztahu k řešenému problému. Aktéři totiž tvoří neformální sítě a díky tomu je tvorba politik do určité míry strukturována právě těmito jejich sítěmi (Weible a Sabatier 2017).

Subsystém politiky je v níže uvedeném diagramu (schéma č. 4) znázorněn vpravo, kde dvě soupeřící koalice reprezentují přesvědčení svých aktérů. Tyto dvě koalice se snaží ovlivnit veřejněpolitická rozhodnutí. Tato rozhodnutí se pak vrací zpět do politického subsystému, ale mohou zároveň mít vliv i vnější subsystémy. Další proměnné tvoří vnější faktory, které jsou mimo subsystém a mohou se v průběhu času změnit, jako například socioekonomická situace nebo veřejné mínění. Uprostřed jsou umístěny struktury koaličních příležitostí, ty určují míru konsensu potřebnou pro zásadní politické změny (Weible a Sabatier 2017). Agendy, které jsou pro různé koalice konfliktní jsou obvykle zprostředkovány třetí skupinou aktérů, která vystupuje v roli určitého mediátora a kterou Sabatier nazývá *policy brokers*. Jejich hlavním zájmem je, aby bylo nalezeno kompromisní řešení.

Schéma 4 Model koalic aktérů



Zdroj: (Potůček 2016:78)

Při využívání Teorie advokačních koalic by se proto neměly veřejné politiky interpretovat jen jako činnost nebo nečinnost vlády, ale také na základě toho, jakým způsobem se do stanovených cílů propisuje přesvědčení aktérů, protože „*tato interpretace politiky poskytuje vhled do toho, proč se aktéři koalice v průběhu času o něco tak intenzivně zasazují a jak interpretují veřejné politiky, které podporují nebo jsou v rozporu s jejich systémem přesvědčení.*“ (Weible a Sabatier 2017:142). Teorie advokačních koalic rozvíjí koncept na politiku orientovaného učení. Učení orientované na politiku zahrnuje zpětnovazební systém znázorněný na obrázku výše, vnímání vnější dynamiky a zvýšení znalosti faktorů, které mají vliv na řešený problém. Na politiku orientované učení vychází z toho, že členové různých koalic chtějí lépe porozumět světu, aby mohli postoupit při řešení svých cílů (Sabatier a Jenkins-Smith 1993). Na politiku orientované učení je definováno jako „*trvalé změny záměrů v chování, které jsou výsledkem zkušeností a které se týkají naplnění zásad systému přesvědčení jednotlivců nebo kolektivů nebo jejich revize*“ (Sabatier a Jenkins-Smith 1993:42).

To znamená, že koalice se také určitým způsobem učí porozumět názorům jiné koalice, zejména pokud se tyto názory stanou „*příliš důležitými na to, aby je bylo možné ignorovat*“ (Sabatier a Jenkins-Smith 1993:43). Přijetí těchto argumentů jiných koalic, ale neprobíhá jednoduše, stále jde o politický proces. (Cairney 2016). Toto učení se týká systémů přesvědčení členů advokačních koalic a zahrnuje nejen porozumění problému, ale i strategiím, jak dosáhnout stanovených cílů. Sabatier považuje na politiku orientované učení za důležitý aspekt změny politiky, ale zároveň pojmenovává jeho limit, protože uznává, že změny v hlavních aspektech politiky jsou obvykle způsobeny nekognitivními faktory vně subsystému, jako je makroekonomický vývoj nebo změny na systémové úrovni (Sabatier a Jenkins-Smith 1993).

Teorie advokačních koalic nabízí čtyři koncepční cesty ke změně politiky (Weible a Sabatier 2017: 145-146). První z nich je přisuzována nějakému vnějšímu šoku, což zahrnuje události, které jsou mimo kontrolu účastníků subsystému, může se jednat o změnu socioekonomických podmínek nebo například o krize či katastrofy. Klíčovým faktorem je v tomto případě mobilizace menšinové koalice k vytěžení události, například získáním pozornosti k jejím způsobům řešení nastalé situace. Druhou cestou, jak může dojít k významné změně politiky, je výskyt vnitřních událostí, které se buď odehrávají v rámci tematické oblasti nebo teritoria politického subsystému, popřípadě jsou ovlivněny samotnými aktéry subsystému. Může se jednat o události typu krizí nebo politických neúspěchů, které mohou ovlivnit přesvědčení aktérů. V tom případě lze očekávat, že se advokační koalice zapojí do střetů a diskuzí o závažnosti vzniklých problémů, jejich příčinách a politických důsledcích. V tom případě mohou menšinové koalice prokázat účinnost svých přístupů. Třetím zdrojem menších politických změn je učení orientované na politiku, které se ale odehrává v delším časovém období. A čtvrtou cestou ke změně politiky je dohoda vyjednaná mezi dříve soupeřícími koalicemi, která může docílit podstatné změny vládních programů. Nejdůležitější podmínkou takového vyjednávání je, že

bojující koalice vnímají stávající stav jako nepřijatelný a nevidí jiný způsob, jak dosáhnout svých cílů (Weible a Sabatier 2017). Autoři Teorie advokačních koalic pracují s níže uvedenými hypotézami.

Tabulka 4 Hypotézy Teorie advokačních koalic

<p><b>Hypotézy týkající se advokačních koalic</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hypotéza 1: U zásadních kontroverzí uvnitř subsystému, kde jsou v sázce fundamentální přesvědčení, skupiny spojenců a odpůrců budou z dlouhodobého pohledu (10 a více let) poměrně stabilní.</i></li> <li>• <i>Hypotéza 2: Aktéři uvnitř dané koalice budou vykazovat široký konsensus týkající se jádra veřejné politiky (policy core) a menší míru konsensu ohledně jejich sekundárních aspektů.</i></li> <li>• <i>Hypotéza 3: Aktér nebo koalice se raději vzdá sekundárních aspektů, než by připustil/a slabost či nedomyšlenost jádra politiky.</i></li> <li>• <i>Hypotéza 10: Elity účelových skupin (purposive groups) jsou ve vyjadřování svých přesvědčení a veřejněpolitických pozic zdrženlivější než elity z materiálních skupin (material groups).</i></li> <li>• <i>Hypotéza 11: Správní úřady budou obvykle v rámci koalice zastávat spíše umírněné pozice oproti svým spojencům ze zájmových skupin.</i></li> </ul>
<p><b>Hypotézy týkající se změny politiky</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hypotéza 4: Základní vlastnosti určité politiky či programu se nezmění, dokud je u moci koalice aktérů, která politiku iniciovala a prosadila. Relativní síla různých koalic aktérů se mění spíše vnějšími než vnitřními faktory (ne tedy například tím, že se určitá koalice dokáže rychleji „učit“).</i></li> <li>• <i>Hypotéza 5: Základní vlastnosti určité politiky či programu se nezmění, pokud nedojde k významným změnám ve vnějším prostředí (socioekonomické podmínky, veřejné mínění, změny ve vládnoucí koalici atd.). Tyto změny jsou nezbytnou, nikoliv však jedinou podmínkou významné změny veřejné politiky.</i></li> </ul>
<p><b>Hypotézy týkající se na politiku orientovaného učení</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hypotéza 6: Na politiku orientované učení mezi různými koalicemi nejspíše nastane v situaci středně silného informovaného konfliktu mezi dvěma koalicemi (tj. např. mezi veřejněpolitickými přesvědčeními jedné koalice a sekundárními aspekty druhé koalice nebo sekundárními aspekty obou koalic).</i></li> <li>• <i>Hypotéza 7: Problémy, pro které existují kvantitativní indikátory a teorie, jsou příhodnější pro přenos poznatků napříč různými systémy přesvědčení než problémy, které jsou svou podstatou značně subjektivní a kvalitativní.</i></li> <li>• <i>Hypotéza 8: Problémy související s přírodními systémy jsou pro přenos poznatků napříč různými systémy přesvědčení příhodnější, než problémy čistě sociální nebo politické (protože kritické proměnné nejsou samotní aktéři a je obvykle možné provést kontrolní experiment).</i></li> <li>• <i>Hypotéza 9: Na politiku orientované učení mezi různými koalicemi nejspíše nastane v situaci, kde existuje fórum, které je a) dostatečně prestižní, aby přinutilo různé koalice k účasti na něm, b) je dominováno profesními normami.</i></li> <li>• <i>Hypotéza 12: Přestože akumulace technických informací nemusí vést ke změně postoje opoziční koalice, může změnit pohled veřejněpolitických zprostředkovatelů (brokers) a tím alespoň krátkodobě ovlivnit danou veřejnou politiku.</i></li> </ul>

Zdroj: Sabatier 1998:106; Nekola 2011:22-24

Pro účely této práce byla zvolena *Hypotéza 2: „Aktéři uvnitř dané koalice budou vykazovat široký konsensus týkající se jádra veřejné politiky (policy core) a menší míru konsensu ohledně jejich sekundárních aspektů.“* Lze předpokládat, že mezi aktéry ve vzdělávání existují rozdíly v tom, jak smýšlejí o souvislostech mezi vzděláváním a uplatněním absolventů škol na trhu práce.

## **7. Metodologie: Využití dat z metody Delphi a fenomenografický přístup**

### **7.1 O volbě metod výzkumu**

Veřejná politika využívá množství metod pro sběr dat. Vzhledem k tomu, že se tato dizertace zabývá postoji aktérů napříč vzdělávacím systémem k tématu kariérového vývoje žáků, bylo potřeba získat přístup k velkému množství dat. Jako vhodný způsob, jak tato data získat, se ukázala metoda *Delphi* (někdy také nazývaná Delfská metoda), jejímž prostřednictvím je možné „*strukturovat skupinovou komunikaci při řešení komplexního problému*“ (Veselý et al. 2007:181). Jde o kvalitativní metodu, při níž jsou dotazováni experti s cílem dosažení konsenzu. Jinak řečeno, je to interaktivní metoda, která bývá využívána pro expertní diskuzi v rámci skupinové komunikace v předem vymezené oblasti (Pazour a Straková 2020). V této disertační práci byla využita data získaná v rámci výzkumu mezi aktéry ve vzdělávání metodou Delphi, na něhož designu jsem se v roce 2019 spolupodílela ve spolupráci s Janou Strakovou a Michalem Pazourem.

Samotné šetření Delphi pak bylo realizováno Technologickým centrem Akademie věd. Respondenty výzkumu bylo celkem 275 různých aktérů ve vzdělávání. Jednalo se o zástupce těchto typů aktérů: pracovníci škol a školských asociací, podpůrné příspěvkové organizace státu, mimoškolské svazy, státní instituce, zřizovatelé škol (kraje a města), NNO, odborníci z akademické sféry, novináři a nezávislí experti. Samotné šetření Delphi tedy není výsledkem této disertační práce, ale data, která z něho vzešla, byla použita jako vstupní pro tuto práci a došlo k jejich sekundární analýze. Limitem sekundární analýzy dat je fakt, že byla sebrána za jiným účelem. Výhodou při sekundárním zpracování dat z výzkumu metodou Delphi, ze kterého čerpá tato práce, je, že jsem byla v tomto případě spoluautorkou daného výzkumu, mám tedy přístup k primárním datům a veškeré informace o průběhu a obsahu výzkumu, jehož data dále analyzuji. Při sekundární analýze dat jsem využila fenomenografický přístup, který umožňuje vytvoření kolektivního obrazu o postojích aktérů a zobrazuje hranice jejich přemýšlení o daném problému. Bližší informace o metodě Delphi, šetření, z něhož čerpám data, a o fenomenografickém přístupu k analýze jsou uvedeny v následujících částech této kapitoly.

### **7.2 Metoda Delphi**

Tato metoda se vyvinula v reakci na to, že se některé skupinové metody, jako například fokusní skupiny, při řešení určitých problémů ukázaly jako nedostatečně účinné, protože docházelo k tomu, že některé názory dominovaly díky tomu, že byly prezentovány silnými osobnostmi. Metoda byla vyvinuta společností RAND Corporation v 60. letech 20. století (Veselý et al. 2007; Pazour a Straková 2020). Cílem metody Delphi je dospět ke skupinovému názoru (Pazour et al. 2019). Tato metoda je založena

na anonymitě respondentů a na jejich vícekolovém dotazování, přičemž mají experti možnost reagovat na názory ostatních, aniž by věděli, čí názor to je. To zapojeným expertům umožňuje, aby své názory konfrontovaly s názory ostatních a na základě toho mohli své názory měnit (Pazour et al. 2019). Postupně se začaly rozlišovat různé formy metody Delphi podle jejího účelu: *tradiční Delphi*, *strategicky orientované Delphi* a *Delphi orientované na rozhodování* (Pazour a Straková 2020). Tradiční Delphi je šetření ohledně budoucího vývoje v konkrétní oblasti většinou mezi úzkou skupinou expertů (za dodržení podmínky jejich anonymity). Strategicky orientované Delphi umožňuje vhléd do postojů různých typů aktérů v rámci veřejných politik. V tomto případě bývají řešena komplexnější témata. Ve srovnání s tradičním Delphi se do této metody zapojuje širší skupina různorodých aktérů. Cílem takovéto skupinové diskuze je identifikovat témata, u nichž je shoda, a naopak ta, u kterých přetrvává rozpor. Delphi orientované na rozhodování se využívá za účelem vygenerování konkrétních návrhů opatření směrem k řešení, která budou následně zavedena do praxe. Účastníci této metody bývají pracovníci s jasně vymezenými kompetencemi (Pazour a Straková 2020).

Metoda Delphi je realizována prostřednictvím dotazníků, které jsou zaslány předem vybraným respondentům a dotazování probíhá v několika kolech. Za přínosy metody lze podle Pazoura považovat to, že pro komplexní oblasti zkoumání je obtížné využít jiné metody analýzy, lze do ní zapojit i účastníky, kteří mají rozdílné znalosti a zkušenosti, díky zachované anonymitě je možné utlumit názorovou dominanci některých respondentů, diskuze je strukturována a bylo by příliš nákladné na čas i finance diskutovat názory aktérů a jejich postoje individuálně (Pazour a Straková 2020). Na druhé straně je ale potřeba počítat i s limity, které tato metoda má, jako jsou *„nízká spolehlivost hodnocení jednotlivých expertů; vysoká míra citlivosti výsledků na nejednoznačně formulované otázky; obtížně zhodnotitelná úroveň expertízy jednotlivých účastníků šetření; možné zatížení dotazníků předsudky hypotézami výzkumníka, který dotazník vytváří; omezený čas účastníků šetření na dostatečné prostudování výsledků předchozích kol Delphi“* (Pazour a Straková 2020:256).

### **7.3 Identifikace prioritních témat ve vzdělávání (šetření metodou Delphi)**

Jak už je uvedeno výše, v roce 2020 byla vládou schválena Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+. Tato strategie byla připravena participativním přístupem ze strany MŠMT a samotnému jejímu zpracování přecházela práce expertní skupiny pod vedení Arnošta Veselého, která připravovala podkladový materiál k této strategii pod názvem Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030+. Jako příspěvek k přípravě tohoto podkladového materiálu přišla Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., (zkráceně SKAV) s nabídkou směrem k expertní skupině a MŠMT, že zpracuje šetření mezi aktéry ve vzdělávací politice metodou Delphi ve spolupráci s Technologickým centrem AV ČR. Cílem tohoto šetření bylo získat od aktérů názory na témata, kterými by se měla prioritně zabývat vzdělávací politika v České republice a měla by se propsat do připravované Strategie 2030+. Do té doby takto rozsáhlé

šetření ohledně postojů aktérů směrem k prioritám ve vzdělávání v ČR neproběhlo. Výzkum tak reagoval na fakt, že názory aktérů o tom, čemu má být věnována pozornost ve vzdělávání, nejsou zmapovány, vychází se z domněnek a odborná diskuze je dominována některými vlivnými skupinami či názory osobností, které mají vliv na veřejné mínění. Metoda Delphi nabízela východisko ze situace, kdy názory aktérů ve vzdělávání v ČR byly roztržštěné a nebylo zřejmé, na čem je možné do budoucna stavět shodu. Zároveň byla metoda Delphi zvolena z toho důvodu, že oblast vzdělávání je velmi komplexní téma, a s tím souvisí velmi různorodé množství aktérů, kteří do debaty o vzdělávání vstupují a nahlízejí na problémy ve vzdělávání specifickým pohledem. Díky tomu dochází k situaci, že mají aktéři odlišné představy o tom, jakým směrem se má vzdělávací politika v ČR ubírat a jakým problémům se má prioritně věnovat. Z povahy dané situace bylo zvoleno strategicky orientované Delphi, jehož cílem je získat širokou škálu názorů v oblasti veřejných politik (Pazour a Straková 2020).

Do výběru účastníků šetření se tedy promítla potřeba zapojit co nejširší spektrum aktérů, kteří jsou aktivní ve vzdělávací politice a ze svých pozic se její směřování snaží ovlivnit. Jednalo se o zástupce státních institucí, nejen MŠMT, ale i jeho přímořízených organizací, politiky, zástupce samospráv, kteří vystupují směrem ke školám v roli jejich zřizovatelů, dále zástupce školských asociací a nestátních neziskových organizací, akademické pracovníky a nezávislé experty a novináře věnující se problematice školství. Bylo vyvinuto úsilí, aby se významní zástupci těchto skupin aktivně do šetření zapojili. Šetření probíhalo od února do června 2019 a mělo celkem čtyři etapy. Do první přípravné etapy bylo osloveno 506 zástupců výše uvedených skupin a zapojilo se 90 respondentů. Pro účast v šetření metodou Delphi celkově bylo osloveno 748 respondentů a do prvního kola se aktivně zapojilo 275 z nich (návratnost 37 %). Do druhého kola bylo pozváno 270 aktérů, z nichž se zapojilo 151 (míra návratnosti 56 %) (Pazour a Straková 2020).

Tabulka 5 Struktura účastníků prvního a druhého kola šetření Delphi podle typu subjektu

Typ subjektu	První kolo			Druhé kolo		
	Osloveno ( $\Sigma = 748$ )	Odpovědi ( $\Sigma = 275$ )	Míra response	Osloveno ( $\Sigma = 270$ )	Odpovědi ( $\Sigma = 151$ )	Míra response
školy a školské asociace	26%	24%	34%	24%	26%	60%
podpůrné příspěvkové organizace	6%	5%	33%	6%	5%	53%
mimoškolské svazy	2%	1%	15%	1%	1%	50%
státní instituce	10%	11%	40%	11%	12%	61%
kraje a města	12%	17%	52%	17%	17%	56%
neziskové organizace (mimo nadací)	12%	12%	37%	13%	11%	50%
nadace	5%	4%	32%	4%	4%	50%
akademická sféra	16%	12%	27%	11%	11%	53%
odborní novináři	2%	2%	35%	2%	1%	33%
nezávislí experti	9%	12%	46%	11%	12%	60%
<b>CELKEM</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>37%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>56%</b>

Zdroj: Pazour et al. 2019:10

Cílem první etapy byl sběr témat a formulace základních výroků, nejednalo se ještě o samotné šetření metodou Delphi, ale pouze o sběr dat za účelem vytvoření sady tezí, které měly být následně konzultovány s aktéry. Za tímto účelem bylo v této části šetření osloveno 506 zástupců výše uvedených skupin. V této fázi mohli aktéři šířit dotazník k dalším aktérům s cílem získat co nejkomplexnější obrázek o možných tématech, která by bylo vhodné zahrnout mezi priority ve vzdělávání. Každý z respondentů mohl uvést maximálně 5 témat, které považuje za nedostatečně řešená v oblasti vzdělávání v ČR, a u těchto témat popsat, proč je považují za problém a jak by danou problematiku řešili. Tímto způsobem bylo získáno celkem 350 výroků. Na základě tohoto sběru dat byly výroky setříděny podle oblastí a na tomto základě vznikl soubor 39 tezí, které byly zpracovány, aby mohly být posouzeny aktéry v dalších kolech šetření metodou Delphi.

Následovalo samotné šetření Delphi, kde bylo posuzováno 39 připravených výroků. V prvním kole Delphi hodnotili respondenti jednotlivé výroky z hlediska míry souhlasu nebo nesouhlasu (na Likertově škále od 1 do 5). K tomuto hodnocení mohli účastníci šetření připojit vlastní komentář ke každému výroku. Zároveň měli respondenti teze hodnotit i z hlediska významnosti, v tomto případě měli účastníci šetření povinnost své hodnocení alespoň stručně okomentovat (na Likertově škále 1–7) (Pazour a Straková 2020). Šetření bylo realizováno v online systému a každý účastník obdržel unikátní přístupový kód. V této fázi už nebylo možné přeposlat dotazník nikomu dalšímu a každý respondent ho mohl vyplnit jen jednou. Do druhého kola byli přizváni ti, kdo se aktivně zúčastnili v prvním kole. Nyní měli respondenti k dispozici výsledky hodnocení z prvního kola a kompletní komentáře od ostatních expertů. Na základě těchto vstupů mohli doplnit své komentáře a zároveň byli požádáni, aby vybrali maximálně pět témat, kterým by podle nich měla být věnována ve vzdělávací politice prioritní pozornost, a zároveň měli zvolit vybrat dvě témata, která považují za nejméně důležitá (Pazour a Straková 2020).

Nakonec byly souhrnně zpracovány výsledky šetření, a to z obou kol, to znamená, že u respondentů, kteří se zapojili do obou kol, byly zahrnuty výsledky z druhého kola a u aktérů, kteří se účastnili jen prvního kola, byly použity tyto jejich vstupy. Podle Pazoura je tento přístup v souladu s metodou Delphi, protože u respondentů, kteří se zapojili jen do prvního kola, „*se implicitně předpokládá, že neměli zájem svoje odpovědi korigovat*“ (Pazour a Straková 2020:260).

## 7.4 Výsledky šetření metodou Delphi Identifikace prioritních témat ve vzdělávání

Výsledkem šetření Delphi je, že mezi aktéry ve vzdělávání panovala nejvyšší míra shody u tvrzení, že „Státní politika ve vzdělávání je nekonceptní a nesystémová, nemá jasně a dlouhodobě stanovený cíl a jasné priority. Podléhá momentálním vlivům, požadavky se mění s každým novým ministrem“ (Pazour et al. 2019:5). Na dalších místech v rámci první pětice, u které mezi aktéry panovala poměrně vysoká míra shody, se umístily výroky týkající se dlouhodobého podfinancování školství, chybějící podpora ředitelů škol, kteří jsou zavaleni administrativou, dále výroky, že pedagogické fakulty nepřipravují dostatečně absolventy na potřeby moderní školy a že učitelé mají nízké platy. Mezi nejvíce kontroverzní výroky, na nichž nepanuje mezi aktéry shoda a umístily se na konci této prioritizace, patří, že je požadavek povinného vzdělávání v dnešní době už příliš svazující, že konzervativní rodiče brzdí inovace, že povinné předškolní vzdělávání zbytečně zatěžuje systém, že rodiče mají tendenci příliš zasahovat do fungování školy a že dochází k likvidaci speciálního školství. Výsledky byly dále rozpracovány podle jednotlivých kritérií a podle typu respondentů.

Tabulka 6 Pořadí nejvýše umístěných výroků v rámci Identifikace prioritních témat ve vzdělávání – šetření metodou Delphi

Hodnocený výrok	Součet pořadí
Státní politika ve vzdělávání je nekonceptní a nesystémová, nemá jasně a dlouhodobě stanovený cíl a jasné priority. Podléhá momentálním vlivům, požadavky se mění s každým novým ministrem.	4
České školství jako celek je dlouhodobě podfinancované.	5
Ředitelé škol jsou zavaleni administrativou a chybí jim jakákoli podpora.	11
Pedagogické fakulty nepřipravují absolventy pro moderní školu.	11
Učitelé mají příliš nízké platy.	16

Zdroj: Pazour et al. 2019:5

Kromě výstupů samotného šetření, jehož cílem byla prioritizace témat ve vzdělávání, sloužící jako podklad pro Strategii 2030+, vznikl v rámci tohoto procesu také soubor dat (více než 500 stran) formou anonymizovaných komentářů ze strany respondentů. Tento materiál nabízí jedinečný vhled do postojů a přesvědčení aktérů ve vzdělávání v ČR. Nemám informaci o tom, že by byl tento soubor doposud dále výzkumně zpracován. Sesbírané komentáře jsou seřazeny podle výroků, ke kterým se vztahují, a pro tuto disertační práci slouží jako vstupní data, která jsou předmětem sekundární analýzy pomocí fenomenografického přístupu. Soubor komentářů je veřejně publikován a je k dispozici na



webových stránkách SKAV (Pazour 2019). Identifikace komentářů směrem k určení typu aktéra je součástí neveřejných dat a já k nim mám přístup pouze jako spoluautorka tohoto šetření. V rámci garance anonymity respondentů nemám přístup ke konkrétním jménům autorů jednotlivých komentářů.

## 7.5 Fenomenografický přístup

Prostřednictvím fenomenografické analýzy je možné vytvořit si představu o tom, jakým způsobem aktéři uvažují o konkrétním tématu. Fenomenografie je výzkumný přístup, který se zabývá otázkami o myšlení a učení (Marton 1986). Tento přístup byl vyvinut na Univerzitě v Göteborgu ve Švédsku a slovo *fenomenografie* bylo poprvé použito v odborném tisku v 70. letech 20. století. Fenomenografie mapuje kvalitativně odlišné způsoby, jakými lidé prožívají, konceptualizují, vnímají a chápou různé aspekty a jevy, které se vyskytují ve světě kolem nich, proto „*fenomenografové nevyslovují výroky o světě jako takovém, ale o lidských představách o světě*“ (Marton 1986:32). Tento přístup byl pro tuto disertační práci zvolen, protože jeho cílem je pomoci výzkumníkům pochopit rozdíly v pojmání určitého jevu. Fenomenografický přístup se vyznačuje několika základními principy. Prvním z nich je, že pojetí nebo způsob prožívání určitého jevu je chápán jako vztah mezi osobou a jevem.

Fenomenografie se zabývá vztahem mezi jednotlivcem a určitým specifikovaným aspektem světa, kdy se snaží popsat určitý aspekt světa tak, jak se jeví jednotlivci (Marton 1986). „*My se nesnažíme popisovat věci tak, jak jsou, ani nediskutujeme o tom, zda je či není možné popisovat věci „tak, jak jsou“; spíše se snažíme charakterizovat, jak se věci jeví lidem*“ (Marton 1986:33, překlad autorka). Předmětem fenomenografického výzkumu je spíše popis toho, jak jev prožívají jednotlivci, než jev samotný (Kettunen a Tynjälä 2018). Různé způsoby pojetí nebo prožívání téže věci jsou považovány za vnitřně související, představující různé významy téhož jevu, za tímto účelem se používají termíny *pojetí*, *způsob chápání* nebo *způsob prožívání*. Marton při zkoumání toho, jak lidé chápou různé jevy, pojmy a principy, zjistil, že jim lze porozumět jen omezeným počtem kvalitativně odlišných způsobů (Marton 1986).

Fenomenografii lze charakterizovat jako racionální, experimentální, kontextuální a kvalitativní přístupy (Kettunen a Tynjälä 2018). Fenomenografie využívá studium mapující kvalitativně odlišné způsoby, jimiž lidé prožívají určitý fenomén, a pomáhá výzkumníkům popsat aspekty, jak se jeden způsob prožívání stejného fenoménu kvalitativně odlišuje od jiného způsobu. To znamená, že lidé vnímají realitu různými způsoby. Výstupem fenomenografické analýzy jsou kategorie, které ohraničují diskurz v dané oblasti (Kettunen a Tynjälä 2018). Kritéria kvality výstupů výzkumu jsou: 1. každá kategorie by měla popisovat zřetelně odlišný způsob prožívání jevu; 2. logické vztahy mezi kategoriemi by měly být hierarchicky znázorněny; 3. měl by existovat omezený, úsporný počet různých kategorií, které popisují variabilitu napříč vzorkem (Kettunen a Tynjälä 2018:6).

Data bývají převážně shromažďována buď prostřednictvím rozhovorů s účastníky, nebo z textů napsaných účastníky v reakci na konkrétní otázky (což je příklad komentářů k výrokům v šetření Delphi). Mohou ale být použity také skupinové rozhovory (Kettunen a Tynjälä 2018). Výběr účastníků zahrnuje strategickou snahu o co největší rozmanitost v zastoupení zkušeností účastníků, aby byl umožněn inkluzivní pohled v rámci cílů studie. Toto kritérium je rovněž v rámci širokého zastoupení aktérů v šetření Delphi splněno. Předchozí fenomenografické studie uvádějí, že vzorek zahrnující 10 až 15 účastníků bývá dostačující k tomu, aby zachytil variabilitu a dosáhl bodu nasycení, kdy se z dat už neobjeví žádné nové informace, ale většina studií využívá vzorek 20-30 účastníků (Kettunen a Tynjälä 2018). Podle Kettunenové je sběr dat od velkého souboru účastníků možný, ale nepřináší další hodnotu z hlediska výsledku výzkumu (Kettunen a Tynjälä 2018). Přesto byl v případě využití dat ze šetření Delphi zvolen přístup zpracování velkého množství dat, kde se pracovalo se vstupy od stovek respondentů (více než 270), a to s ohledem na komplexnost řešeného tématu.

Analýza dat probíhá ve 2 fázích: 1. identifikace a popis zkušeností a porozumění účastníků z hlediska jejich zkušeností a porozumění významu, 2. identifikace strukturálních aspektů těchto významů (Kettunen a Tynjälä 2018). Opakovaná čtení umožňují lepší seznámení s daty a díky zaměření na podobnosti a rozdíly ve vyjadřovaných významech jsou identifikovány případy variability nebo shody, a podle toho jsou odpovědi respondentů seskupeny. Aby bylo možné identifikovat klíčové vztahy, které tyto výroky buď spojují, nebo odlišují od sebe navzájem, zaměřuje se následné čtení odpovědí na podobnosti a rozdíly ve vyjádřených významech. Postupným porovnáváním a konfrontací zjištěných podobností a rozdílů se vytváří návrh souboru popisných kategorií pro kolektivní významy, které byly definovány a pojmenovány. Řazení výroků do struktury vzniká až na konec analýzy, protože kategorie stanovené v jejím průběhu by mohly nevědomě vést výzkumníka jedním směrem, a omezit tak další rozvíjení vznikajících struktur. I v případě sekundární analýzy komentářů ze šetření Delphi nebyla v souladu s fenomenografickými principy struktura výroků předem stanovena, ale vznikla až na základě analýzy shromážděných dat. Řazení pojmů ve fenomenografickém přístupu tedy vzniká spíše na základě empirických poznatků než na základě existující literatury nebo teorií (Kettunen a Tynjälä 2018).

Druhá fáze analýzy se soustředí na vymezení logických vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. Nejprve je potřeba identifikovat témata, která procházejí napříč daty, a následně se hledají logické vztahy uvnitř kategorií i mezi nimi (Kettunen a Tynjälä 2018). Cílem je odlišit jeden způsob vidění jevu od jiného, komplexnějšího, čímž se odhaluje rostoucí širší povědomí o různých aspektech jevu. V průběhu této fáze jsou za neustálého odkazování na data popisovány kategorie tak, aby vystihovaly nejcharakterističtější rysy každé kategorie. Řazení a obsah kategorií vychází především z přepsaných dat, ale v každém případě musí být v souladu s původními daty (Kettunen a Tynjälä 2018). Fenomenografie nepožaduje po výzkumníkovi, aby popíral své předchozí znalosti, ale proces analýzy je navržen tak, aby zajistil, že tyto znalosti neovlivní tvorbu popisných kategorií

(Kettunen a Tynjälä 2018). Pro specifikaci jsou použity tabulky ilustrující strukturální vztahy mezi kategoriemi, doprovázené popisem jednotlivých kategorií. Kategorie s ilustrativními citacemi z přepisů zprostředkovávají obraz o složitosti (tj. šíři vnímání aktéry) napříč kategoriemi, nabízejí holistický pohled na zkušenosti účastníků. Tento obraz kolektivního vnímání daného tématu ukazuje variabilitu v rámci celku (Kettunen a Tynjälä 2018).

## **7.6 Aplikace fenomenografického přístupu při sekundární analýze dat ze šetření Delphi**

Jak je již uvedeno výše, předmětem tohoto výzkumu je sekundární analýza dat z šetření Delphi, jehož cílem byla identifikace prioritních témat ve vzdělávání. Tato data ve formátu komentářů ke 39 výrokům k otázkám vzdělávání a jeho rozvoje nabízejí neobyčejný vhled do postojů a názorů pestré škály aktérů ve vzdělávání v České republice. Vzhledem k rozsahu dat vzešlých ze šetření Delphi (více než 500 stran komentářů) a množství tezí, ke kterým se aktéři vyjadřovali (39 výroků), byl v rámci této práce zúžen výběr tezí na celkový počet pět, a to na ty, které mají největší míru souladu s problematikou řešenou v rámci kariérového poradenství, jak již bylo vysvětleno v předchozích kapitolách. Přičemž žádná ze zvolených tezí se neumístila na prvních deseti místech, kde byla nejvyšší míra shody mezi aktéry. Ze zvolených výroků se nejlépe umístil výrok na 12. místě a nejhůře na 29. místě, to znamená, že se jedná o výroky, u nichž už nebyla prostřednictvím šetření Delphi identifikována vysoká míra shody mezi aktéry a panuje zde různorodost názorů či přetrvávají rozpory mezi aktéry v těchto otázkách.

Zvolené výroky pro sekundární analýzu dat:

1. **„Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechodí do školy rády a netěší je učení.“** (12. místo v prioritizaci Delphi, 319 komentářů, včetně doplňkových z 2. kola)
2. **„Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.“** (16. místo v prioritizaci Delphi, 283 komentářů, včetně doplňkových z 2. kola)
3. **„Chybí základní účel školy – jasně popsany a deklarovaný a přijatý školami i společností.“** (21. místo v prioritizaci Delphi, 426 komentářů, včetně doplňkových z 2. kola)
4. **„Snaha o centralizaci školství (např. prostřednictvím jednotných testů, srovnávání apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.“** (24. místo v prioritizaci Delphi, 352 komentářů, včetně doplňkových z 2. kola)

**5. „Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.“** (29. místo v prioritizaci Delphi, 251 komentářů, včetně doplňkových z 2. kola) (Pazour et al. 2019) viz Příloha č. 1

Podle principů fenomenografického přístupu byly všechny komentáře k výše uvedeným tezím rozříděny a byly vytvořeny klastry z opakujících se tvrzení. Zároveň byly ze souboru komentářů odstraněny ty, kde bylo uvedeno, že dotyčný nerozumí problematice nebo na ni nemá vytvořený žádný názor. Tento případ se častěji než u ostatních tezí udál v případě posledního výroku týkajícího se odborného vzdělávání, kde se poměrně dost aktérů vyjádřilo, že této oblasti nerozumí a nemohou se k ní vyjádřit. Následně byly klastry komentářů seřazeny do struktury podle identifikovaných logických vztahů. A teprve na závěr byly ke vzniklým strukturám pojmenovány kategorie. Na úplný závěr byly mezi sebou vzniklé mřížky porovnávány, jestli je možné mezi nimi najít průřezové souvislosti platné napříč uvozujícími tezemi.

## 8. Výsledky výzkumu

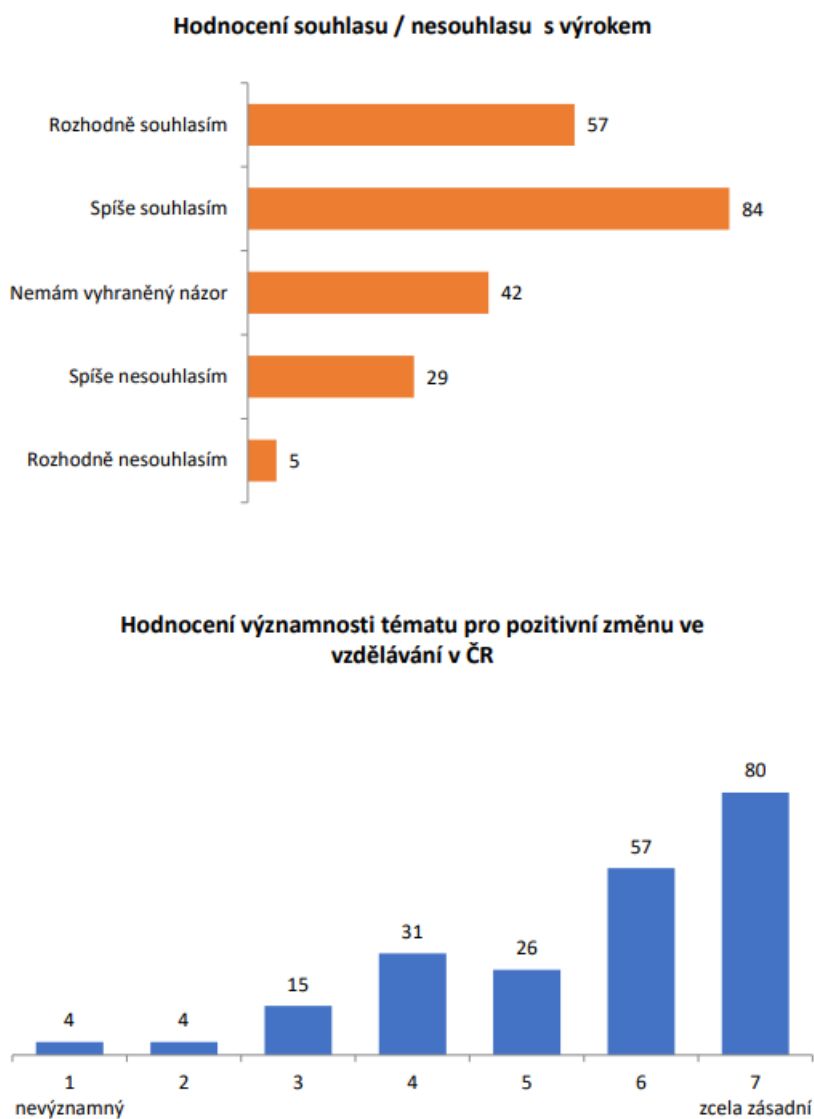
### 8.1 Analýza komentářů jednotlivých aktérů

V této části disertační práce jsou prezentovány výsledky výzkumu realizovaného fenomenografickým přístupem k sekundární analýze dat vzešlých ze šetření Delphi z roku 2019. V rámci této analýzy jsou posuzovány komentáře aktérů k vybraným pěti tezím, které tematicky souvisejí s problematikou kariérového poradenství tak, jak je definováno v předchozích kapitolách. Nejprve je pokaždé uvedena zvolená teze a její umístění v rámci prioritizace prostřednictvím šetření metodou Delphi a také to, nakolik v rámci tohoto šetření aktéři s danou tezí obecně souhlasili nebo nesouhlasili a nakolik hodnotí dané téma jako významné z hlediska přínosu pro pozitivní změnu ve vzdělávání. Následně je pokaždé uvedena tabulka, která je výsledkem výzkumu v rámci této disertační práce, kde jsou seřazeny k dané tezi do struktury shlukovány výroky aktérů v reakci na danou tezi. Tato struktura vznikla na základě identifikovaných logických souvislostí mezi komentáři respondentů. A ke každé tabulce jsou doplněny kategorie vzniklé na základě strukturace daných komentářů. Na závěr je u každé teze slovní komentář k dané části výzkumu a jsou tam rovněž pro ilustraci uvedeny příklady citací konkrétních tezí, tedy autentických komentářů vybraných aktérů k danému tématu. Na závěr této kapitoly je uvedena tabulka, zpracována jako průnik předchozích tabulek souvisejících s jednotlivými tezemi, která je výsledkem snahy abstrahovat vzniklé kategorie napříč pěti tezemi.

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

Téma wellbeingu žáků se umístilo na 12. místě v rámci identifikace prioritních témat ve vzdělávání prostřednictvím šetření Delphi a v rámci šetření metodou Delphi k němu vzniklo 319 komentářů, jemuž se věnuje analýza v této části práce. Tato teze byla vybrána, protože jak je uvedeno v předchozích kapitolách, wellbeing bývá v poslední době dáván do souvislosti s kariérovým poradenstvím. Zároveň se tato teze umístila v prioritizaci nejvýše, už na 12. místě a ukazuje se, že téma wellbeingu nebylo ani před dobou covidu v českém kontextu vnímáno příliš kontroverzně. Lze předpokládat, že díky zkušenosti s karanténami a distanční výukou i konfliktem na Ukrajině, kdy se téma wellbeingu dětí a mladých lidí dostalo daleko víc i do pozornosti médií, může mít u aktérů ještě větší míru podpory a porozumění. Už v roce 2019 vyjadřovala nadpoloviční většina respondentů souhlas (rozhodně souhlasím + spíše souhlasím) s tezí, že „škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků a že české děti nechodí do školy rády a netěší je učení“ (Pazour 2019). Zároveň více než polovina aktérů považovala toto téma za zcela zásadní (na stupnici 6+7) pro možnou pozitivní změnu ve vzdělávání.

Obrázek 8 Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR v rámci šetření Delphi. Teze: „Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechodí do školy rády a netěší je učení.“



Zdroj: Pazour et al. 2019:46

Na základě obsahu komentářů aktérů byla sestavena níže uvedená tabulka, kde jsou strukturovány výroky, které se objevovaly v šetření Delphi v souvislostech s tématem wellbeingu. Tyto výroky byly klastrovány na základě opakujícího se obsahu tak, aby zmapovaly do maximální šíře vnímání aktérů této problematiky.

Tabulka 7 Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechodí do školy rády a netěší je učení.“

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	Nespokojenost 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, pociťování 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
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 v 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 rádi děti.	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 emoci ve školách je strach. Nejen žáků, ale všech

Zdroj: autorka

Jak můžeme vidět v tabulce výše, škála výroků se pohybuje mezi konstatováním, že je to téma, které se školy netýká, je spíše záležitostí rodin, až po tvrzení, že je téma wellbeingu žáků klíčové, ale v českých školách zatím není dostatečně a komplexně řešeno a že problémem je, že se výuka opírá o soutěž a výkon. Někteří z aktérů dokonce téma wellbeingu považují umělý problém, protože tradiční

smysl a funkce školy spočívá v tom, že se tam žáci mají učit, ne se bavit. V oblasti systémových řešení je například poukazováno na to, že výuka není provázaná se životem, je potřeba ji propojit se zájmy žáků a neformálním vzděláváním. V této poslední tezi lze najít provazbu i s agendou kariérového poradenství. Z identifikovaných kategorií na základě strukturace výroků respondentů lze vyčíst, že v souvislosti s tím, jak reagovat na tento problém (svislá strana) buď mají potřebu k tématu wellbeingu žáků zaujmout obecný postoj, často velmi kategorický, nebo řeší, koho se toto téma ve vzdělávání týká, kdo se jím má zabývat, nebo konfrontují v této souvislosti smysl školy, popřípadě řeší, proč se tímto tématem vůbec zabývat. Z hlediska obsahu (vodorovná strana), že škola nemá být zábava, že škola za téma wellbeingu nenes odpovědnost, nebo si pouze připouští tento problém, že vůbec existuje, nebo se zabývají dílčími specifiky tohoto problému, rovněž dávají téma wellbeingu do souvislosti s pojetím koncepce vzdělávání, nebo přicházejí s konkrétními návrhy, jak tento problém řešit a v neposlední řadě apelují na urgentnost řešení tohoto problému.

Příklady výroků aktérů v souvislosti s touto tezí:

*„Mám různé zkušenosti. Škola je vůči chování žáků někdy bezbranná, nemůže uhlídat např. všechny projevy nepěkného vzájemného chování žáků. Nespokojenost žáků je podle mne dána i tím, že se snižuje jejich schopnost akceptovat pracovní tempo, požadavky, normy chování – ze svých problémů potom viní školu.“* (zástupce škol a školských zařízení)

*„To záleží na dítěti, na prostředí a na mnoha dalších faktorech.“* (zástupce zřizovatelů)

*„Myslím, že wellbeing se také odvíjí od osobnosti žáka a jeho motivace, od jeho přístupu ke vzdělávání..., což si přináší z rodiny. Je-li pro rodinu a dítě vzdělání hodnotou, o kterou má smysl usilovat, dokáže se soustředit na výuku lépe, než když si myslí, že škola je nutné zlo... jen jakási povinná vývojová fáze. Zároveň je jasné, že z 80–90 % frontální výuka má své limity – jednak není pro každého, za druhé kompetence (dovednosti, schopnosti, postoje) se frontálně naučit nedají.“* (zástupce státní instituce)

*„Chybí propojenost s životem mimo školu a neformálním vzděláváním; trend negativního vztahu českých žáků ke škole se opakovaně potvrzuje v mezinárodních výzkumech.“* (zástupce NNO)

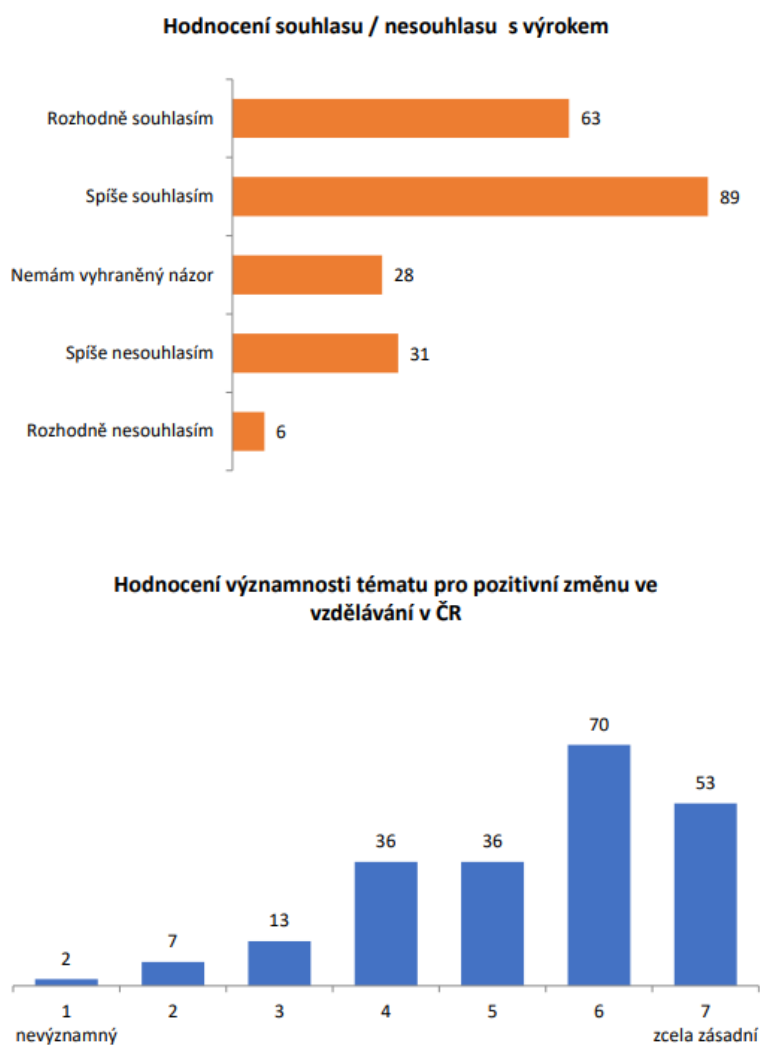
### **8.1.2 Teze: „Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.“**

Tento výrok se v šetření Delphi umístil na 16. místě, tedy o 4 místa hůře než téma wellbeingu žáků. Zároveň i k této tezi měli potřebu projevit svůj názor, a tak vznikla sada 283 komentářů, které jsou předmětem této části analýzy. Z hlediska kariérového poradenství, jehož cílem je vedení klienta k autonomnímu fungování, se také jedná o jednu hlavních komponent, na nichž kariérové poradenství



staví svá opatření. Podíl souhlasu a nesouhlasu dokonce u této teze vychází lépe než u wellbeingu žáků, ale respondenti dali této agendě menší význam z hlediska dopadu na pozitivní změnu ve vzdělávání.

*Obrázek 9 Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR v rámci šetření Delphi. Teze: „Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.“*



Zdroj: Pazour 2019:53

I v tomto případě vznikla na základě obsahu komentářů od respondentů šetření Delphi tabulka, kde jsou strukturovány jejich shluklé výroky, týkající se potřeby podpory autonomie žáků.

*Tabulka 8 Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.“*

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 nechtějí učit	Kdyby se pořád 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 uzpůsobený žákovi, aby byl co nejefektivnější a aby žáka bavil

Zdroj: autorka

Z obrazu, který získáváme ze škály komentářů aktérů lze vyčíst, že respondenti mají potřebu řešit, jaké má dopady, že škola „vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení“ (Pazour 2019), zabývají se tím, jaké to má souvislosti a kdo za to nese odpovědnost, a řeší, proč je potřeba se tím zabývat (svislá strana). Na druhé straně panuje rozdílnost v přesvědčeních aktérů, že na jedné straně za to nesou odpovědnost samotní žáci nebo jejich rodiny, ale přemýšlejí také, proč se to nedaří, jaké tomu brání překážky, co nám chybí k tomu, abychom to mohli řešit, a jak to souvisí s koncepcí vzdělávání. V neposlední řadě přemýšlejí o konkrétních řešeních tohoto problému.

Příklady výroků respondentů k této tezi:

*„Současný systém není nastaven na rozvíjení těchto dovedností.“* (zástupce školy a školských zařízení)

*„Proklamace, nedosažitelný cíl, kantoři na aktivizaci žáků musí mít čas“* (zástupce zřizovatelů)

*„Učitelé žáky příliš řídí, dávají malý prostor pro samostatné rozhodování a jednání.“* (zástupce NNO)

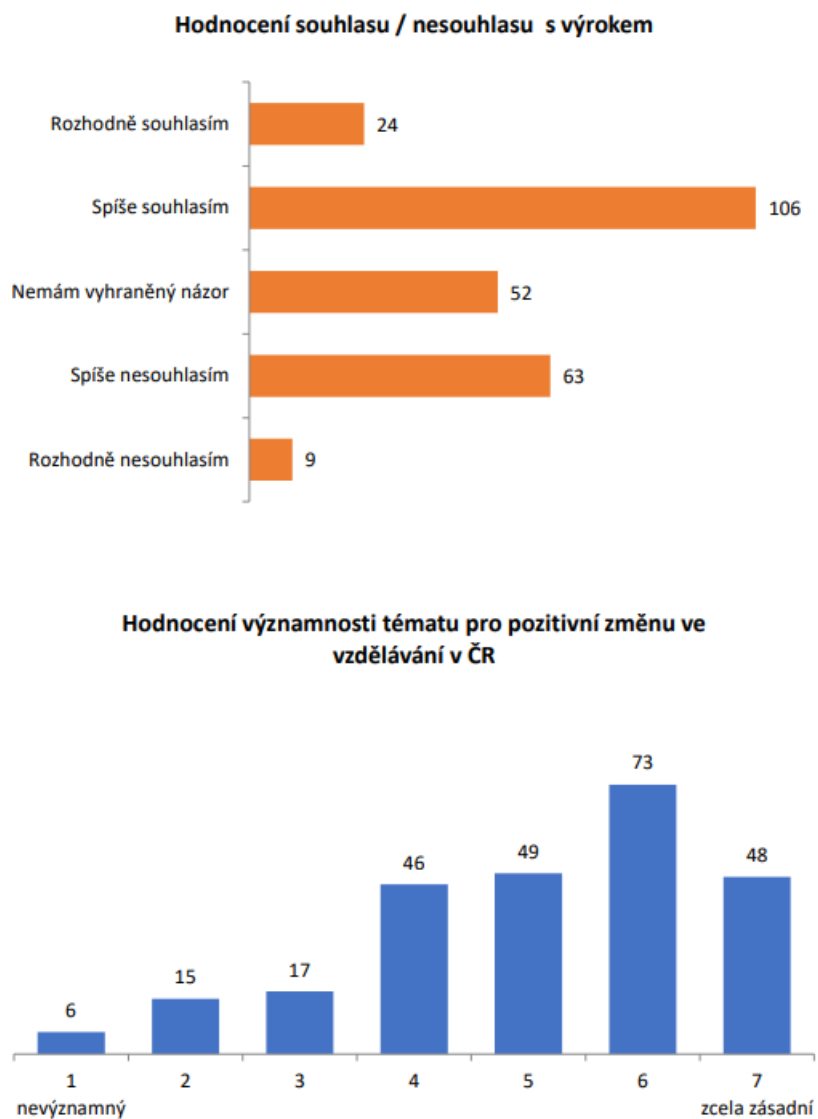
*„Zůstat učícím se člověkem i po absolvování školy je podstatné pro úspěch každého jedince.“*  
(zástupce státní instituce)

V případě této teze to byly jednoznačně nestátní neziskové organizace, které ji podporovaly a z výroků lze vyčíst, že mají shodu na tom, že je tato oblast ve školství deficitní. Na druhé straně to byly školy a školská zařízení, kdo považoval stávající situaci za dostatečně řešenou. Zajímavé bylo, že se vůči této tezi ohrazovala i skupina nezávislých expertů.

### **8.1.3 Teze: „Chybí základní účel školy – jasně popsáný a deklarovaný a přijatý školami i společností.“**

Teze, že chybí základní účel školy, který by byl *„jasně popsáný a deklarovaný a přijatý školami i společností“* (Pazour 2019), se umístila na 21. příčce v rámci prioritizace prostřednictvím šetření metodou Delphi. To už je umístění, které znamená menší míru shody mezi aktéry a větší míru rozporu mezi jejich názory. To respondenti vyjádřili také největším počtem komentářů ve srovnání s dalšími čtyřmi tezemi. Celkem jich k této tezi bylo získáno 426. Otázka účelu školy rovněž souvisí s kariérovým poradenstvím, protože se jedná o to, zda má například škola připravovat lidi pro trh práce nebo to naopak není účelem školy. Kolektivní obraz o tom, jak o této otázce smýšlejí aktéři, kteří se v roce 2019 zapojili do prioritizace témat ve vzdělávání, poskytuje Tabulka 9 vzešlá ze strukturování jejich komentářů do určité logické struktury. Stále ještě mírná nadpoloviční většina účastníků šetření vyjadřuje souhlas s tímto tvrzením (souhlasím + spíše souhlasím). Ale už čtvrtina respondentů se vyjadřuje v tom smyslu, že s touto tezí spíše nesouhlasí, a 4 % se vyjádřily, že rozhodně s tímto výrokiem nesouhlasí. Zároveň dávali účastníci šetření této tezi nižší míru významnosti pro pozitivní změnu než u předchozích dvou tezích.

Obrázek 10 Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR v rámci šetření Delphi. Teze: „Chybí základní účel školy – jasně popsany a deklarovaný a přijatý školami i společností.“



Zdroj: Pazour 2019:22

Na základě získaných komentářů, kterých u této teze bylo více než čtyři sta, vznikla opět tabulka, která zachycuje škálu názorů účastníků šetření k dané tezi.

Tabulka 9 Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Chybí základní účel školy – jasně popsany a deklarovaný a přijatý školami i společností.“

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 měřit, v post-informačním věku toto nemůže být „zakryto“ obsahem učiva	Zadání účelu školy je natolik široké, že společnosti 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 jasně 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, filosofie vzdělávání, schopnost uvědomit si, jaký má vzdělávání smysl a jaké má dopady	U ŠŠ nutné rozhodnutí o míře všeobecného a odborného vzdělávání a zvažování možnosti volby vlastní vzdělávací dráhy žákem s podporou specialisty	Problém je rozdílnost 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 podle trendu, aby všechno bylo „smart“ a „4.0“, školy těžko budou moci využít svého prostředí pro udržení zdravého vývoje dětí

Zdroj: autorka

Opět se objevují názory, že na jedné straně je aktuální systém dobře nastaven (autonomie škol) a na druhé straně, že škola už neplní svou funkci (nutná individualizace, adaptace na budoucí profese). A přetrvává rozpor, jestli má být škola spíše příprava na život, na přijímací zkoušky, nebo na trh práce

4.0. Respondenti řeší na jedné straně celkové nastavení systému, vztah účelu školy k RVP a také k uplatnění žáků v životě a na budoucím trhu práce, zároveň se v jejich vnímání ukazují určité nejasnosti, kterým by bylo dobré věnovat pozornost (svislá strana). Na druhé straně jsou podle některých aktérů současné cíle nastaveny dobře, jiní jsou přesvědčeni, že záleží na konkrétní škole, další řeší, že učitelé potřebují v tomto směru podporu, chybí definice školy a není jasné, co se mají žáci učit. Někteří respondenti volají po společenské zakázce pro vzdělávání, jiní apelují na urgenci tento problém nějakým způsobem řešit.

Příklady výroků aktérů:

*„Systém nereaguje na nově se měnící podmínky společenských potřeb. Definice tak zůstává v zajetí spíše historických souvislostí než nových výzev.“* (zástupce akademické sféry)

*„V době nástupu UI je velmi těžké vytyčit směr, protože není jasné, jak a jak rychle se změní současný stav školství. Celý systém je nastaven na potřeby průmyslové revoluce, a ne na potřeby průmyslu 4.0.“* (zástupce NNO)

*„Nevím, jak by se takový „generální“ cíl formuloval. Jsou různé cíle pro školy různých vzdělávacích stupňů. Spíše mi připadá, že se školám stále přidávají úkoly, na které se mají zaměřit jiné instituce.“* (zástupce škol a školských zařízení)

*„V RVP je dána individuální možnost pedagogům nejlépe žáky vzdělávat a připravit na budoucí profese. Tak jako ve všech profesích, jsou dobří i horší pedagogové...“* (zástupce státní instituce)

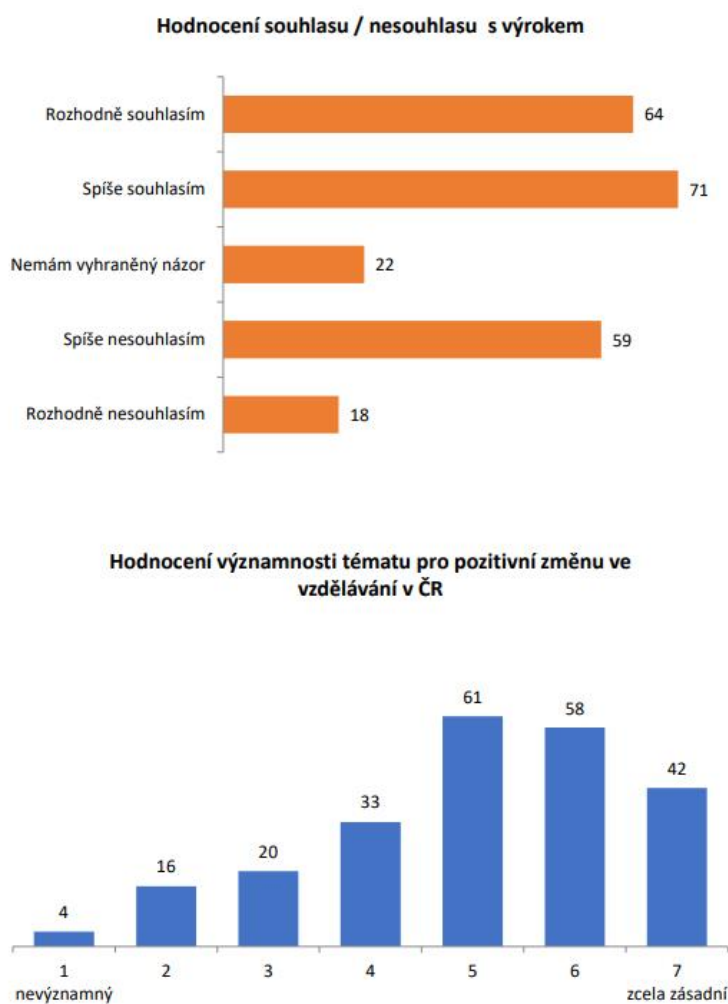
Mezi skupinami aktérů panuje shoda na tom, že RVP dostatečně vymezuje základní účel školy, což je zajímavé zjištění i vzhledem právě probíhající velké revizi RVP ZV. Nejvíce rozpolcená je v tomto směru skupina aktérů z nestátních neziskových organizací. To, na čem se nicméně aktéři v podstatě všeobecně shodují je, že se nepodařila implementace RVP a tím, že se daný směr nepropsal do praxe. Pro systém kariérového poradenství je shoda aktérů na účelu školy klíčová.

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

Čtvrtá teze ze šetření Delphi, která je předmětem tohoto výzkumu, se týká centralizace školství a jednotných testů. Tato teze se už v rámci prioritizace témat ve vzdělávání nachází na úrovni témat,

u nichž už nepanuje taková míra shody mezi aktéry ve vzdělávání jako u předchozích výroků. Tato teze se umístila až na 24. místě z 39. K tomuto tématu se sešlo 352 komentářů, které jsou předmětem této fenomenografické analýzy. Sice stále nepatrná většina respondentů vyjadřuje svůj souhlas s tímto výrokem, ale třetina už vůči němu vyjadřuje své nesouhlasné stanovisko (spíše nesouhlasím + rozhodně nesouhlasím). A respondenti dali také tomuto tématu menší míru významu než těm předchozím.

*Obrázek 11 Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR v rámci šetření Delphi. Teze: „Snaha o centralizaci školství (např. prostřednictvím jednotných testů, srovnávání apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.“*



Zdroj: Pazour 2019:30

Tabulka 10 Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Snaha o centralizaci školství (např. prostřednictvím jednotných testů, srovnávání apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.“

Kateg.	Potřeba srovnání	Zvyšování kvality vzdělávání	Garance kvality	Potřeba zpětné vazby	Důraz na CŽU a uplatnění v praxi	Akcent 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 jednotných 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, pořádit se 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: autorka



V komentářích aktérů se objevovaly výroky od toho, že ve vzdělávacím systému je třeba určité srovnání skrze centrální testování a je potřeba stanovit nepodkročitelné minimum, až po tvrzení, že centrální testy způsobují zplošťování vzdělávacích cílů a tomu je potřeba zamezit. Často se opakoval výrok, že stejná maturitní zkouška gymnazistů a žáků učebních oborů nedává smysl nebo že ne každý může mít maturitu. Objevovalo se i volání po nutné individualizaci a maximálním rozvoji potenciálu každého žáka, přičemž základem by měla být důvěra mezi profesionály ve vzdělávání. Respondenti se rozcházel v názoru, jestli je potřeba vzdělávání více standardizovat, nebo naopak podporovat rozvoj originality jedinců, dále proti sobě stály dost vyhraněné názory ohledně potřeby větší míry centralizace či decentralizace vzdělávacího systému, stály proti sobě rovněž jejich názory na potřebu většího výkonu žáků oproti podpoře rozvoje osobností a neposlední řadě se též lišili v názorech na to, proč je potřeba se tímto tématem vůbec zabývat (svislá strana). Co se konkrétních odlišností v názorech aktérů na tuto otázku týče, tak zde existují zastánci toho, že je potřeba žáky mezi sebou srovnávat, nebo že je potřeba tímto způsobem zvyšovat kvalitu vzdělávání, popřípadě ji garantovat na úrovni státu. Jiní aktéři pro změnu zastávají názor, že je potřeba, aby vzdělávací systém získával zpětnou vazbu, jiní respondenty pro změnu kladou důraz na to, že je potřeba hlavně řešit podporu celoživotního učení a uplatnění absolventů škol v praxi, a jsou mezi nimi i ti, kteří akcentují rozvoj osobnosti, popřípadě brání individualitu osobnosti.

Příklady výroků respondentů:

*„Určitého srovnávání je třeba, jak jinak zabránit tomu, aby cca 70 % populace dosáhlo maturity a ucházelo se pak o VŠ vzdělání? Nemyslím tím však v žádném případě to, že by se neměla věnovat nadstandardní péče nadaným, že by vše mělo být ‚zglajchšaltováno‘.“ (zástupce akademické sféry)*

*„Benchmarking je projevem systémové nedůvěry a je významnou překážkou kvality vzdělávání v mnoha ohledech. Vypíchnu jeden: podpora zlepšování kvality ve vzdělávání musí být postavena na důvěře mezi profesionály vzdělavateli a systémem, který jejich růst a rozvoj profesní zdatnosti podporuje od třídní a školní úrovně až po legislativu.“ (zástupce státní instituce)*

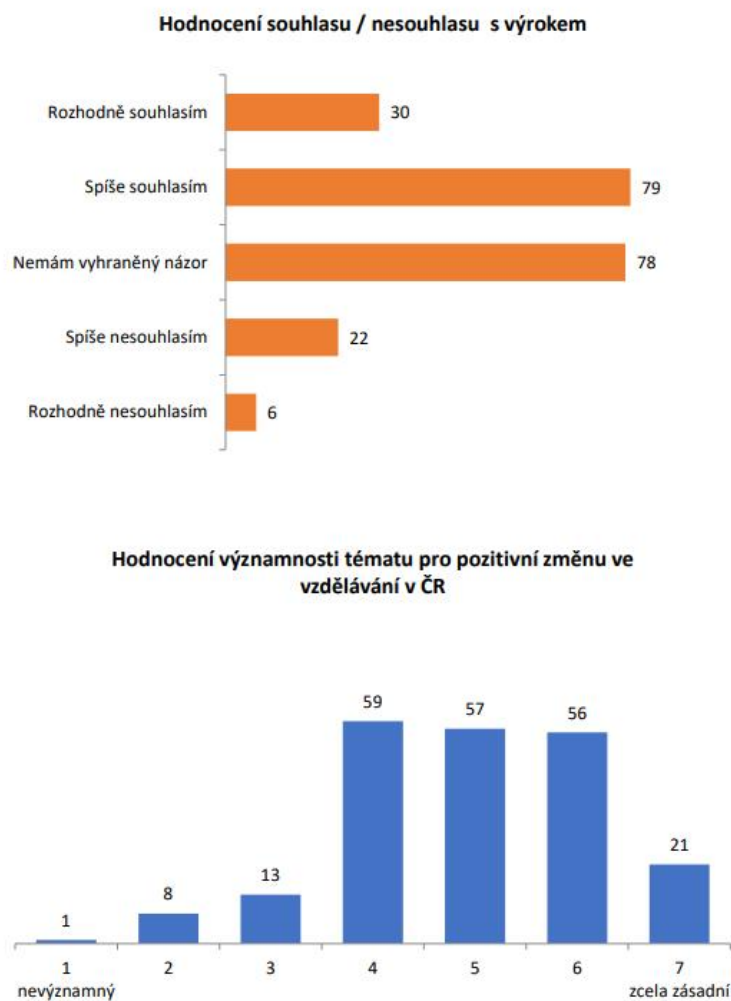
*„Výsledky jednotných testů dají informaci o průměru a pozici subjektu v rámci celku. Nevidím žádný důvod, proč by měly ‚zabít‘ pozitivní odchylky.“ (zástupce zřizovatelů)*

*„Snaha standardizovat obsah a cíle vzdělávání je zcela mimo realitu současného světa. Ať už je popsáno očekávanými výstupy, kompetencemi, nebo gramotnostmi. Vzdělání každého z nás je mnohem komplexnější, holističtější a složitější a tím i unikátnější, než si jen dokážeme představit. Škola musí umožňovat, aby se v ní každý učil a naučil něco jiného.“ (zástupce NNO)*

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

Jak ukázalo šetření Delphi, na potřebě reformy odborného vzdělávání nepadají mezi aktéry vzdělávací politiky shoda. Toto téma se umístilo až na 29. místě, i když stále mírná nadpoloviční většina s výrokem souhlasí. Pro pojetí kariérové poradenství v rámci systému je ale role odborného vzdělávání a středního stupně škol s ohledem na podporu dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů na trhu práce naprosto klíčová. Zároveň se v této otázce množství aktérů přiznalo, že na dané téma nemá vyhraněný názor (více než třetina respondentů). I míra významnosti tohoto tématu vzhledem k pozitivní změně ve vzdělávání není nijak výrazná. Celkově se k tomuto tématu sešlo od aktérů 251 komentářů.

*Obrázek 12 Hodnocení souhlasu/nesouhlasu s výrokem a hodnocení významnosti tématu pro pozitivní změnu ve vzdělávání v ČR v rámci šetření Delphi. Teze: „Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.“*



Zdroj: Pazour 2019:56

Fenomenografická analýza komentářů jednotlivých aktérů ukázala velkou škálu názorů, se kterými je možné se u této otázky setkat.

*Tabulka 11 Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů do struktury na základě vnitřních logických souvislostí. Výroky se vztahují k tezi „Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.“*

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 v SOU potřebují více pedpsych. průpravy 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 nepůsobí ve svém oboru, nevypovídá to 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: autorka

Respondenti ve svých komentářích nejčastěji řešili koncepci odborného vzdělávání, rozsah všeobecného vzdělávání oproti odbornému na odborných školách, propojení škol s praxí a zaměstnavateli a kvalitu odborného vzdělávání (svislá strana). V názorech se mezi sebou lišili v tom, že jedni hájili odborné školství s tím, že prošlo zásadní modernizací a odpovídá současným požadavkům, jiní řešili proměnu obsahu a potřebu reformy odborného vzdělávání, důležité téma byly také přenositelné kompetence a propustnost systému, někteří podporovali přímo rozvoj kariérového poradenství na školách a další řešili uplatnitelnost absolventů škol a někteří aktéři artikulovali nedostatky odborného vzdělávání (vodorovná strana).

Příklady citací konkrétních výroků v komentářích:

*„Vybavení středních škol je na vysoké úrovni i v případě praktických pracovišť. Stejně tak finanční motivace žáků.“* (zástupce zřizovatelů)

*„Je to velké nebezpečí, ale v lokajství firmám řešení nevidím. Chce to více i soukromých ale nevázaných investic, ale i kvalitní pedagogy, tito stárnou nejvíc. Je třeba vzdělávat flexibilní a kreativní žáky, chce to nové koncepce v krajích a dobré ředitele.“* (zástupce NNO)

*„Učiliště bych reformoval tak, že bych je všechny zrušil a výuku řemesel zavedl úplně jinak – s odrazem od praxe a teorii mohou dělat na kterékoliv střední škole včetně gymnázií :-). SOŠ vyžadují velkou reformu s ohledem na realitu ve společnosti.“* (zástupce školy a školských zařízení)

*„Pokud by se transformací rozumělo to, co nyní prosazuje Karlovarský kraj – reagování pouze na potřeby trhu práce (personalistů), tak jsem proti. Pokud se budeme zaměřovat na kariérové poradenství a hledání talentů a nadání u žáků, přípravě na celoživotní vzdělávání a sběru i zahraničních zkušeností, nemusí být praktická pracoviště vnímána tak zastarale, protože vedou žáky i k manuálním dovednostem – je zde však potřeba diverzifikovat výuku a umožnit výuku i v moderním prostředí a zároveň neklást finanční nároky jen na žáky, potažmo rodinu.“* (zástupce státní instituce)

Byli to převážně zástupci zřizovatelů, kteří se vyjadřovali ve prospěch současné situace v odborném školství a také zástupci samotných středních odborných škol. Ti, kdo se vyjadřovali kriticky k současnému pojetí odborného školství, většinou reprezentovali nestátní neziskové organizace. Jen 29 respondentů ze 195 se vyjádřilo, že tuto tezi podporují. Zároveň je potřeba konstatovat, že velký podíl respondentů se u této oblasti vyjádřil, že na ni nemá vyhraněný názor (69). Z toho lze usuzovat, že o této problematice panuje ve vzdělávací politice malé povědomí.

## 8.2 Výsledky výzkumu ve vztahu ke kariérovému poradenství

Analyzovaná data ukazují, že aktéři jsou si vědomi významu takových témat, jako je celoživotní učení, potřeba dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů škol na trhu práce i kontextu 21. století a probíhající průmyslové revoluce 4.0. Zároveň tato témata nespojují explicitně s potřebou rozvoje kariérového poradenství a sebepoznání žáků. Evidentně v České republice chybí nějaký společný jmenovatel, který by dával tato témata do souvislosti. Jen výjimečně, a to výhradně v reakci na tezi k odbornému vzdělávání někteří aktéři jmenovali kariérové poradenství s tím, že je potřeba jej rozvíjet, a to i na základních školách. Jako nosná témata pro rozvoj sebepoznání ve vztahu k budoucímu uplatnění na trhu práce, na nichž je mezi aktéry poměrně vysoká míra shody a dávají je do souvislosti s proměnou role školy a měnícím se kontextem, se ukazují témata podpory autonomie a wellbeingu žáků. Množství aktérů je už v roce 2019, kdy šetření Delphi probíhalo, považovalo za velmi aktuální a důležitá. U wellbeingu víc než 80 aktérů z dvou stovek zúčastněných považuje řešení tématu wellbeingu za zcela zásadní pro pozitivní změnu ve vzdělávání. Navíc mnozí aktéři téma wellbeingu považují za nutnou podmínku pro podporu celoživotního učení. U tématu podpory autonomie žáků je také velký podíl aktérů, kteří téma považují za zcela zásadní nebo zásadní (123 z 217) a v tomto případě sami aktéři propojují téma autonomie a kompetence k učení s celoživotním vzděláváním. Navíc se nejedná o témata, která by byla aktéry vnímána jako kontroverzní. Další dvě témata související s centrálními zkouškami a s odborným školstvím se nejeví pro začátek jako vhodný „nosič“ pro nastolení agendy kariérového poradenství ve významu sebepoznání žáků, jelikož v obou tématech jsou názory aktérů velmi polarizované. V případě odborného vzdělávání se velký podíl aktérů vyjadřoval v tom směru, že nemají vyhraněný názor, protože se v této problematice neorientují. Obě témata jsou přitom pro oblast kariérového poradenství klíčová.

Na druhou stranu je potřeba vzít na vědomí, že je v České republice vlivná skupina aktérů, která je přesvědčená, že role školy je historicky daná a není dobré to měnit. U části respondentů rovněž panuje obava z toho, že by měl mít trh práce a zaměstnavatelská sféra vliv na vzdělávání. A v neposlední řadě je zde vysoká míra rozporu mezi aktéry v tom, zda má být vzdělávací systém nějakým způsobem centralizován či nějaké jeho komponenty standardizovány oproti druhé části spektra aktérů, kteří hájí autonomii vzdělávání s tím, že je potřeba rozvíjet individualitu osobnosti. Lze tedy konstatovat, že v tomto směru aktuálně neexistuje v České republice základní míra konsenzu mezi aktéry, na níž by bylo možné stavět do budoucna rozvoj vzdělávání.

## 9. Doporučení pro rozvoj vzdělávacího systému v ČR

Z vývoje postavení kariérového poradenství ve strategických dokumentech lze usuzovat, že tato oblast aktuálně není prioritou v oblasti vzdělávací politiky. Ani výsledky šetření Delphi z roku 2019 nenaznačují, že by aktéři toto téma vnímali jako klíčové, i mnozí volají po tom, že je potřeba řešit technologický vývoj společnosti a s ohledem na to významně proměnit vzdělávání v České republice. Problém nicméně může mít ještě hlubší kořeny. Díky šetření Delphi vidíme, že v České republice nepanuje shoda ani na tom, že by se opatření ve vzdělávání měla primárně zaměřovat na rozvoj lidí. Cílem sběru dat během šetření metodou Delphi bylo zjistit, co zainteresované strany považují za priority ve vzdělávání v České republice, v tomto případě do roku 2030. Mezi prioritami, na nichž měli klíčoví aktéři v českém vzdělávacím systému shodu, se teprve na 12. místě umístila prioritita související s potřebami žáků: „*Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechodí do školy rády a netěší je učení.*“ Všechny výše umístěné priority se týkaly institucionálních záležitostí jako např. podfinancování školství, byrokracie ve školství, nízkých platů učitelů, rozdílů mezi školami, nedostatečné pregraduální přípravy učitelů a jejich nedostatku apod. (Pazour 2019). Kariérové poradenství se ani nedostalo do užšího výběru prioritizovaných témat. Otázkou tedy je, nakolik jsou aktéři ve vzdělávání v ČR připraveni se identifikovat s takovými cíli, jako je „*pomáhat jednotlivcům jakéhokoliv věku při rozhodování v otázkách vzdělávání, profesní přípravy, volby zaměstnání a rozvoji kariéry v kterékoliv fázi jejich života*“ (OECD 2004). Výsledky ze šetření Delphi naznačují, že v České republice zatím není mezi aktéry samozřejmé zaměřovat prioritně svou pozornost na blaho člověka. Wellbeing považovaný za cíl politiky je totiž výrazně ovlivněn poznatky z pozitivní psychologie (Robertson 2013:151-164). Pokud připustíme, že by se ze strany aktérů zvýšil zájem o téma wellbeingu žáků, což je možné připustit v souvislosti s tím, jakou zkušeností si prošla česká společnost během pandemie covidu-19 (pozn. šetření Delphi se uskutečnilo v roce 2019, tedy ještě před vypuknutím pandemie), tak téma wellbeingu mohlo být příležitostí pro konsenzus mezi širší skupinou aktérů coby klíčového prvku pro rozvoj vzdělávání v ČR. Následně by bylo možné k tomu snáz propojit již existující opatření v kariérovém poradenství a začít rozvíjet komplexní přístup v této oblasti.

Ze zjištění vyplývajících ze šetření metodou Delphi a ze sekundární analýzy komentářů jeho respondentů působících ve vzdělávací politice vyplynulo, že v České republice nepanuje mezi aktéry shoda na smyslu školy v 21. století a na jejím celospolečenském přesahu. Aktéři zároveň projevují vysokou míru shody v tom, že je potřeba podpořit u žáků wellbeing a jejich autonomii, tyto aspekty dávají do souvislosti s jejich schopností se celoživotně učit a uplatnit se v životě. Nepanuje na tom shoda napříč aktéry ve vzdělávání, ale tato témata nevyvolávají kontroverzi (tj. je minimum aktérů, kteří by s tímto rozhodně nesouhlasili). Zároveň se ukazuje, že v oblasti vzdělávací politiky fungují dvě vnitřně koherentní skupiny aktérů (pravděpodobně je možné je považovat za advokační koalice), kdy jedna požaduje zachovat tradiční funkci školy a druhá volá po urgenci změn směrem k reagování

na potřeby žáků a na podporu jejich rozvoje. Mezi těmito dvěma skupinami panují dost zásadní rozpory.

K tomu, aby mohlo dojít k tzv. na politiku orientovanému učení podle Sabatiera, je potřeba, aby měli aktéři příležitost se od sebe učit a konfrontovat své argumenty. Z tohoto důvodu je potřeba vytvořit podmínky pro dialog mezi klíčovými aktéry, kteří se podílejí na tvorbě vzdělávací politiky. Pokud tuto shodu mít v České republice nebudeme, budou i nadále přetrvávat odlišná očekávání od dílčích opatření ve vzdělávacím systému, a nebude tak docházet k jejich synergii. Jistou naději v tomto směru přináší Strategie vzdělávací politiky 2030+, schválená vládou v roce 2020, tedy až po šetření Delphi. Je ale potřeba připomenout, že při samotné přípravě této strategie nedošlo mezi aktéry například k diskuzi o novodobé funkci školy ve společnosti nebo o tom, zda se má systém více centralizovat, či decentralizovat. Oborná debata v rámci přípravy Strategie 2030+ směřovala jen k aktuálním prioritám ve vzdělávání. Nemluvě o tom, že v případě kariérového poradenství se jedná o mezirezortní, resp. nadrezortní problematiku.

V reakci na tato zjištění a s odkazem na materiál publikovaný Národním ústavem pro vzdělávání v roce 2013, který popisoval model integrovaného systému kariérového poradenství (Strádal 2013), lze považovat za klíčové, aby byl ustaven určitý koordinační orgán v oblasti kariérového poradenství se specifikovanými rozhodovacími pravomocemi. Tento orgán může mít aktualizovanou podobu současného Národního poradenského fóra, u něhož by ale bylo potřeba, aby se zvýšilo jeho postavení v systému a jeho kredibilita oproti současnému stavu. Nebo by se mohlo jednat o poradní orgán ministra po vzoru rad vlády, kde by se role a pojetí školy ve společnosti a její provázání s potřebami trhu práce diskutovalo. Tento orgán by v každém případě měl být složen participativním způsobem tak, aby v něm byli zastoupeni reprezentanti všech zainteresovaných stran (žáci, rodiče, pedagogové, zaměstnavatelé, samosprávy apod.) a klíčoví zástupci vedení ministerstev, vedle MŠMT a MPSV by tam také mělo být minimálně zastoupeno Ministerstvo průmyslu a obchodu.

Mezi prvními úkoly tohoto koordinačního orgánu, by mělo být vyjasnit si mezi zapojenými aktéry souvislosti mezi celoživotním učením, rozvojem klíčových kompetencí, kariérovým rozvojem a uplatnitelností na trhu práce a najít shodu o představě fungování provázaného systému jako celku (nikoliv jen v rámci jednotlivých rezortů). Tyto souvislosti by pak měly být komunikovány směrem k dalším aktérům, a zejména by je měly integrovat jednotlivé rezorty do svých systémů, což bude znamenat poměrně náročný postupný proces. Tento koordinační orgán by měl mít k dispozici nezbytný aparát, který by měl mít na starosti shromažďování, analyzování a zpracování podkladů pro diskuzi aktérů zapojených do koordinačního orgánu. Na centrální úrovni by také měla být mezi zainteresovanými stranami vedena odborná debata o tom, jakým způsobem zjišťovat informace o výkonnosti systému, duplicitách, (ne)efektivitě určitých opatření v oblasti kariérového poradenství a na druhou stranu by se zde měly shromažďovat důkazy o opatřeních, která jsou funkční a pomáhají,

aby mohlo docházet k souladům mezi vzdělávacím systémem a světem práce a aby lidé (včetně dětí) získávali takovou podporu a vzdělávání, které jim budou sloužit při rozvoji jejich dovedností samostatně řídit vlastní profesní dráhu. Aktéři by společně s odborníky měli dojít ke konsenzu na tom, jakým způsobem zajišťovat přechody mezi jednotlivými stupni vzdělávání, aby byl maximálně podpořen rozvoj potenciálu žáků a v systému nevznikaly bariéry, které by měly dopady na potenciální vzdělávací aspirace žáků.

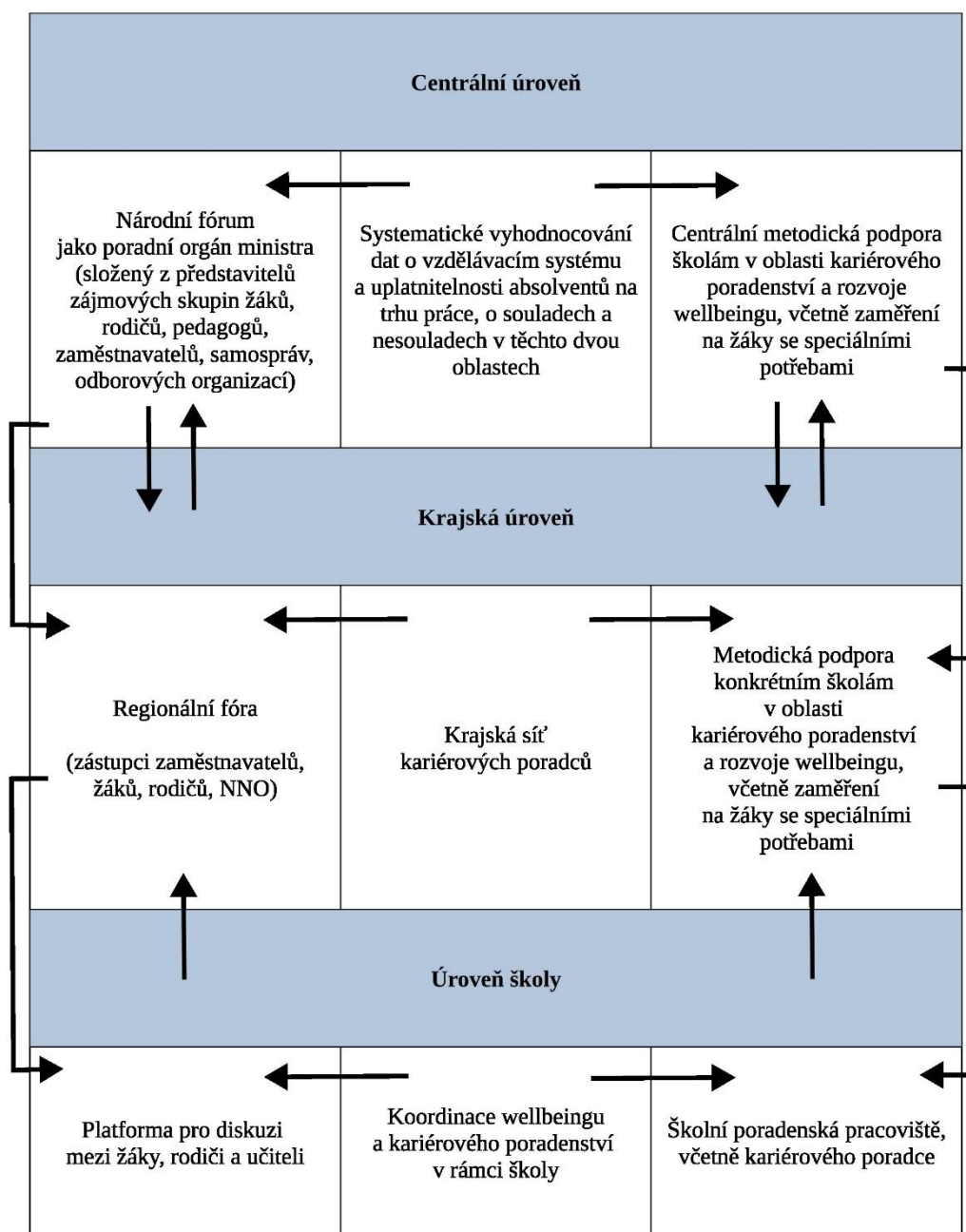
Opět s odkazem na výstupy Evropské sítě politik celoživotního poradenství (ELGPN 2015b) a na publikaci Integrovaného systému kariérového poradenství (Strádal 2013) by mělo být úkolem tohoto koordinačního orgánu řešit otázky související s osvětou veřejnosti v oblasti kariérového poradenství a uplatnitelnosti na trhu práce a zajištění dostupnosti poradenských služeb napříč rezorty směrem k uživatelům kariérového poradenství, včetně žáků ve školách, a také rozvoj kvality metodické podpory pro kariérové poradce bez ohledu na sektor, ve kterém působí (veřejný, neziskový či soukromý).

Jelikož se ukazuje příležitost navázat téma kariérového poradenství na rozvoj podpory wellbeingu žáků, který aktéři evidentně považují za důležitý, bylo by vhodné na úrovni centrálního systému i každé jednotlivé školy tato dvě témata propojit. Bude ale v každém případě nutné na úrovni školy personálně zajistit specializovaného odborníka (viz popis kvalifikačního standardu pro kariérové poradce v rámci Národní soustavy kvalifikací, tedy nikoliv v kombinaci s pozicí učitele ve škole či výchovného poradce), který bude koordinovat jak rozvoj kariérového poradenství v rámci školy a jeho integraci do výuky napříč vzdělávacím obsahem, tak realizovat poradenské aktivity směrem k žákům (individuální i skupinové). Systém musí být zároveň dynamický a je potřeba, aby docházelo k neustálé výměně informací a aby se přenášela data mezi centrální a krajskou úrovní a úrovní škol. V tomto případě lze navázat na připravovaný koncept *středního článku* v rámci Strategie 2030+ (MŠMT 2020). Systém se zároveň neobejde bez centrální metodické podpory v oblasti rozvoje wellbeingu žáků se specifickým akcentem na kariérový vývoj žáků, včetně podpory pro žáky se speciálními potřebami. Model navrženého systému viz Schéma 5.

Na závěr je potřeba ještě zmínit jeden poznatek, který vychází z toho, že se téma kariérového poradenství postupně vytrácelo ze strategií vzdělávací politiky, jak je popsáno v kapitole 6. Vyplývá z toho, že v České republice chybí někdo, kdo by zkoumal příležitosti, jak v tomto směru ovlivnit politiky a pokoušel se tuto agendu opět nastolit a přitáhnout k ní pozornost aktérů ve vzdělávání. Odborná literatura ve veřejné politice takovou osobu nazývá *policy entrepreneur*, český překlad tohoto termínu není ještě ustálen (Cohen 2021). Pokud se takový policy entrepreneur neobjeví, nelze předpokládat, že se výše uvedená opatření nebo jiná opatření vedoucí k posílení agendy kariérového poradenství a tématu sebepoznání jako faktorů volby středoškolského oboru stanou realitou.



Schéma 5: Model koordinačního mechanismu pro rozvoj kariérového poradenství v oblasti vzdělávání



Zdroj: autorka

## 10. Diskuze a závěr

Tento výzkum se vztahoval k Teorii advokačních koalic, protože v obou případech, jak u samotné zvolené teorie, tak u šetření Delphi i fenomenografického přístupu, jde o aktéry a o to, jaká mají přesvědčení, která pak uplatňují při prosazování konkrétních politik. Tento výzkum ukázal, že v českém vzdělávacím systému existují mezi aktéry ve vzdělávání poměrně zásadní rozpory a že existují minimálně dvě vlivné koalice, v nichž tito aktéři sdílejí svá přesvědčení. Na jedné straně je zde výrazná skupina aktérů, kteří si přejí zachovat status quo a nejsou přesvědčeni o tom, že by měla škola nějakým způsobem reagovat na vnější vývoj, ať už se jedná o vývoj na trhu práce nebo na socioekonomický vývoj společnosti, toto je podle nich víc úkolem rodin. Do této koalice lze zařadit část aktérů z řad zřizovatelů škol a také část představitelů škol a školských zařízení. Na druhé straně lze identifikovat druhou silnou koalici, tvořenou převážně zástupci neziskových organizací a částí škol a školských zařízení, kteří volají po tom, aby škola reagovala na vývoj společnosti, řešila to, že se proměňuje trh práce a u mladých lidí je potřeba podporovat celoživotní učení a přenositelné kompetence a autonomii a se zásadním důrazem na wellbeing. U těchto dvou skupin se zdá, že se jedná o hluboká (*core*) přesvědčení a nebude jednoduché najít mezi nimi půdu pro společný konsenzus. Co se týče ověření *Hypotézy 2: „Aktéři uvnitř dané koalice budou vykazovat široký konsensus týkající se jádra veřejné politiky (policy core) a menší míru konsenzu ohledně jejich sekundárních aspektů“* (Sabatier 1998:106; překlad Nekola 2011:22-24) Lze na základě tohoto výzkumu potvrdit, že se jeví, že tyto dvě významné skupiny aktérů vykazují široký konsenzus týkající se jádra veřejné politiky, zda mají menší míru konsenzu ohledně sekundárních aspektů, se zvolenou metodou nepodařilo ověřit a bylo by vhodné se tím zabývat v dalších výzkumech.

Vedle těchto dvou dominantních koalic ještě stojí dvě méně výrazné skupiny aktérů, jedna, která se zaměřuje na výkonnost systému a na to, že je potřeba srovnání mezi žáky a jen někteří mají na to, aby mohli uspět (tuto skupinu aktérů se nepodařilo v rámci výzkumu identifikovat a zdá, že se jedná o průřez mezi aktéry). A pak je tu ještě jedna menší skupina aktérů, převážně složená ze zástupců státních institucí, která volá po tom, aby bylo rozvíjeno celoživotní učení v kontextu rozvoje celého systému. Otázka je, jestli v jejich případě je možné mluvit o koalicích a nakolik mezi sebou interagují. Jejich přesvědčení lze přiřadit spíše k veřejněpolitickým přesvědčením, která se vztahují jen k problematice vzdělávání, než že by jednalo o základní hluboká přesvědčení.

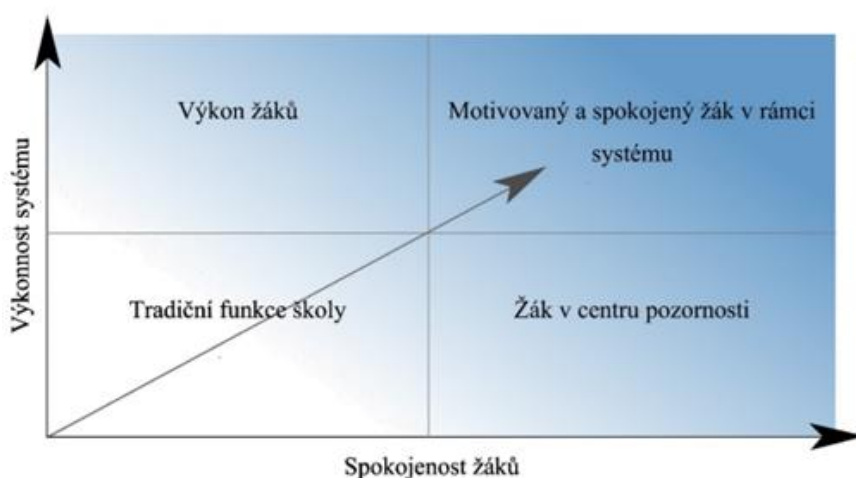
Z výsledků výzkumu lze abstrahovat koncept, podle kterého v českém vzdělávacím systému vedle sebe koexistují čtyři skupiny aktérů, kteří se dělí podle toho, jestli jsou:

- 1) **Zastánci tradičního pojetí školy** – aktéři, kteří volají po tradiční funkci školy, jejímž cílem je výuka; osobní záležitosti žáků, včetně jejich rodinného zázemí, nemají být předmětem školy, popř. tito aktéři nevěří tomu, že to škola může ovlivnit (do této skupiny by bylo možné zařadit názory části zřizovatelů a části zástupců škol a školských zařízení).

- 2) **Zastánci výkonnosti systému** – aktéři, kteří se zaměřují primárně na výkonnost vzdělávacího systému jako celku (osudy jednotlivců neřeší), mají tendenci žáky mezi sebou srovnávat a podporovat ty schopné; zároveň záležitosti týkající se wellbeingu a autonomie dětí považují za věc rodiny (tuto skupinu nešlo zcela provázat s konkrétním typem aktérů, jde spíše o průřez mezi nimi, ale neobjevují se zde názory zástupců neziskových organizací).
- 3) **Zastánci žáka v centru pozornosti** –aktéři, kteří mají v centru blaho dětí, usilují o maximální individualizaci výuky, žádné vnější faktory mimo školu nemají do tohoto procesu vstupovat, protože by to omezilo svobodu a autonomii vzdělávání (zde je dominující skupina neziskových organizací a jde zaznamenat širokou míru konsenzu mezi nimi, ale spadá sem i část zástupců škol a školských zařízení).
- 4) **Zastánci motivovaného a spokojeného žáka v rámci systému** – aktéři, kteří považují za důležité zaměřením na žáka v kontextu systému a volají po podpoře wellbeingu žáků a po rozvoji kompetencí pro 21. století, které umožní uplatnitelnost žáků v životě i práci, prosazují spolupráci se zaměstnavatelskou sférou a zavádění kariérového poradenství do škol (do této skupiny jde zařadit jen některé zástupce státních institucí a nejspíš to souvisí s tím, že jsou seznámeni s evropskými strategiemi a jsou si tím pádem vědomi dopadů takto koncipovaných politik v rámci vzdělávání).

Zároveň je možné vynést tyto kategorie aktérů do grafu se dvěma osami, přičemž svislá osa znamená výkon, tj. nakolik aktéři považují za důležitou výkonnost systému. Na svislou osu je možné umístit téma spokojenost žáků, kdy je možné na základě kritéria posoudit, nakolik je pro danou skupinu aktérů toto téma důležité pro rozvoj vzdělávání a celého systému.

Obrázek 13 Typologie zaměření aktérů ve vzdělávací politice



Zdroj: autorka

Na evropské úrovni již nejspíš nelze očekávat větší apel, než je nyní v této oblasti, protože téma řešené v této práci je již na úrovni EU reálnou prioritou propracovanou do klíčových veřejněpolitických dokumentů. Je ale potřeba stále počítat s tím, že evropské politiky v oblasti vzdělávání nejsou pro Českou republiku závazné a mají pouze doporučovací charakter. Pro získání větší pozornosti k tomuto tématu by pomohlo, pokud bychom měli k dispozici taková data, jako bylo doprovodné šetření ohledně kariérních dovedností žáků v rámci PISA 2012. Tehdy se ale Česká republika do tohoto zjišťování nezapojila. Při další takové příležitosti by bylo užitečné ji využít a získat data o tom, jak si naši patnáctiletí žáci stojí ohledně dovedností řídit vlastní kariéru. Jde o přechodový věk na konci povinné školní docházky a při přechodu na vyšší stupeň vzdělání, kdy by již těmito dovednostmi, z nichž klíčový je aspekt sebepoznání (viz kapitola 2), měli být vybaveni, ale s tím, že je budou rozvíjet v průběhu celého života.

V práci je rovněž uvedeno, že v České republice existující nástroje, jako je Infoabsovent a Národní soustava kvalifikací. To lze považovat za podstaty za užitečné, ale pokud zůstanou tyto nástroje takto v systému izolované, tak nemohou plnohodnotně posloužit svému původnímu poslání, které je zachyceno v integrovaném konceptu celoživotního učení, popsáném ve Strategii celoživotního učení z roku 2007 (MŠMT 2007), jehož součástí mělo být i kariérové poradenství. Navíc, jak ukazuje vývoj strategií vzdělávací politiky i výsledky výzkumu realizovaného v rámci této disertační práce, zde dochází k zásadnímu nepochopení souvislostem ve vzdělávacím systému. Na jednu stranu se například ve Strategii 2030+ volá po reakci na průmyslovou revoluci 4.0 a související technologický vývoj, ale nedává se s tím již do souvislosti potřeba uceleného a průchodného systému celoživotního učení a úzká provazba se světem práce (jak tomu bylo například u Strategie celoživotního učení z roku 2007) a tento rozpor se ukazuje rovněž v tvrzeních aktérů. Kvůli tomu, že mezi aktéry existují takto zásadní rozpory, nebylo možné detailněji zkoumat jejich postoj k paradigmatům kariérového poradenství, např. nakolik je téma sebepoznání klíčové již na základní škole jako faktor pro volbu středoškolského oboru. Bude tedy nejprve nutné udělat „několik kroků zpět“, vyjasnit si základní souvislosti a znovu si připomenout, jak spolu souvisí celoživotní učení a uplatnitelnost na trhu práce, proč se vyplácí investovat do takových systémů, jako je Národní soustava kvalifikací a jaké jsou z toho možné přínosy pro jednotlivce i pro společnost. Dále je potřeba vrátit se k otázce, proč je důležité zabránit předčasným odchodům ze vzdělávání a z jakého důvodu je významné, aby maximum žáků dosahovalo středoškolské kvalifikace (není tím myšlena jen maturita), a také proč je důležitá průchodnost systému a jaká jsou možná opatření, která k tomu povedou. Všechny tyto otázky a mnoho dalších evidentně nejsou v českém vzdělávání vyjasněny, a to ani mezi klíčovými aktéry, kteří mají přímý vliv na tvorbu vzdělávací politiky. Teprve potom může následovat diskuze o pojetí kariérového poradenství a jakou roli v něm sehrává sebepoznání a případně v jaké fázi života.

Navíc tato analýza ukázala, že v českém vzdělávacím systému existují minimálně dvě skupiny aktérů (potenciální koalice) a uvnitř těchto skupin se ukazuje poměrně vysoká míra shody. Jedna skupina je zastáncem statu quo a druhá skupina se zaměřuje na výraznou proměnu vzdělávání, ale s důrazem na podporu wellbeingu žáků. Mezi těmito dvěma skupinami jsou viditelné rozpory, které se zdá, že vycházejí z jejich základních přesvědčení, a proto bude velmi náročné budovat v těchto věcech mezi těmito aktéry konsenzus. Byly zde identifikovány ještě dvě méně výrazné skupiny, za zajímavou lze z výše uvedených důvodů považovat skupinu, která hájí wellbeing žáka, ale umisťuje ho do systému, kde je vzdělávání provázáno s trhem práce. Tato skupina je z významné části tvořena zástupci státních institucí. Na tomto základě lze vyslovit hypotézu, že na rozdíl od ostatních aktérů, jsou tito seznámeni s evropskými strategiemi a určitými daty a mají proto větší míru porozumění, proč je potřeba to takto vnímat. Tuto hypotézu by bylo vhodné ověřit následným výzkumem. A pak je zde ještě jedna skupina, která není tvořena nějakým dominantním typem aktérů a která volá po srovnávání a třídění žáků a po tlaku na výkon a kontrolu ze strany státu. Tyto aktéry určitě také nelze přehlížet, protože se budou snažit uplatňovat své přesvědčení, ale zdá se, že nemají ve svých řadách další zastánce zastávající stejný názor, a to je potenciálně oslabuje.

Sabatier nabízí cestu, jak překonávat rozpory mezi aktéry (i když u základních přesvědčení je to velmi složité), a to na politiku orientované učení. To znamená, že je potřeba vytvářet příležitosti pro aktéry, kde se budou moci navzájem seznámit se svými argumenty k dané problematice (Sabatier 2017). V České republice bude ale potřeba takový prostor nejprve vytvořit, prostor, kde bude moci docházet k výměně názorů mezi klíčovými aktéry a ke koordinaci aktivit a sdílení dat. Tento přístup odpovídá také doporučením Evropské sítě politik celoživotního poradenství. Sice už zde do nějaké míry funguje Národní poradenské fórum coby mezirezortní poradní orgán pro oblast kariérového poradenství, ale to tuto funkci dnes dostatečně neplní a jeho vliv je slabý. Bude tedy potřeba buď jeho pozici v systému posílit, nebo ustavit jinou platformu, kde se výše uvedené bude moci odehrávat, to znamená, že tam bude docházet k vyjasňování otázek, které se týkají témat řešených v oblasti kariérového poradenství. Z doporučení na závěr této práce rovněž vyplývá, že je potřeba taková fóra, kde se mohou vzájemně koordinovat klíčoví aktéři, vytvářet i na nižších úrovních systému, aby mohlo docházet ke koordinaci a synergiím realizovaných aktivit a mohlo být rovněž vyhodnocováno, nakolik v rámci systému dochází k souladům či nesouladům a nakolik se daří naplňovat potřeby klientů v rámci systému celoživotního poradenství.

Pro další výzkum se v této oblasti ukazuje množství příležitostí. Tento výzkum lze z určitého hlediska považovat jen za první sondu v tomto směru. Určitě je zde příležitost pro ještě hlubší analýzu dat vzešlých ze šetření Delphi, dokud tato data „nezestárnou“. I celé šetření Delphi se ukázalo jako zajímavý experiment, který umožnil interakci velkého množství aktérů v oblasti vzdělávací politiky a také umožnil jejich učení na základě seznámení se s vzájemnými argumenty. Určitě by stálo za to s určitým časovým odstupem toto šetření zopakovat a například se úžeji zaměřit na určitou

konkrétnější oblast. Z oblasti kariérového poradenství se nabízí například zkoumání postojů aktérů ke konceptu celoživotního učení nebo uznávání výsledků předchozího učení, nebo téma rozvoje klíčových kompetencí apod. Dále se také nabízí větší využití a ověření fenomenografického přístupu ve výzkumu v českých podmínkách. V tomto směru se také otevírá množství příležitostí, jak tento přístup využít k hlubšímu prozkoumání postojů aktérů ve vzdělávací politice, ale i jiných politikách. A v neposlední řadě je zde nepřehledné množství možností pro zkoumání v oblasti kariérového poradenství v českém prostředí, ať už co se týče dopadu těchto služeb na jejich uživatele, nebo z hlediska evaluace zaváděných opatření.

## English summary

This dissertation deals with the field of educational policy, specifically with the career development of pupils with regard to their future employability on the labour market. People's career development is studied in the field of career counselling and self-knowledge is considered to be a key aspect for employability in the current and future complex world of work in the theories developed in this field. Therefore, this topic, together with the whole concept of career counselling, is the central theme of this dissertation thesis. However, this topic is not examined from a psychological or pedagogical perspective, but from a public policy perspective. The performance of the education system, largely financed by public funds, has long-term effects on society, which are reflected in the readiness of school graduates for life in society, but also in their employment. Governments in many countries are therefore developing strategies that focus on people development with the aim of increasing the level of human capital and thus ensuring the competitiveness of the region. The same is also happening at the level of international cooperation and within the European Union, where this topic has been one of the main priority objectives of, for example, the Europe 2020 strategy document. Both young people transitioning from school to the labour market and people of working age already in the labour market will have to prepare for changing situation, and for all this means equipping themselves with specific skills.

On the other hand, data from the National Pedagogical Institute show that only 36 % of graduates in the Czech Republic remain in their graduate field three years after finishing secondary vocational school (Chamoutová et al. 2020), despite the fact that Czech secondary education is narrowly focused. At the same time, the proportion of pupils in the Czech Republic who do not even reach primary education is increasing (currently 4,3 %). It cannot be assumed that these young people will easily achieve the necessary qualifications to enter the labour market, or that this will involve additional public expenditure. The topic of drop-outs from education is also reflected in the Czech Republic's education policy strategies, but unlike the first two post-November strategies (White Paper 2001, Lifelong Learning Strategy 2007), the last two major strategies (Education Policy Strategy 2020, Education Policy Strategy 2030+) do not link this problem to measures related to career guidance. Therefore, the aim of this dissertation is to find out how the Czech actors in education currently think about this issue, what their views and attitudes are on the above-mentioned topics, but also to reveal what factors play a role in the differences between these views and whether there is any room for consensus among the actors on which effective measures leading to more effective labour market employability of school graduates could be built in the future.

The focus group of this research are the actors in the field of education policy in the Czech Republic. The object of this research is to understand the subjective perceptions of these actors, i. e. to get a picture of the dimensions along which individuals and groups of people who act as experts in

education experts or influencers in education policy making, how they perceive the topic and to what extent they consider the topic as a priority for further strategic development of education in the Czech Republic.

Specific aims of the dissertation:

- 1) Identify the attitudes and beliefs of actors regarding how the education system should
- 2) Describing the range of attitudes and beliefs held by actors in the Czech education system towards this topic and whether it is possible to identify certain groups of opinions among them.
- 3) Proposal for public policy measures in response to the findings of this research.
- 4) Expanding the theoretical and methodological apparatus of public policy by applying a combination of phenomenographic approach, the Delphi method and Advocacy Coalition Theory in identifying actor attitudes in the Czech Republic and presenting the possibility of using this approach in the analysis of public policies.

Based on the objectives of the dissertation, the following research questions are identified:

- 1) What views and attitudes do education policy actors have towards the need for a career system career guidance system based on students' self-knowledge as a factor for their future employment in  
What are the reasons for this?
- 2) What are the differences in the actors' perceptions of this phenomenon?
- 3) To what extent do actors in the field of education tend to join together in advocacy in this direction coalitions?
- 4) What are the main factors that cause differences between the attitudes of these actors?

This research is related to the Advocacy Coalition Theory because in both cases, the chosen theory itself, the Delphi investigation and the phenomenographic approach, it is about the actors and what beliefs they hold that they then apply to advocate for specific policies. This research has shown that there are quite fundamental contradictions between actors in the Czech education system and that there are at least two influential coalitions in which these actors share their beliefs. On the one hand, there is a significant group of actors who wish to maintain the status quo and are not convinced that schools should in any way react to external developments; this is more the task of families. This coalition can include some of the actors from municipalities and also some of the representatives of schools and educational institutions. On the other hand, a second strong coalition can be identified, made up



mainly of representatives of NGOs and parts of schools and school representatives, who call for schools to respond to the development of society, to address the fact that the labour market is changing and that lifelong learning and transferable competences and autonomy need to be supported, with a fundamental emphasis on wellbeing.

These two groups seem to have deep (core) convictions and it will not be easy to find a common ground of consensus between them. In addition to these two dominant coalitions, there are two less distinct groups of actors, one that focuses on system performance and the need for comparison between pupils. And then there is another smaller group of actors, mostly made up of representatives of state institutions, who call for lifelong learning to be developed in the context of whole system development. The question is whether it is possible to talk about coalitions in their case and to what extent they interact with each other.

From the results of the research, it is possible to abstract a concept according to which four groups of actors coexist in the Czech education system, divided according to whether they are:

- 1) Advocates of the traditional concept of school - actors who call for the traditional function of the school, which aims at teaching; the personal affairs of pupils, including their family background, should not be the subject of the school, or these actors do not believe that the school can influence it.
- 2) Advocates of system performance - actors who focus primarily on the performance of the education system as a whole (they do not address the situation of individuals), tend to compare pupils with each other and support those who are capable; at the same time, they consider issues related to children's well-being and autonomy to be a matter for the family.
- 3) Advocates of pupils on the centre -actors who have the well-being of children at the centre, strive for maximum individualisation of teaching, no external factors outside the school should enter this process, as this would limit the freedom and autonomy of education.
- 4) Advocates for a motivated and satisfied pupil within the system - actors who consider as important to focus on the learner within the context of the system and call for the promotion of learner well-being and the development of competences for 21st Century, which will enable pupils to be employable in during their life and work, they advocate cooperation with the employer sector and the introduction of career guidance into schools.

There are many opportunities for further research in this area. In some ways, this research can only be considered a first examination in this direction. There is certainly an opportunity for even deeper analysis of the data generated by the Delphi survey until this data "ages". The whole Delphi inquiry also proved to be an interesting experiment that allowed many actors in the field of education policy to interact and also allowed them to learn from each other's arguments. It would certainly be worth repeating this inquiry at some interval and, for example, focusing more narrowly on a more specific

area. In the field of career guidance, for example, there is the possibility of exploring actors' attitudes towards the concept of lifelong learning or the recognition of prior learning, or the topic of the development of key competences, etc. Furthermore, there is also a need for greater use and validation of the phenomenographic approach in research in the Czech context. In this respect, there are also many opportunities to use this approach to further explore the attitudes of actors in education policy, but also in other policies. Last but not least, there is a open field of possibilities for research focusing on career guidance in the Czech environment, both in terms of the impact of these services on their users or in terms of evaluating the implemented measures.

## Použitá literatura

- AMUNDSON, Norman E, 2009. *Active engagement: the being and doing of career counselling*. Richmond: Ergon communications. ISBN 978-0-9684345-8-1.
- ARTHUR, Michael B. a Douglas T. HALL, ed., 2004. *Handbook of career theory*. Transferred to digital print. Cambridge: Cambridge Univ. Press. ISBN 978-0-521-38944-0.
- BAUMAN, Zygmunt, 2020. *Tekutá modernita*. ISBN 978-80-262-1602-5.
- BROWN, Duane, 1995. A Values-Based Approach to Facilitating Career Transitions. *The Career Development Quarterly* [online]. **44**(1), 4–11 [vid. 2022-07-03]. ISSN 08894019. Dostupné z: doi:10.1002/j.2161-0045.1995.tb00524.x
- BROWN, Duane, 2002. *Career choice and development*. 4th ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass. The Jossey-Bass business & management series. ISBN 978-0-7879-5741-4.
- BROWN, Duane a R. Kelly CRACE, 1996. Values in Life Role Choices and Outcomes: A Conceptual Model. *The Career Development Quarterly* [online]. **44**(3), 211–223 [vid. 2022-07-03]. ISSN 08894019. Dostupné z: doi:10.1002/j.2161-0045.1996.tb00252.x
- CAIRNEY, Paul, 2016. *Paul A. Sabatier, "An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-Oriented Learning Therein"* [online]. B.m.: Oxford University Press [vid. 2022-07-06]. Dostupné z: doi:10.1093/oxfordhb/9780199646135.013.24
- CEDEFOP, 2019. *Investing in Career Guidance* [online]. 2019. B.m.: CEDEFOP. Dostupné z: <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2227>
- COHEN, Nissim, 2021. *Policy entrepreneurship at the street level understanding the effect of the individual* [online] [vid. 2022-07-09]. ISBN 978-1-108-87523-3. Dostupné z: <https://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9781108875233>
- ELGPN, 2015a. *Důkazy k celoživotnímu poradenství: přehled nejdůležitějších zjištění pro účinnou politiku a praxi*. B.m.: Centrum Euroguidance, Dům zahraniční spolupráce. ISBN 978-80-87335-99-4.
- ELGPN, 2015b. *Rozvoj politik celoživotního poradenství: Evropský nástroj pro tvůrce politik*. ISBN 978-80-87335-82-6.
- EUROPEAN COMMISSION. DIRECTORATE-GENERAL FOR EMPLOYMENT, SOCIAL AFFAIRES AND EQUAL OPPORTUNITIES, 2011. *An Agenda for new skills and jobs : a European contribution towards full employment: communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions* [online]. LU: Publications Office [vid. 2022-07-07]. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2767/28479>
- FOUCAULT, Michel, Michel SENELLART, François EWALD a Alessandro FONTANA, 2009. *Zrození biopolitiky: kurz na College de France (1978-1979)*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). ISBN 978-80-7325-181-9.
- GERRING, John, 2012. Mere Description. *British Journal of Political Science* [online]. **42**(4), 721–746 [vid. 2022-07-11]. ISSN 0007-1234, 1469-2112. Dostupné z: doi:10.1017/S0007123412000130
- HANSEN, Ellen, 2007. *Kariérové poradenství: příručka pro země s nízkými a středními příjmy*. Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT, Národní agentura pro evropské vzdělávací programy : Centrum Euroguidance. ISBN 978-80-904005-2-8.

HEALY, Tom, Sylvain CÔTÉ, John F. HELLIWELL a Simon FIELD, 2001. *The well-being of nations: the role of human and social capital*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Education and skills. ISBN 978-92-64-18589-0.

HLAĎO, Petr, Lucia KVASKOVÁ, Lenka HLOUŠKOVÁ, Bohumíra LAZAROVÁ, Stanislav JEŽEK, Libor JUHAŇÁK, Petr MACEK, Petra DAŇSOVÁ, Jaroslav GOTTFRIED, Petr PALÍŠEK, Karel REČKA a Václav ŠAŠINKA, 2020. *Kariérová adaptabilita: Její podoby, proměny, souvislosti a role v životě mladých dospělých procházejících středním odborným vzděláváním* [online]. Brno: Masaryk University Press [vid. 2022-07-03]. ISBN 978-80-210-9692-9. Dostupné z: doi:10.5817/CZ.MUNI.M210-9692-2020

HOOLEY, Tristram, Ronald G SULTANA a Rie THOMSEN, 2019. *Career guidance for social justice: contesting neoliberalism. Volume 1, Volume 1*,. ISBN 978-0-367-33414-7.

CHAMOUTOVÁ, Daniela, Hana NOVOTNÁ, Miroslav LÍBAL, Jana TRHLÍKOVÁ, Jiří VOJTĚCH a Uspořádala Pavla CHOMOVÁ, 2020. *Uplatnění absolventů škol* [online]. B.m.: Vydal Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z: 978-80-7578-032-4

INFOABSOLVENT, 2022. *Infoabsolvent* [online]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/0-0-10/Oborova-nabidka-strednich-skol>

JEŘÁBEK, Jaroslav, Jan TUPÝ, Zdeněk BENEŠ, Jan JIRÁK, Věra JIRÁSKOVÁ, Marie KUBÍNOVÁ, Danuše KVASNIČKOVÁ, Josef VALENTA, Eliška WALTEROVÁ, Sylva MACKOVÁ, Jaroslav PROVAZNÍK a Jana ZAPLETALOVÁ, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2005 zpracovali: 2021*. B.m.: MŠMT.

KALOUS, Jaroslav, Arnošt VESELÝ, a UNIVERZITA KARLOVA, 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1259-1.

KETTUNEN, Jaana a Päivi TYNJÄLÄ, 2018. Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling* [online]. **46**(1), 1–11 [vid. 2022-07-08]. ISSN 0306-9885, 1469-3534. Dostupné z: doi:10.1080/03069885.2017.1285006

KOHOUTEK, Jan, Arnošt VESELÝ a Zuzana ŠPAČKOVÁ, 2015. *Vzdělávací politika*. 2015. B.m.: Masarykova univerzita.

KOHOUTEK, Rudolf, 2009. HISTORIE A SOUČASNOST KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH ČESKÉ REPUBLIKY. *Škola a zdraví* **21**. 20.

KOLB, David A., Richard E. BOYATZIS a Charalampos MAINEMELIS, 2014. Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In: Robert J. STERNBERG a Li-fang ZHANG, ed. *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* [online]. 0 vyd. B.m.: Routledge, s. 227–248 [vid. 2022-07-04]. ISBN 978-1-4106-0598-6. Dostupné z: doi:10.4324/9781410605986-9

KRUMBOLTZ, John D., 2009. The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment* [online]. **17**(2), 135–154 [vid. 2022-07-04]. ISSN 1069-0727, 1552-4590. Dostupné z: doi:10.1177/1069072708328861

KRUMBOLTZ, John D., Anita M. MITCHELL a G. Brian JONES, 1976. A Social Learning Theory of Career Selection. *The Counseling Psychologist* [online]. **6**(1), 71–81 [vid. 2022-07-04]. ISSN 0011-0000, 1552-3861. Dostupné z: doi:10.1177/001100007600600117

LENT, Robert W a Steven D BROWN, 2013. *Career Development and Counseling*. 722.

- MARTON, Ference, 1986. Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*. 1(3), 23.
- MILLER-TIEDEMAN, Anna, 1999. *Learning, practicing, and living the new careering*. Philadelphia, PA: Accelerated Development. ISBN 978-1-56032-740-0.
- MPSV, 2020. *Strategický rámec politiky zaměstnanosti 2030* [online]. 2020. B.m.: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/848077/strategiepz2020.pdf/a666485c-355f-3d35-4fe7-0692661e271a>
- MŠMT, ed., 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, nakl. Tauris. ISBN 978-80-211-0372-6.
- MŠMT, 2007. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-254-2218-2.
- MŠMT, 2008. *Implementační plán Strategie celoživotního učení*. 2008. B.m.: MŠMT.
- MŠMT, 2010a. *ET 2020: strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU. ISBN 978-80-254-6941-5.
- MŠMT, 2010b. *Společné prohlášení ministra práce a sociálních věcí a ministryně školství mládeže a tělovýchovy o vytvoření Národního poradenského fóra* [online]. 2010. B.m.: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/narodni-poradenske-forum>
- MŠMT, 2014a. *Indikátory Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. 2014. B.m.: MŠMT.
- MŠMT, 2014b. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. 2014. B.m.: MŠMT.
- MŠMT, 2017. *ZÁKON č. 179/2006 Sb. ze dne 30. března 2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)*. 2017. B.m.: Zákon o ověřování a uznávání výsledků.
- MŠMT, 2019. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023* [online]. 2019. B.m.: MŠMT. Dostupné z: [file:///C:/Users/silvi/Downloads/dlouhodoby\\_zamer\\_stranky\\_mensi\\_velikost.pdf](file:///C:/Users/silvi/Downloads/dlouhodoby_zamer_stranky_mensi_velikost.pdf)
- MŠMT, 2020. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. 2020. B.m.: MŠMT.
- MŠMT, [b.r.]. *ET 2020 Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*.
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR, 2022. *Národní soustava kvalifikací. Národní soustava kvalifikací* [online]. Dostupné z: <https://www.narodnikvalifikace.cz/>
- NEKOLA, Martin, 2011. *Užívání nelegálních drog z pohledu aktérů české drogové politiky*.
- NPI ČR, 2020. *Evaluační soustava kvalifikací*. 2020. B.m.: Národní pedagogický institut ČR.
- O'BRIEN, Karen M., 2001. The Legacy of Parsons: Career Counselors and Vocational Psychologists as Agents of Social Change. *The Career Development Quarterly* [online]. 50(1), 66–76 [vid. 2022-07-03]. ISSN 08894019. Dostupné z: doi:10.1002/j.2161-0045.2001.tb00891.x
- OECD, 2004. *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap* [online]. B.m.: OECD [vid. 2022-07-01]. ISBN 978-92-64-10564-5. Dostupné z: doi:10.1787/9789264105669-en

- OECD, 2017. *Bridging the Gap: Inclusive Growth 2017 Update Report* [online]. 2017. Dostupné z: [https://www.oecd.org/inclusive-growth/Bridging\\_the\\_Gap.pdf](https://www.oecd.org/inclusive-growth/Bridging_the_Gap.pdf)
- OECD a THE EUROPEAN COMMISSION, 2004. *Career Guidance: A Handbook for Policy Makers* [online]. B.m.: OECD [vid. 2022-07-01]. ISBN 978-92-64-01519-7. Dostupné z: doi:10.1787/9789264015210-en
- PAQ RESEARCH, 2022. Mapa vzdělávacího neúspěchu. *Mapa vzdělávacího neúspěchu* [online]. Dostupné z: <https://www.mapavzdelavani.cz/>
- PARSONS, Frank, 1909. *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- PATTON, Wendy a Mary MCMAHON, 2015. *Kariérový rozvoj a systémové teorie: propojení mezi teorií a praxí*. B.m.: DZS. ISBN 978-80-88153-04-7.
- PAZOUR, 2019. *Identifikace prioritních témat ve vzdělávání. Šetření metodou Delphi Příloha: Souhrn komentářů z hodnocení*. 2019. B.m.: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z.s.
- PAZOUR, Michal, Silvie PÝCHOVÁ, Jana STRAKOVÁ a Univerzita KARLOVA, 2019. *Identifikace prioritních témat ve vzdělávání*. 2019. B.m.: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z.s.
- PAZOUR, Michal a Jana STRAKOVÁ, 2020. Využití metody Delphi pro identifikaci klíčových témat vzdělávací politiky. *Pedagogika* [online]. **70**(2) [vid. 2022-07-08]. ISSN 2336-2189, 0031-3815. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2019.1571
- PEAVY, R. Vance, 2013. *Sociodynamické poradenství: konstruktivistická perspektiva*. Praha: Dům zahraniční spolupráce pro Centrum Euroguidance. ISBN 978-80-87335-55-0.
- POTŮČEK, Martin, 2016. *Verejná politika*. B.m.: Ch-Beck. ISBN 978-80-7400-591-6.
- PRŮCHA, Jan, 2015. *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. ISBN 978-80-7478-675-4.
- PÝCHOVÁ, Silvie a Raimo VUORINEN, 2018. Finové mají 50 let zkušeností s kariérovým poradenstvím. *Školní poradenství v praxi*. (1/2018). ISSN 2336-3436.
- RADA EU, 2002. *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe* [online]. 2002. B.m.: Evropská unie. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:EN:PDF>
- RADA EU, 2008. *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies* [online]. 2008. B.m.: Evropská unie. Dostupné z: [https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf)
- RADA EU, 2009. *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. 2009. B.m.: Evropská unie.
- ROBERTSON, Peter J., 2013. Career guidance and public mental health. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* [online]. **13**(2), 151–164 [vid. 2022-07-09]. ISSN 0251-2513, 1573-1782. Dostupné z: doi:10.1007/s10775-013-9246-y
- ROBERTSON, Peter 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* [online]. **15**(1), 75–88 [vid. 2022-07-09]. ISSN 0251-2513, 1573-1782. Dostupné z: doi:10.1007/s10775-014-9280-4

ROE, Anne, 1956. *Psychology of Occupations*. New York: Wiley.

SABATIER, Paul A., 1998. The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe. *Journal of European Public Policy* [online]. **5**(1), 98–130 [vid. 2022-07-06]. ISSN 1350-1763, 1466-4429. Dostupné z: doi:10.1080/13501768880000051

SABATIER, Paul A. a Hank C. JENKINS-SMITH, ed., 1993. *Policy change and learning: an advocacy coalition approach*. Boulder, Colo: Westview Press. Theoretical lenses on public policy. ISBN 978-0-8133-1648-2.

SAVICKAS, Mark L., 2012. Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development* [online]. **90**(1), 13–19 [vid. 2022-07-04]. ISSN 07489633. Dostupné z: doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x

SAVICKAS, Mark L., Laura NOTA, Jerome ROSSIER, Jean-Pierre DAUWALDER, Maria Eduarda DUARTE, Jean GUICHARD, Salvatore SORESI, Raoul VAN ESBROECK a Annelies E.M. VAN VIANEN, 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* [online]. **75**(3), 239–250 [vid. 2022-07-03]. ISSN 00018791. Dostupné z: doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004

SEARS, Susan, 1982. A Definition of Career Guidance Terms: A National Vocational Guidance Association Perspective. *Vocational Guidance Quarterly* [online]. **31**(2), 137–143 [vid. 2022-07-03]. ISSN 00427764. Dostupné z: doi:10.1002/j.2164-585X.1982.tb01305.x

SHARF, Richard S., 2013. *Applying career development theory to counseling*. Sixth edition. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning. ISBN 978-1-285-07544-0.

SPOKANE, Arnold R, Erik J LUCHETTA a Matthew H RICHWINE, 2002. Holland's Theory of Personalities in Work Environments. 55.

SRB, Vladimír, Lenka FELCMANOVÁ a Silvie PÝCHOVÁ, 2021. *Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření*. B.m.: Stálá konference asociací ve vzdělávání, z.s. ISBN 978-80-907826-1-7.

STRÁDAL, Jiří, 2013. *Návrh koncepce Integrovaného systému kariérového poradenství*. 2013. B.m.: Národní ústav pro vzdělávání.

STRAKOVÁ, Jana, David GREGER, Jaroslav KALOUS, Hana KOŠTÁLOVÁ, Pavla POLECHOVÁ, Jaroslava SIMONOVÁ, Ondřej ŠTEFFL a Arnošt VESELÝ, 2009. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. 2009. B.m.: MŠMT.

STUHLÍKOVÁ, Iva, Ondřej KAŠČÁK, Tomáš JANÍK, David GREGER, Tomáš KATRŇÁK, Karel ŠIMA, Arnošt VESELÝ, Irena SMETÁČKOVÁ, Jana HRUBÁ, Daniel MUNICH, Jana MATOUŠOVÁ a Josef STAŠA, 2017. *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. 2017. B.m.: MŠMT.

SULTANA, Ronald G., 2018. *Podpora kvality kariérového poradenství na středních školách*. Praha: Dům zahraniční spolupráce. ISBN 978-80-88153-95-5.

SUPER, Donald E, 1980. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior* [online]. **16**(3), 282–298 [vid. 2022-07-03]. ISSN 00018791. Dostupné z: doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1

SWEET, Richard, Kari NISSINEN a Raimo VUORINEN, 2014. *An analysis of the career development items in PISA 2012 and of their relationship to the characteristics of countries, schools,*

*students and families*. Jyväskylä: The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). ISBN 978-951-39-6003-2.

TRHLÍKOVÁ, Ing Bc Jana a Mgr Hana NOVOTNÁ, 2022. *Přechod absolventů středních škol na trh práce I. etapa – šetření 202*. B.m.: Národní pedagogický institut ČR.

VESELÝ, Arnošt, 2006. Teorie mnohačetných forem kapitálu. *Pražské sociálně vědní studie*.

VESELÝ, Arnošt, 2010. Pojem „kapitál“ v současné sociologické teorii. *Soudobá sociologie IV (Aktuální a každodenní)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 133–156.

VESELÝ, Arnošt, Jakub FISCHER, Milena JABŮRKOVÁ, Milan POSPÍŠIL, Daniel PROKOP, Radko SÁBLÍK, Iva STUHLÍKOVÁ a Stanislav ŠTECH, 2019. *Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030+*. 2019. B.m.: MŠMT.

VESELÝ, Arnošt, Martin NEKOLA a Zuzana DRHOVÁ, 2007. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-86429-75-5.

WALSH, W. Bruce a Samuel H. OSIPOW, ed., 1990. *Career counseling: contemporary topics in vocational psychology*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates. ISBN 978-0-8058-0266-5.

WALSH, W. Bruce a Mark SAVICKAS, 2005. *Handbook of vocational psychology: theory, research, and practice* [online]. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates [vid. 2022-07-03]. ISBN 978-1-4106-1304-2. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/id/10118433>

WATTS, A G, Bill LAW, John KILLEEN, Jennifer M KIDD a Ruth HAWTHORN, 1996. *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*.

WEIBLE, Christopher M. a Paul A. SABATIER, ed., 2017. *Theories of the policy process*. Fourth edition. New York, NY: Westview Press. ISBN 978-0-8133-5052-3.

WORLD ECONOMIC FORUM, 2016. *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution* [online]. 2016. B.m.: World Economic Forum. Dostupné z: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)

WORLD ECONOMIC FORUM, 2018. *The Future of Jobs Report* [online]. 2018. B.m.: World Economic Forum. Dostupné z: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)

WORLD ECONOMIC FORUM, 2020. *The Future of Jobs Report 2020* [online]. 2020. B.m.: World Economic Forum. Dostupné z: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)

ZATLOUKAL, Tomáš a Ondřej ANDRYS, 2021. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-65-6.



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 Identifikace prioritních témat ve vzdělávání. Šetření Delphi. Součet pořadí.

Příloha č. 2 Rozšířená definice wellbeingu zpracovaná v rámci Partnerství pro vzdělávání 2030+

## Přílohy

### Příloha č. 1

#### Identifikace prioritních témat ve vzdělávání. Šetření metodou Delphi.

Příloha – součet pořadí

Hodnocený výrok	Součet pořadí
Státní politika ve vzdělávání je nekoncepční a nesystémová, nemá jasné a dlouhodobě stanovený cíl a jasné priority. Podléhá momentálním vlivům, požadavky se mění s každým novým ministrem.	4
České školství jako celek je dlouhodobě podfinancované.	5
Ředitelé škol jsou zavaleni administrativou a chybí jim jakákoli podpora.	11
Pedagogické fakulty nepřipravují absolventy pro moderní školu.	11
Učitelé mají příliš nízké platy.	16
Slabinou českého vzdělávacího systému jsou velké rozdíly mezi jednotlivými školami ve výsledcích a složení žáků, kteří školy navštěvují. To znamená, že z hlediska kvality vzdělávání je hodně důležité, jakou školu žák navštěvuje.	23
Učitelé nejsou dobře profesně připraveni („neznají řemeslo“). Chybí jim didaktická výbava, neumějí dobře pracovat s cíli a vyhodnocovat dopady své pedagogické práce.	25
V českých školách je nedostatek kvalitních ředitelů.	28
Ve školách chybí kvalifikovaní učitelé.	28
Inkluze (společné vzdělávání) nebyla dobře připravena ani vysvětlena.	32
Způsob výuky ve školách je zastaralý.	40
Škola neklade dostatečný důraz na wellbeing žáků. České děti nechodí do školy rády a netěší je učení.	43
Na všech úrovních vzdělávacího systému panuje nedůvěra a chybí spolupráce mezi aktéry.	44
Ve školách chybí podpora pro nadané děti.	47
Pro rozhodování ve vzdělávání chybí klíčové informace. Dostupné informace nejsou dobře využívány.	48
Škola vede žáky nedostatečně k zodpovědnosti, aktivitě a autonomii, nerozvíjí kompetence k učení.	48
Potřeba národních zkoušek (přijímací zkoušky do maturitního studia, standardizované maturitní zkoušky) není zřejmá. Jejich současná podoba poškozuje vzdělávání.	51
Učitelé jsou zavaleni administrativou.	58
Učitelé trpí frustrací, osamělostí, vyhořením.	60
Snaha o hledání jednoho správného řešení pro všechny je nerealistická a kontraproduktivní.	61
Chybí základní účel školy - jasné popsání a deklarování a přijatý školami i společností.	62
Tvůrci vzdělávacích politik a vedoucí pracovníci v rezortu školství na národní, regionální a lokální úrovni jsou nekompetentní.	65
Absence středního článku řízení škol na úrovni bývalých školských úřadů brzdí rozvoj základního školství.	65
Snaha o centralizaci školství (např. prostřednictvím jednotných testů, srovnávání, apod.) omezuje prostor pro individuální rozvoj žáků a jejich potřeb.	65
Povolání učitele má nízkou společenskou prestiž.	67
Škola neklade dostatečný důraz na mediální výchovu a kritické myšlení.	71
Učitelům se nedostává metodické podpory a kvalitního dalšího vzdělávání.	79
Pro děti se sociálním a ekonomickým znevýhodněním není dostupná včasná péče, která by včas pomohla nastartovat jejich rozvoj.	79
Odborné vzdělávání má nedostatečnou kvalitu a nereaguje na potřeby moderní společnosti a trhu práce.	82
Škola neklade dostatečný důraz na výchovu k demokracii a občanství.	86
Škola žáky nedostatečně jazykově vybavuje.	86
Škola nedostatečně rozvíjí digitální gramotnost.	94
Rodiče přesouvají zodpovědnost za výchovu dětí na školu.	100
Slabinou českého vzdělávacího systému je přetrvávající existence segregovaných škol, ve kterých se vzdělává většina romských žáků.	103
Dochází k likvidaci systému speciálního školství.	103
Rodiče chtějí příliš zasahovat do chodu školy.	110
Povinné předškolní vzdělávání nemá žádné opodstatnění a jen zbytečně zatěžuje systém.	111
Konzervativní rodiče a jejich spokojenost se stávajícím stavem brzdí inovace.	112
Požadavek povinného vzdělávání je pro děti a rodiče v současné době již příliš svazující.	117

# Wellbeing

Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.

Oblasti wellbeingu:



## Fyzická oblast

Souvisí s fyzickým zdravím a bezpečím a je ovlivněná fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí.



## Kognitivní oblast

Souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.



## Emocionální oblast

Souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace.



## Sociální oblast

Souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi.



## Duchovní oblast

Souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy.