

POSTOJE AKTÉRŮ ČESKÉ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY K TÉMATŮM SOUVISEJÍCÍM S KARIÉROVÝM PORADENSTVÍM

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

Silvie Pýchová

Abstrakt

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

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

Abstract

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

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

1. Situace kariérového poradenství v ČR

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

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

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

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

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

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

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

2. Teoretická východiska

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

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

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

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

3. Cíle výzkumu

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

Autorka výzkumu si klade tyto výzkumné otázky:

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

4. Metodologie výzkumu

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Výsledky výzkumu

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

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

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

Tabulka 1

Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů k tezi 1

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

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

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 66

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

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

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

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

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

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

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

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 69

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

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

Tabulka 3

Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů k tezi 3

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

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 72

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

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

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

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

Tabulka 4

Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů k tezi 4

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

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 75

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

Tabulka 5

Fenomenografické zpracování škály výroků aktérů k tezi 5

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

Zdroj: Pýchová, 2022, s. 78

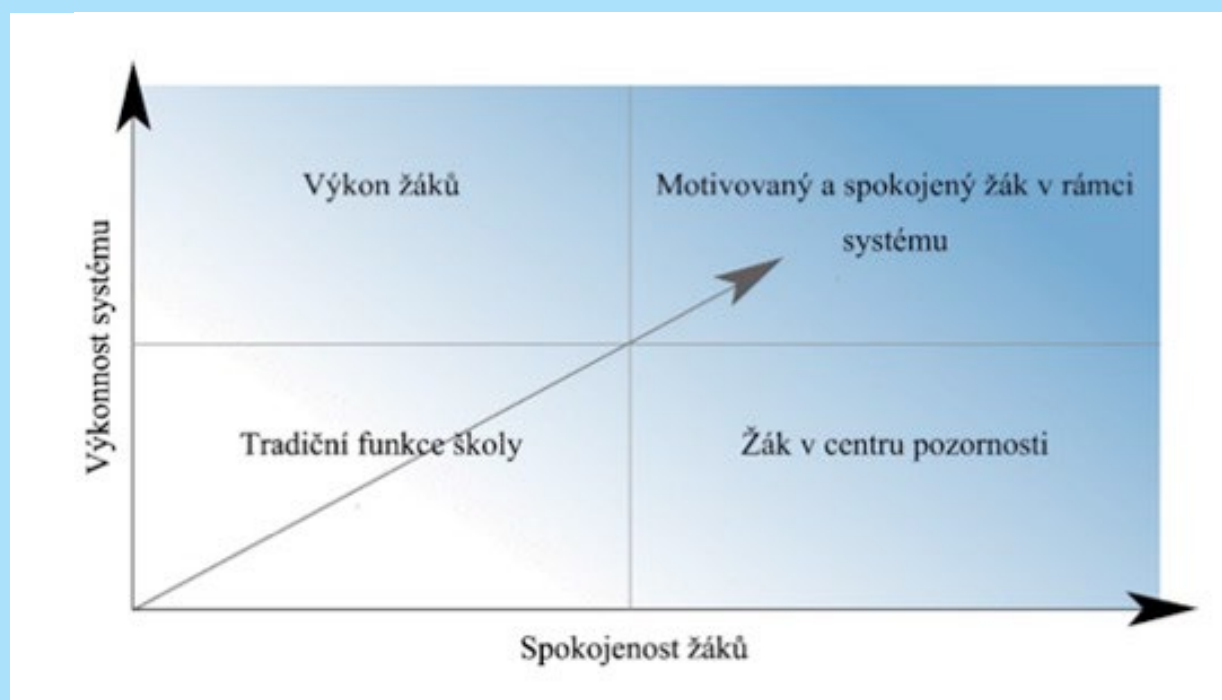
Téma nedostatečné kvality odborného vzdělávání se umístilo až na 29. místě a k této tezi se sešlo 251 komentářů aktérů. Uplatnitelnost absolventů na trhu práce jako jeden z cílů kariérového poradenství je přímo spojena s kvalitou odborného vzdělávání, které poskytuje nejen stupeň vzdělání, ale současně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

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

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

Obrázek 1

Typologie zaměření aktérů ve vzdělávací politice



Zdroj: Pýchová, 2022, s. 86

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

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

6. Shrnutí a diskuze

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

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

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

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

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

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

Závěry

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

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

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

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

Seznam zdrojů

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O autorce

Mgr. Silvie Pýchová, Ph.D.

Centrum kompetencí, z. s.

silvie.pychova@gmail.com

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

Citujte

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