KARIÉROVÉ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SYSTÉM: REFLEXE JAKO CHYBĚJÍCÍ ČLÁNEK
CAREER EDUCATION AS A SYSTEM: REFLECTION AS THE MISSING LINK

Dorota Madziová

Abstrakt

Výzkum mezi středoškoláky v Moravskoslezském kraji odhalil paradox, který pravděpodobně důvěrně zná každý kariérový poradce či poradkyně: školy kariérové aktivity realizují, žáci se jich účastní – a přesto je nedokáží propojit s vlastním kariérním rozvojem. Tento článek pojmenovává, proč k tomu dochází. Na základě deseti fokusních skupin ($n = 200$) identifikuje tři vzájemně provázané deficity: absenci sdíleného jazyka kariérového vzdělávání, normalizaci odkládání kariérního rozhodování a nevyužitý potenciál pracovní zkušenosti způsobený absencí její reflexe. Společným jmenovatelem všech tří je, že kariérové vzdělávání není ve školách implementováno jako vědomý systém – a bez záměrné reflexe se zkušenost v kompetenci nepromění. Pojmový aparát Career Management Skills a mezinárodní rámce (Gatsby Benchmarks, OECD) jsou v článku využity jako nástroje pro přesnější pojmenování toho, co data ukázala, nikoli jako jejich opora. Závěry jsou analyticky přenositelné; statistická zobecnitelnost není cílem ani ambicí tohoto textu.

Klíčová slova: kariérové vzdělávání, Career Management Skills, reflexe, systémová implementace, středoškoláci, kvalitativní výzkum, kariérové poradenství

1. Úvod

Kariérový poradce na střední škole zpravidla ví, že žáci absolvují exkurze, praxe, besedy s odborníky z praxe i testy osobnosti. Ví také, že když se žáků zeptá, co si z těchto aktivit odnesli pro vlastní kariérní rozvoj, odpovědi jsou vágní nebo chybí. Tato mezera mezi tím, co škola nabízí, a tím, co žák dokáže vědomě využít, není novým zjištěním. Je to zkušenost, kterou sdílí velká část odborníků pracujících v oblasti kariérového vzdělávání.

Co dosud chybělo, je pojmenování mechanismu, který tuto mezeru způsobuje. Nestačí říct, že aktivity jsou neefektivní nebo že žáci nejsou motivovaní. Ani jedno z toho data nepotvrzují. Žáci motivováni jsou – jen nemají nástroje, jak zkušenosti zpracovat a propojit s vlastní kariérní cestou.

Tento článek nabízí analytický rámec, který pojmenovává, co v kariérovém vzdělávání systémově chybí. Vychází z kvalitativního výzkumu realizovaného v Moravskoslezském kraji, jehož cílem bylo

porozumět tomu, jak středoškoláci o kariéře skutečně přemýšlejí – ne jak by přemýšlet měli. Data odhalila tři vzájemně provázané deficity, jejichž společným jmenovatelem je absence záměrné reflexe jako mechanismu, díky němuž se zkušenost proměňuje v kompetenci.

Pojmy a rámce z mezinárodní odborné literatury – zejména koncept Career Management Skills a britské Gatsby Benchmarks – jsou v textu využity tam, kde pomáhají přesněji pojmenovat to, co data ukázala. Nejsou argumentem; jsou nástrojem pojmenování.

2. Výzkum a jeho kontext

Výzkum byl realizován v období od prosince 2025 do ledna 2026 na osmi středních školách v Moravskoslezském kraji. Jednalo se o záměrně vybraný vzorek škol aktivně zapojených do systémového rozvoje kariérového poradenství. Výzkum byl součástí projektu Implementace Dlouhodobého záměru Moravskoslezského kraje (reg. č. CZ.02.02.XX/00/23_018/0014352), jehož zadavatelem bylo Centrum kompetencí, z. s. Realizaci fokusních skupin zajišťovala organizace YouthWatch.

Bylo realizováno deset fokusních skupin, kterých se celkem zúčastnilo 200 účastníků – 146 chlapců a 54 dívek ze šesti odborných škol a dvou gymnázií. Každá fokusní skupina trvala tři až čtyři vyučovací hodiny a byla strukturována do tří bloků: validace předem identifikovaných trendů, facilitovaný rozhovor v menších podskupinách a reflexe budoucích výzev na trhu práce. Všechny rozhovory byly se souhlasem účastníků nahrávány a anonymizovány. Data byla analyzována metodou tematické analýzy (Braun, Clarke, 2006).

Výzkumný vzorek nebyl sestaven statisticky náhodně. Výsledky proto nelze zobecňovat na celou populaci středoškoláků v České republice – to nebylo cílem. Cílem bylo porozumět způsobům uvažování, identifikovat vzorce a pojmenovat mechanismy. Analytická přenositelnost závěrů – tedy to, zda čtenář rozpozná popsané vzorce ve vlastní praxi – je relevantním kritériem kvality tohoto typu výzkumu, nikoli statistická reprezentativita.

3. Tři deficity, které kariérové vzdělávání dělají neviditelným

3.1 AKTIVITY EXISTUJÍ – JAZYK PRO NĚ CHYBÍ

Nejsilnější a nejkonzistentnější zjištění ze všech fokusních skupin lze shrnout jednou větou: žáci se kariérového vzdělávání účastní, ale nerozpoznávají ho jako kariérové vzdělávání.

Popisují exkurze do firem, povinnou praxi, testy osobnosti, setkání s absolventy. Když se jich ale zeptáte, co si z těchto aktivit odnesli pro svou kariéru, odpovědi jsou vágní nebo se týkají zcela jiných věcí. Aktivity vnímají jako povinnosti, které je třeba splnit, nikoli jako příležitosti k sebepoznání nebo k rozvoji vlastní kariérní orientace.

„V práci sa nikto nepýta na logaritmy, ale na to, čo dokážete“ (žák odborné školy, fokusní skupina MSK 2025/26).

Tento výrok vystihuje jádro problému: žák intuitivně ví, co je pro kariéru důležité. Škola mu však nenabídla jazyk ani rámec, jak to propojit s tím, co skutečně zažil a rozvíjel. Výsledkem je, že kariérové vzdělávání probíhá – ale zůstává neviditelné, protože ho nikdo takto nepojmenovává.

Problém tedy není v počtu aktivit ani v jejich kvalitě. Spočívá v absenci sdíleného jazyka – pojmů a způsobů mluvení, které by žákovi umožnily říct: *„Tato exkurze mi pomohla zjistit, že nechci pracovat v uzavřeném prostoru“* nebo *„Z praxe vím, jaký styl vedení mi vyhovuje.“* Bez tohoto jazyka zkušenost sice existuje, ale nelze s ní vědomě pracovat..

Odborná literatura tento soubor kompetencí označuje termínem *Career Management Skills* – schopnost sbírat, zpracovávat a využívat informace o sobě a světě práce pro vědomá kariérní rozhodnutí (Sultana, 2012). Pro účely tohoto textu je důležité jediné: tyto kompetence nevznikají ze zkušenosti samotné. Vznikají z reflexe zkušenosti. Reflexi přitom nelze automaticky předpokládat; je třeba pro ni záměrně vytvořit prostor.

3.2 KARIÉRNÍ ROZHODOVÁNÍ JAKO PROBLÉM BUDOUCÍHO JÁ

Druhý vzorec, který se opakoval napříč všemi skupinami bez ohledu na typ školy, se týká způsobu, jakým žáci přistupují ke kariérnímu rozhodování. Velká část z nich ho vědomě odkládá – a považuje to za přirozené.

„Pôjdem tam, kam ma nohy zavedú“ (žák gymnázia, fokusní skupina MSK 2025/26).

Na první pohled by se mohlo zdát, že jde o nezájem nebo pasivitu. Data ale ukazují něco jiného: jde o racionální adaptivní strategii. V situaci, kdy žák nemá dostatek informací, nástrojů ani zkušeností, na jejichž základě by mohl rozhodnutí učinit, je odložení rozhodnutí méně riskantní než unáhlená volba na základě neúplných podkladů. Výzkumníci tento vzorec pojmenovali jako „problém budoucího já“: kariérní rozhodnutí vyřeší zkušenější verze mého já, která teprve vznikne (Tomanová, Turanová, 2026).

Přechod na vysokou školu – ideálně libovolnou, jen aby bylo rozhodnutí odloženo – je nejčastějším projevem tohoto vzorce, zejména u gymnazistů. Z kariérového hlediska je to problematické: odložené rozhodnutí nepřestává být problémem, jen se přesouvá do kontextu, kde jsou náklady chybného rozhodnutí výrazně vyšší.

Pro kariérového poradce z toho plyne konkrétní implikace: tlak na dřívější rozhodnutí situaci nezlepší. Co žáci potřebují, je prostor pro aktivní exploraci a – stejně jako v případě prvního deficitu – jazyk, ve kterém mohou o vlastní kariérní orientaci přemýšlet a mluvit. Normalizace nelineárního kariérního vývoje a setkání s reálnými příběhy lidí, kteří změnili obor nebo kariérní cestu, byly v datech opakovaně označovány jako mimořádně hodnotné.

3.3 PRAXE JAKO NEVYUŽITÝ ZDROJ

Třetí deficit se týká oblasti, kterou žáci sami hodnotí jako nejcennější: pracovní zkušenosti. Žáci, kteří mají reálnou zkušenost z praxe nebo brigády, mají výrazně konkrétnější a realističtější kariérní představy. Dokáží pojmenovat, jaký typ práce jim vyhovuje, jak chtějí být vedeni a co od pracovního prostředí očekávají. Žáci bez pracovní zkušenosti uvádějí téměř výhradně finanční ohodnocení jako jediné měřítko.

„Keby som si mohol znovu vybrať, išiel by som za elektrikára, kde je prax dva dni v týždni. Človek s vyučným listom a dobrou praxou sa môže mať lepšie ako inžinier“ (žák odborné školy, fokusní skupina MSK 2025/26).

Zároveň výzkum odhaluje zásadní problém s kvalitou praxe: žáci popisují situace, kdy na povinné praxi zametali listí, seděli bez přidělené práce nebo byli posíláni předčasně domů. Firmy přistupují k praxi často formálně, chybí větší pedagogický dohled i systematická reflexe po návratu ze strany školy.

Klíčové zjištění ale není, že praxe je nekvalitní – to je problém sám o sobě, avšak řešitelný jinými nástroji. Klíčové je, že i když je praxe kvalitní, škola ji zpravidla nepomůže žákovi zpracovat. Výsledkem je, že zkušenost, která má silný kariérový potenciál, zůstane pouhou epizodou. Žák ví, že ho praxe něco naučila, ale neví, co přesně, neumí to pojmenovat a nedokáže s tím dál pracovat.

Zajímavým zjištěním je, že i negativní pracovní zkušenost plní důležitou kariérovou funkci – ale jen tehdy, pokud ji žák dokáže reflektovat. Žák, který po praxi řekne: *„Tohle prostředí mi nevyhovuje a vím proč,“* udělal významný kariérový krok vpřed. Bez reflexe v něm zůstane jen pocit zklamání.

4. Společný jmenovatel: absence systémového záměru

Tři popsané deficity nejsou nezávislými problémy. Jsou projevy téhož: kariérové vzdělávání ve školách sice probíhá, ale není implementováno jako vědomý systém sledující jasný cíl.

Co tím míníme? Aktivity existují – ale nejsou propojeny sdíleným pojmovým rámcem, který by žákovi pomohl rozumět, proč je absolvuje a co si z nich odnáší. Poradci a pedagogové pracují – ale zpravidla každý ve vlastním pojetí, bez koordinace a sdíleného jazyka. Praxe se realizuje – ale její reflexe není součástí systému, nýbrž věcí individuální iniciativy.

Výsledkem je, že úspěch kariérového vzdělávání závisí na osobní angažovanosti jednotlivých pedagogů a poradců. Tam, kde tato angažovanost existuje, funguje systém dobře. Tam, kde chybí – nebo kde ji systém neumožňuje –, existuje kariérové vzdělávání pouze na papíře.

Britské Gatsby Benchmarks, které jsou v mezinárodním prostředí jedním z nejrozšířenějších nástrojů pro hodnocení systémové kvality kariérového vzdělávání ve školách, na tento problém reagují tím, že posuzují nikoli existenci aktivit, ale jejich záměrné propojení, koordinaci a sledování dopadu (The Gatsby Charitable Foundation, 2014). Cílem tohoto článku není přímo propagovat tento přístup

v českém prostředí – slouží zde spíše jako doklad toho, že problém, který data z MSK pojmenovala, není lokálním specifikem. Jde o strukturální vzorec, který odborná komunita v jiných zemích již dříve pojmenovala a začala řešit.

OECD ve svých zprávách o kariérovém vzdělávání opakovaně upozorňuje na tentýž strukturální problém: systémy kariérového vzdělávání bývají fragmentované, jejich výstupy nejsou sledovány a jejich efektivita závisí na individuální iniciativě spíše než na systémové podpoře (OECD, 2023, 2024). Data z MSK tento vzorec potvrzují z perspektivy samotných žáků.

5. Závěr: co z toho plyne

Žáci v Moravskoslezském kraji nejsou pasivní ani apatičtí vůči vlastní budoucnosti. Nacházejí se však v situaci, kdy mají málo nástrojů k tomu, aby o ní přemýšleli vědomě – a vzdělávací systém jim tyto nástroje neposkytuje systematicky, nýbrž nahodile.

Klíčové sdělení tohoto článku není, že školy dělají málo. Ukazuje se, že dělají dost – ale bez jasného záměru, koordinace a reflexe, které by z jednotlivých aktivit vytvořily funkční systém. A bez systému se kariérové vzdělávání stává neviditelným právě pro ty, kterým má sloužit.

Pro kariérové poradce a poradkyně z toho plynou tři konkrétní implikace:

1. **Pojmenujte, co žáci dělají.** Před každou kariérovou aktivitou vysvětlete žákům, co konkrétního si z ní mohou pro svůj rozvoj odnést. Po aktivitě vytvořte prostor pro reflexi – byť krátkou a neformální. Bez pojmenování a reflexe aktivita kariérovou kompetenci nerozvíjí.
2. **Pracujte s pracovní zkušeností aktivně.** Ptejte se žáků nejen na to, *„jak jim praxe šla“*, ale také na to, *„co se během ní dozvěděli o sobě“*, *„co by si příště vybrali jinak“* či *„co je překvapilo“*. Reflexe mění zážitek v přenositelnou zkušenost. Negativní zkušenost přitom není selháním – je to cenná kariérová informace.
3. **Normalizujte nerozhodnost jako legitimní stav.** Skutečnost, že žáci nevědí, co chtějí dělat, není selháním poradenství. Jsou v přirozené vývojové situaci. Vytvářejte prostor pro exploraci, zvěte do školy osobnosti s nelineárními kariérními příběhy a pracujte raději s otevřenými otázkami než s hotovými odpověďmi.

Pro koordinátory poradenských služeb a tvůrce vzdělávací politiky je implikace systémová: reflexe a sdílený pojmový rámec nemohou být záležitostí jednotlivých nadšenců. Musí se stát integrální součástí toho, jak škola jako celek o kariérovém vzdělávání přemýšlí a jak ho plánuje. Moravskoslezský kraj díky pilotním projektům realizovaným v rámci fondů EU, disponuje daty a zkušenostmi, které mohou posloužit jako základ pro systémovější přístup a rozhodně stojí za to je sdílet.

Literatura

BRAUN, V., CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006, roč. 3, č. 2, s. 77–101. ISSN 1478-0887.

OECD. *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*. Paris: OECD Publishing, 2023. ISBN 978-92-64-97561-9. Dostupné z: https://doi.org/10.1787/27452f29-en

OECD. *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2024. ISBN 978-92-64-41423-9. Dostupné z: https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

SULTANA, R. G. Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*. 2012, roč. 25, č. 2, s. 225–248.

THE GATSBY CHARITABLE FOUNDATION. *Good Career Guidance: Reaching the Gatsby Benchmarks*. London: The Gatsby Charitable Foundation, 2014.

TOMANOVÁ, A., TURANOVÁ, S. *Meniaci sa pohľad mladej generácie na prácu a trh práce: Kvalitatívny výskum vybraných skupín mladých v Moravskosliezskom kraji*. YouthWatch, 2026.

Autorka

Mgr. Dorota Madziová

působí jako kariérová poradkyně, koordinátorka a metodička v Centru kompetencí, z. s. Věnuje se systémovému rozvoji kariérového vzdělávání a poradenství na základních a středních školách. Ve své práci vychází ze zahraničních konceptů a metodických rámců, zejména švýcarského modelu Mapování kompetencí CH-Q®, britských Gatsby Benchmarks a přístupu Solution Focused Approach. Je autorizovanou osobou pro kvalifikační zkoušku Kariérový poradce/kariérová poradkyně dle NSK. Absolvovala studijní cesty do zahraničí zaměřené na budování systémů kariérového poradenství.

dorota.madziova@centrumkompetenci.cz

K tvorbě tohoto článku byl využit nástroj Claude (Anthropic) jako podpora při strukturování textu a formulaci. Všechny myšlenky, interpretace dat a závěry jsou autorčiny vlastní.