

ISSN 1338-8231

KARIÉROVÉ PORADENSTVO v teórii a praxi

2018

číslo

13



euro|guidance

REDAKCIA

Redaktori:

PhDr. Štefan Grajcár
Mgr. Mária Jaššová
Ing. Jozef Detko
Mgr. Petr Chaluš

Redakčná rada:

Mgr. Alžbeta Štofková Dianovská, Asociácia výchovných poradcov SR;
PhDr. Marta Hargašová, CSc., nezávislá expertka;
PhDr. Zuzana Kršková;
PhDr. Darina Lepeňová, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie;
Mgr. Eva Uhríková, Navigácia v povolani;
PhDr. Mária Zvariková, predsedníčka Rady Asociácie vysokoškolských poradcov Slovenska
doc. PhDr. Iva Kirovová, Ph.D., VŠB – Technická univerzita Ostrava;
Mgr. Kateřina Hašková;
Ing. Helena Košťálová

Vydavateľ:

© Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu
Euroguidance centrum
Križkova 9
811 04 Bratislava
Tel.: 02/209 222 81, -02
www.euroguidance.sk
euroguidance@saaic.sk



Vychádza dvakrát za rok.
Toto číslo vyšlo v auguste 2018.

DISTRIBUOVANÉ ELEKTRONICKY (dostupné na <http://www.euroguidance.sk>).

ISSN: 1338-8231



Spolufinancované z
programu Európskej únie
Erasmus+

*Publikácia bola podporená Európskou komisiou a Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR v rámci programu Erasmus+. Text reprezentuje výlučne názory autorov a Európska komisia a Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR nenesú za zverejnené informácie žiadnu zodpovednosť.
Text neprešiel jazykovou korektúrou.*

OBSAH

EDITORIÁL	5
DVE DEKÁDY EUROGUIDANCE NA SLOVENSKU	7
Jozef Detko, koordinátor 1998 – 2018	
EUROGUIDANCE CENTRUM NA SLOVENSKU V ROKOCH 2018-2020	9
Mária Jaššová, Euroguidance Slovensko	
EUROGUIDANCE SIEŤ – PRÍNOS K ROZVOJU EURÓPSKEJ PORADENSKEJ KOMUNITY	12
Ladislav Ostroha, Euroguidance Slovensko	
ORIENTÁCIA, PORADENSTVO A SOCIÁLNA SPRAVODLIVOSŤ: NEUSKUTOČNITEĽNÁ MISIA?	15
Jean-Jacques Ruppert, Applied Vocational Psychology and Policy Research Unit, Luxembursko	
ROZHOVOR S TIBOROM BORS BORBÉLY-PECZEM PRE ZDRUŽENIE PRE KARIÉROVÉ PORADENSTVO A ROZVOJ KARIÉRY (WWW.ROZVOJKARIERY.SK)	23
Tomáš Šprlák, predseda Združenia pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry	
PROFESNÍ PŘEDSTAVY VYSOKOŠKOLÁKŮ V RÁMCI VYJASŇOVÁNÍ HODNOTOVÉ A PROFESNÍ ORIENTACE	28
Dagmar Svobodová, Slezská univerzita, Obchodně podnikatelská fakulta, Karviná	
NA ČO SA ZAMERAŤ V PORADENSKOM PROCESSE PRE NEZAMESTNANÝCH? ROZVOJ ZAMESTNATEĽNOSTI MLADÝCH DO 29 ROKOV A DLHODOBO NEZAMESTNANÝCH – VÝSLEDKY PRIESKUMU	40
Tomáš Šprlák	
KREATÍVNE TECHNIKY V KARIÉROVOM PORADENSTVE	51
Mária Jaššová	
ETNICITA, ZDRAVOTNÉ ZNEVÝHODNENIE, NÍZKA KVALIFIKÁCIA, NEPRIAZNIVÁ SOCIÁLNA SITUÁCIA: PREKONÁVANIE PREKÁŽOK NA CESTE ZA KARIÉROU MLADEJ DLHODOBO NEZAMESTNANEJ KLIENTKY (KAZUISTIKA)	58
Michaela Valicová – Kariérny Kompas, Podnik medzitru práce – Šanca pre všetkých, n. o., Banská Bystrica	
SPOMIENKA NA DOC. PHDR. JOZEFA KOŠČU, CSC. (18. X. 1920 - 18. III. 2018)	62
doc. PhDr. Stanislav Hvozdič, CSc.	
„OČAKÁVANIA ZAMESTNÁVATEĽOV NA KOMPETENCIE ABSOLVENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL“, SPRÁVA Z KONFERENCIE	71
Lenka Martinkovičová	

SPOLUPRÁCA S RODINOU V KARIÉROVOM PORADENSTVE, SPRÁVA Z DVOCH ODBORNÝCH PODUJATÍ.....	79
Mária Jaššová, Euroguidance Slovensko	
KONFERENCA „GUIDANCE AND DIGITAL TRANSFORMATION“	84
Kamila Bolfová, Info Kariéra Plzeň	
Markéta Rolincová, Kariérní centrum Masarykovy univerzity	
Zborník z konferencie: KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ V MĚNÍCÍM SE SVĚTE	
PŘEDMLUVA.....	89
FOREWORD	91
CAREER MANAGEMENT SKILLS FOR TARGET GROUPS: POLICY ISSUES FOR EUROPE.....	93
Ronald G. Sultana, University of Malta	
A STRATEGIC PARTNERSHIP TO CONNECT GUIDANCE SERVICES TO KEY PERFORMANCE AND IMPACT INDICATORS: KEYWAY EU+ PROJECT.....	108
Dr. Rebeca García-Murias, Prof. Dr. Peter Weber, University of Applied Labour Studies (HdBA), Mannheim (Germany)	
PŘÍSTUPY K ZAJIŠTĚNÍ KVALITY V KARIÉROVÉM PORADENSTVÍ V ČR.....	118
Andrea Csirke, Michaela Cuřínová, Kateřina Hašková, Alice Müllerová	
POSTMODERNÉ PRÍSTUPY V KARIÉROVOM PORADENSTVE: PORADENSTVO AKO PRÁCA S IDETITOU, PRÍBEHMI A DIZAJNOVANIE KARIÉRY V KONTEXTE.....	127
Lenka Martinkovičová, Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry	
KARIÉROVÝ VÝVIN ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM. SÚČASNÝ STAV A CESTY K INKLÚZII.....	143
Marian Groma Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie	
PORADENSKÉ ČINNOSTI V EDUKÁCII DOSPELÝCH RÓMOV Z MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT	152
Marek Lukáč, Prešovská univerzita v Prešove	
PERSPEKTÍVY PORADENSTVA V UČITEL'SKEJ ANDRAGOGIKE	164
Ivan Pavlov, Miroslav Krystoň	
KOMPETENCIE PRE KARIÉROVÝ VÝVIN.....	174
Štefan Vendel, Ivana Žilková, Prešovská univerzita v Prešove, SR	

EDITORIÁL

Milí čitatelia,

vstupujeme do ďalšieho, už siedmeho ročníka vydávania nášho časopisu a toto je jeho trináste, veríme, že šťastné číslo.

Otvárame ho príspevkami, ktoré sú venované 20. výročiu vzniku centra Euroguidance na Slovensku, bez ktorého by sme si dnes už nevedeli predstaviť fungovanie celej našej komunity a odbornej oblasti, človeku sa natíska otázka, ako sme tu dovtedy mohli fungovať bez nich. Pozoruhodné a nepochybne nesmierne potrebné dopady toho, čo slovenské centrum Euroguidance za tých 20 rokov svojej existencie vytvorilo, sú o to výnimočnejšie, že je za nimi vlastne len hŕstka, ale mimoriadne schopných ľudí, takmer miniatúrna úderka, ale s veľkým potenciálom a odhodlaním podporovať ďalší rozvoj služieb kariérového poradenstva na Slovensku a v kontexte takýchto služieb v Európe. Za najväčší prínos centra Euroguidance možno považovať skutočnosť, že vďaka tejto európskej iniciatíve dnes na Slovensku existuje široká komunita praktikov, teoretikov, metodických a ďalších pracovníkov v rôznych sektoroch a oblastiach pôsobenia, ktorí o sebe nielen vedia, ale aj intenzívne navzájom komunikujú, spolupracujú.

V predchádzajúcom čísle sľúbené pokračovanie rozhovoru s Jean-Jacquesom Ruppertom sme sa nakoniec rozhodli urobiť trochu inak – namiesto odpovedí na ďalšie otázky, ktorých aktuálnosť sa po siedmich mesiacoch trochu vytratila, vám prinášame jeho príspevok, ktorý predniesol na konferencii IAEVG v kanadskom Quebecu v r. 2014 a ktorý aktualizoval pre naše vydanie. Je mrazivo aktuálny aj dnes.

V spolupráci so Združením pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry sme pripravili rozhovor s medzinárodne uznávaným expertom Tiborom Bors Borbélym-Peczem z Budapešti, veríme, že aj týmto by sme mohli prispieť k zintenzívneniu vzájomných kontaktov našich odborných komunít, ktoré sú vzhľadom na geografickú blízkosť až trestuhodne nízke.

Obsahom nasledujúcich štyroch odborných článkov, ktorých autormi sú Dagmar Svobodová, Tomáš Šprlák, Mária Jaššová a Michaela Valicová, sú rôzne pohľady na prax kariérového poradenstva pre rôzne cieľové skupiny a s rôznymi pracovnými postupmi, môžu byť poučením aj inšpiráciou.

Pred niekoľkými mesiacmi nás opustil doc. PhDr. Jozef Koščo, CSc., významná a v mnohých ohľadoch zakladajúca osobnosť psychológie, psychologického či kariérového poradenstva na Slovensku, človek európskeho a svetového formátu, ktorý sa výrazne pričínal aj o dnešnú podobu týchto služieb u nás. Spomienke na jeho život, prácu a dielo je venovaný príspevok doc. PhDr. Stanislava Hvozdíka, CSc.

Posledný blok troch príspevkov od Lenky Martinkovičovej, Márie Jaššovej, Kamily Bolfovej a Markéty Rolincovej obsahuje správy zo štyroch odborných podujatí venovaných „naším“

témam, ktoré sú tiež dôkazom, že kariérové poradenstvo v rôznych súvislostiach a rôznych kontextoch je v Európe v súčasnosti silnou témou, veríme, že jeho význam a prínosy pre každodenný život všetkých občanov budú pritom ešte rásť.

Vážení čitatelia,

toto číslo časopisu je pozoruhodné aj z niekoľkých ďalších dôvodov – predovšetkým, ako ste už zaregistrovali, má novú grafiku, nový layout. Ako spomíname v úvode, toto je siedmy ročník časopisu a ako vieme (tušíme?), po siedmich rokoch sa v ľudskom tele vymenia všetky bunky. Súc takto inšpirovaní prírodou rozhodli sme sa i my vynoviť svoj šat a zatriktívniť časopis aj po formálnej stránke. Veríme, že sa Vám zapáči a že ho prijmete za svoj i v tejto podobe.

Toto číslo časopisu vyjde po prvý raz a mimoriadne aj v tlačenej verzii, tu patrí veľká vďaka najmä českému centru Euroguidance, ktoré na to vytvorilo potrebné finančné i organizačné zdroje. Tlačená verzia časopisu bude k dispozícii už účastníkom septembrových konferencií v Bratislave a v Prahe venovaných vyhláseniu výsledkov jubilejného, 10. ročníka súťaží Národná cena kariérového poradenstva 2018.

A aby tých noviniek a dobrých správ bolo ešte o niečo viac, osobitnou prílohou aktuálnej elektronickej i tlačenej verzie časopisu je Zborník príspevkov z konferencie „Kariérové poradenství v měnícím se světě“, ktorá sa uskutočnila v Prahe v dňoch 10. – 11. 11. 2017. Viac si k tomu môžete prečítať v samotnej prílohe v úvodníku.

Ak by ste k číslu ako celku alebo k jeho jednotlivým príspevkom mali akékoľvek pripomienky, návrhy, ak by ste chceli polemizovať s autormi jednotlivých príspevkov, budeme veľmi radi, ak svoje podnety zašlete buď na slovenské (euroguidance@saaic.sk) alebo české centrum Euroguidance (euroguidance@dzs.cz).

Prajeme Vám príjemné a obohacujúce čítanie,

Váš tím Euroguidance SK & CZ

DVE DEKÁDY EUROGUIDANCE NA SLOVENSKU

Jozef Detko, koordinátor 1998 – 2018

V auguste 1998 Európska komisia schválila Slovenskej akademickej asociácii pre medzinárodnú spoluprácu (SAAIC) prvý pracovný program Euroguidance centra a jeho zapojenie do aktivít siete Euroguidance. Už 20 rokov podporujeme komunitu profesijného poradenstva.

V Euroguidance tíme som mal možnosť spolupracovať postupne s ďalšími kolegami: Annou Bučič, Anetou Peromingo (Baranovou), Máriou Jaššovou, Lenkou Martikovičovou (Bekovou), Štefanom Grajcárom a Ladislavom Ostrohom. Hodnotiť, nakoľko sa nám darilo podporovať európsky rozmer slovenského poradenského systému, musíte Vy, naši kolegovia a partnerské organizácie. Ja ďakujem Vám, pretože počas ostatných 20 rokov som sa stretával s odborníkmi otvorenými spolupráci, ochotnými porovnávať svoje pracovné postupy, zdieľať svoje odborné skúsenosti a posúvať kariérové poradenstvo krok za krokom vpred. Už od kolísky sme mali ministerstvom školstva daný záväzok prekročiť hranicu školského sektora a pôsobiť v tesnom partnerstve s rezortom práce. Myslím, že sme sa tomuto povereniu nespreneverili a opierali sa o oba piliere poradenského systému.

Nemôžem sa osobne poďakovať každému, s kým sme spolupracovali, ale uvediem aspoň pár osobností ako Marta Hargašová, Darina Lepeňová, Mária Kubišová, Mária Chaloupková, Ivan Valkovič, Jozef Ihnacík, Alena Hrašková, Štefan Vendel, Laura Gressnerová, Alžbeta Štofková Dianovská, Jindra Remiášová, ktorí nás podporili a rozvíjali slovenské kariérové poradenstvo. V ostatných rokoch mimoriadny impulz do našej práce dáva skupina obetavých altruistov v Združení pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry, pri založení ktorého Euroguidance stálo, pod vedením Štefana Grajcára a Tomáša Šprláka.

Za uplynulých 20 rokov sme dostali príležitosť stretávať kľúčové osobnosti kariérového poradenstva v Európe. Snažili sme sa sprostredkovať ich myšlienky prostredníctvom prekladov aj širšej odbornej verejnosti. Rozhovor s jedným z nich, Tiborom Bors Borbély–Peczem, nájdete aj v tomto časopise.

Aktivity, ktoré sme ponúkli, si našli stálych odberateľov z radov výchovných poradcov, odborných zamestnancov poradní, poradcov z úradov práce alebo aj súkromného sektora. Snažili sme sa neobmedziť výlučne na národnú komunitu. Vždy sme podnecovali aktivity v európskych projektoch. Naším cieľom bolo odstraňovanie zemepisných hraníc z mysli a vytváranie prinajmenšom stredoeurópskeho priestoru, v ktorom sa odborná verejnosť a potom aj klienti poradenských služieb môžu cítiť vítaní. Tradične najsilnejšie väzby sme udržiavali s českými partnermi. Kolegovia z Prahy boli vždy ústretoví, a tak sme mohli veľa akcií realizovať spoločne. Nechceli sme, aby sa vytratilo to, čo sme počas spoločnej československej histórie dosiahli. Vrelé kontakty sme však našli aj v Rakúsku, Maďarsku a Poľsku.

Teší ma napredovanie kariérového poradenstva. Nie každá zmena má len pozitívne ohlasy, ale sústredenie sa na potreby klientov, rozvíjanie a potvrdzovanie ich zručností, reagovanie na spoločenské zmeny, profesionalizácia kariérového poradenstva a zavádzanie moderných technológií nás presvedčujú, že okrem pozitívneho hodnotenia minulosti sa môžeme tešiť aj na spoločnú budúcnosť.

EUROGUIDANCE CENTRUM NA SLOVENSKU V ROKOCH 2018-2020

Mária Jaššová, Euroguidance Slovensko

V dvadsiatom roku existencie Euroguidance centra sme po prvýkrát dostali možnosť naplánovať si svoju prácu na dlhšie – 3-ročné obdobie. Oproti minulým rokom, kedy sme sa museli držať 1-ročného pracovného plánu, sa nám otvorili možnosti pre koncepnejšiu prácu a rozvoj na seba nadväzujúcich aktivitách.

V predchádzajúcich rokoch sme si vypracovali niekoľko nosných iniciatív, ktoré pokladáme za kľúčové pri plnení našich hlavných cieľov. Tými sú: 1) podpora európskej dimenzie v poradenstve – čiže spolupráca na európskej úrovni, vzájomná inšpirácia medzi poradenskými systémami a výmena príkladov dobrej praxe medzi členskými krajinami a 2) podpora mobility – zahraničných študijných a vzdelávacích pobytov. K našim kľúčovým aktivitám patrí *Národná cena kariérového poradenstva*, ktorá tento rok oslávi už desiaty rok svojej existencie, *Cross Border Seminár*, *Týždeň celoživotného poradenstva*, odborné semináre určené poradcom zo všetkých sektorov a oblastí, ktorými sa snažíme reagovať na ich požiadavky a potreby praxe, a konečne i časopis, ktorým práve (možno virtuálne) listujete.

Národnú cenu kariérového poradenstva vnímame ako príležitosť pre všetkých poradcov zviditeľniť svoju prácu, predstaviť sa širšej odbornej komunite a zdieľať skúsenosti. Keďže s touto iniciatívou sa spája aj každoročná konferencia a vydanie spoločného česko-slovenského zborníka, ako i kompendia v anglickom jazyku, priestor pre vzájomnú inšpiráciu sa rozširuje nielen o našich najbližších susedov, ale o celú Európu. Vďaka desiatim ročníkom súťaže sme spoznali mnohých zanietovaných odborníkov a podnetné aktivity a služby, preto pokladáme za dôležité naďalej pokračovať v hľadaní príkladov dobrej praxe na Slovensku týmto spôsobom. Partnermi súťaže sú Združenie pre kariérové poradenstvo a kariérový rozvoj a Zastúpenie Európskej komisie na Slovensku.

Cross Border Seminár je medzinárodný seminár, do ktorého je zapojených aktuálne 11 európskych krajín a každý rok sa koná v niektorej z nich. Tento rok to bude Rumunsko a seminár sa bude zaoberať témou „Kariérové poradenstvo v školských osnovách“. V roku 2019 sa v Slovinsku budeme venovať „Zručnostiam pre budúcnosť“. Slovenské Euroguidance centrum sa v roku 2020 predstaví ako hlavný organizátor tohto podujatia a prinesie tému „Hlas klienta v poradenstve“. Každoročne sa príspevky zo seminára zozbierajú do kompendia, aby sa tak šírili ďalej k odbornej verejnosti.

Týždeň celoživotného poradenstva je taktiež našou nosnou iniciatívou, na ktorej spolupracujeme so Združením pre kariérové poradenstvo a kariérový rozvoj. Pokrýva aktivity po celom Slovensku, oslovuje všetkých aktérov na poli poradenstva a zároveň je výnimočný tým, že

jeho cieľovou skupinou je široká verejnosť, ktorá sa takto môže oboznámiť s konceptom celoživotného poradenstva.

Súčasťou našich plánov na trojročné obdobie sú okrem overených iniciatív, ktoré sa nám osvedčili pri podpore poradenskej komunity, aj niekoľko noviniek. Každý rok sme sa rozhodli viac zamerať na určitú tému, ktorú budeme rozvíjať prostredníctvom odborných podujatí, článkov a príkladov dobrej praxe zo zahraničia. Pre rok 2018 sa stala kľúčovou téma spolupráce rodiny a **rodičov v kariérovom poradenstve**. Význam rodičov pri rozhodovaní ich detí o kariérovej dráhe je nepopierateľný, napriek tomu ich zapájanie do kariérového poradenstva doteraz nebolo prioritou. Radi by sme v rámci tohto roku upriamili pozornosť poradcov na dôležitosť rozvíjania ústretovej komunikácie s rodinou, čiže ľuďmi, s ktorými zdieľajú spoločný záujem – podporiť žiakov a študentov v ich dôležitých životných rozhodnutiach. Spoločne chceme hľadať cesty, ako pozvať rodičov do poradenského procesu ako partnerov. V roku 2019 sa budeme prostredníctvom našich aktivít viac venovať fenoménu **NEET** (not in employment, education or training) – mladým ľuďom, ktorí nie sú zamestnaní, nepokračujú v procese vzdelávania ani odbornej prípravy. Radi by sme priniesli efektívne a inovatívne príklady dobrej praxe z krajín Európskej únie, vďaka ktorým by sa mohol rozšíriť repertoár služieb určený tejto špecifickej cieľovej skupine. V roku 2020 chceme podporiť **hlas klienta v poradenstve** – nielen prostredníctvom už vyššie spomínaného Cross Border seminára, ktorý sa s medzinárodnou účasťou uskutoční v Bratislave, ale i ďalšími aktivitami s dôrazom na etiku v poradenstve a na zmenu smerom k väčšiemu zapojeniu a zmocneniu klientov.

Zároveň sme sa v nasledujúcich rokoch rozhodli zamerať na **kvalitné poradenstvo pri mobilitách do zahraničia**. Študijné i dobrovoľnícke pobyty v zahraničí sú dôležitým zdrojom zážitkov, kompetencií a sebapoznania, aby sa však stali skutočným míľnikom v pracovnom živote, je dobré ich podporiť poradenstvom zameraným na interkultúrne, sociálne, psychologické a ďalšie aspekty zahraničnej skúsenosti. Naše aktivity budeme orientovať jednak priamo na študentov a chceme takisto spolupracovať s poradcami, ktorí so žiakmi a študentmi prichádzajú do styku na škole či v iných poradenských a vzdelávacích inštitúciách. Študentom ponúkame interaktívne workshopy, na ktorých predstavujeme benefity a výzvy študijných pobytov v zahraničí. Venujeme sa otázkam motivácie, budovania zdrojov a využívania zvládacích stratégií pri záťažových situáciách, stanovovania si realistických cieľov pre mobilitu, identifikovania zručností a kompetencií pre úspešné vyrovnanie sa s interkultúrnymi stretnutiami a pod. Naše skúsenosti jednoznačne potvrdzujú, že mnohí žiaci stredných škôl i vysokoškooláci majú záujem o informácie týkajúce sa mobility, a to nielen o možnostiach ich financovania, ale užitočné je pre nich aj dozvedieť sa o ďalšej príprave na mobilitu, o úlohe sebapoznania a sebarozvoji.



Interaktívny workshop so študentmi

Pre poradcov v tejto oblasti pripravujeme príklad **modelového poradenstva**, ktorý budeme overovať na skupinových stretnutiach so stredoškolskými i vysokoškolskými študentmi. Po zostavení ukážkového programu mobilného poradenstva budeme následne tento ponúkať poradcovi v podobe online kurzov (MOOC). Cieľom je opäť upozorniť na význam pobytov v zahraničí a na dôležitosť prípravy, ktorá môže posunúť priebeh a výsledky mobility od zaujímavého zážitku k plnohodnotnému kariérovému kroku vedúcemu k osobnostnému i pracovnému rastu.

V oblasti poradenstva pre študijnú mobilitu pripravujeme aj budúcich poradcov – ponúkame vstupy na Fakulte sociálnych a ekonomických vied na hodinách kariérového poradenstva pre študentov sociálnej a pracovnej psychológie. Informujeme ich o možnostiach európskej spolupráce, multikultúrnom poradenstve a poradenstve pre študentov s medzinárodnou skúsenosťou. Rozšíriť chceme i našu webovú stránku tak, aby obsahovala podstatné informácie pre študentov pripravujúcich sa na študijný pobyt v zahraničí, rovnako ako i pre poradcov, ktorí chcú podporiť ochotu, záujem a kompetencie študentov zvažujúcich mobilitu.

Dôležitou úlohou na najbližšie roky je tiež spolupráca so slovenským národným centrom pre Europass a národným koordinačným centrom pre EKR. Spoločným záujmom je presadzovanie nového programu v oblasti zručností pre Európu.

Naše centrum chce nasledujúce tri roky pracovať na posilnení spolupráce s ďalšími národnými i európskymi partnermi pri organizovaní odborných podujatí, vzájomnej výmene príkladov dobrej praxe, šírení informácií a ďalšími spôsobmi. Trojročný pracovný program, ktorý sme pripravili, je pre nás veľkou výzvou, aby sme našimi aktivitami prispeli k rozvoju kariérového poradenstva na Slovensku, podporili poradcov a ponúkli im inšpiráciu v ich práci, a taktiež priniesli informácie o benefitoch celoživotného poradenstva bližšie k širokej verejnosti.

EUROGUIDANCE SIĽ – PRÍNOS K ROZVOJU EURÓPSKEJ PORADENSKEJ KOMUNITY

Ladislav Ostroha, Euroguidance Slovensko

Počiatky siete Euroguidance siahajú ešte do roku 1992, kedy sa Európska komisia rozhodla zriadiť Národné zdrojové strediská pre profesijné poradenstvo (National Resource Centre for Vocational Guidance) v rámci programu pre odbornú prípravu mladých ľudí a ich prípravy na dospelý a pracovný život – PETRA¹. Strediská boli zriadené vo vtedajších 12 krajinách Európskeho spoločenstva (dnes „Európska únia“) a ich úlohou bolo podporovať výmenu informácií o možnostiach vzdelávania a odbornej prípravy naprieč členskými krajinami. Potreba koordinácie aktivít a jednotného strategického smerovania viedli postupne k transformácii decentralizovanej siete národných stredísk na sieť s jasne stanovenými strategickými cieľmi a vnútornou organizáciou práce – Euroguidance. Sformovali sa pracovné skupiny, ktoré sa začali venovať rôznym oblastiam fungovania siete, a predstavitelia siete sa začali niekoľkokrát do roka schádzať na stretnutiach v Bruseli a v členských krajinách siete.

Paralelne s rozširovaním Európskej únie sa začali Euroguidance centrá zriaďovať vo všetkých členských i kandidátskych krajinách EÚ a Európskeho hospodárskeho priestoru (EEA). Napriek tomu, že boli zriaďované Európskou komisiou, organizácia a inštitucionálne zázemie jednotlivých centier boli predmetom národnej úpravy v súlade s princípom subsidiarity. Euroguidance centrá boli teda v niektorých krajinách zriadené pri Ministerstve školstva, v iných pri službách zamestnanosti či, ako je to v prípade slovenského a českého centra, pri národnej agentúre programu Erasmus+ (a jeho predošlých podôb). To, samozrejme, predznamenovalo odlišnosti v agende a postavení jednotlivých národných centier.

Zatiaľ čo v novopríchodzích členských štátoch siete sa centrá Euroguidance zameriavali primárne na rozvoj národnej infraštruktúry poradenských systémov, v členských štátoch, ktoré boli súčasťou siete od jej začiatkov, dominovala v agende internacionalizácia poradenstva a podpora mobility za účelom vzdelávania². Aj napriek rozdielom v postavení, jednotlivé centrá vždy združovala spoločná misia identifikovaná na úrovni siete, t.j. *podpora európskej dimenzie v poradenstve a poskytovanie informácií o celoživotnom vzdelávaní a mobilite za účelom vzdelávania*. Zloženie a organizácia siete teda priamo odkazovali na motto Európskej únie - „zjednotení v rozmanitosti“.

Podpora európskej dimenzie kariérového poradenstva

Na pochopenie prínosu siete Euroguidance k rozvoju európskej poradenskej komunity je nutné dekódovať, čo v praxi znamená „podpora európskej dimenzie v poradenstve“. Euroguidance

¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11012b&from=EN>

² https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/euroguidance-network-evaluation-2004_en.pdf

sieť mala vždy podpornú a komplementárnu funkciu voči národným poradenským štruktúram, jednotlivé centrá mali za úlohu prepájať poradcov a profesionálov v oblasti kariérového poradenstva na národnej úrovni a tiež vytvárať predpoklady a príležitosti na prepájanie odborníkov na úrovni európskej. Z iniciatívy jednotlivých centier začali vznikať platformy na cezhraničné sieťovanie kariérových poradcov a odborníkov (napr. Cross-Border Seminar, konferencie Learning by Leaving, akademické konferencie v Českej republike) a sieť sa etablovala ako dôležitý aktér a partner pri predsedníckych konferenciách EÚ o politikách celoživotného poradenstva či pri konferenciách Medzinárodnej asociácie študijného a profesijného poradenstva (IAEVG).

Popri organizovaní a účasti na medzinárodných podujatiach sa sieť Euroguidance stala dôležitým aktérom pri diseminácii nových poznatkov a tém v poradenstve z európskej úrovne na úroveň národnú. Vďaka publikačnej aktivite jednotlivých centier sa môžu odborníci a tvorcovia politik v členských krajinách dostať k prekladom koncepčných materiálov organizácií ako Cedefop, ELGPN či OECD. Preložené boli i viaceré kľúčové práce rešpektovaných odborníkov v oblasti kariérového poradenstva. Odborníci na Slovensku a v Česku sa tak môžu oboznámiť s prekladmi zásadných publikácií ako *Základné zložky kariérového poradenstva* (Amundson - Harris-Bowlsbeyová – Niles, 2011) či *Sociodynamické poradenství* (Peavy, 2013)³.

Euroguidance centrá začali vydávať aj autorské texty za účelom rozpracovania koncepčných materiálov na národnej úrovni a podnietenia diskusie o rôznych oblastiach poradenskej teórie a praxe. Skupina centier zo severských a baltických krajín vydala v roku 2014 publikáciu *Open the Door to the World*⁴, v ktorej sa pozrela bližšie na dopad zahraničnej mobility na osobnostný rozvoj mladých ľudí a na to, čo by malo zahŕňať poradenstvo pre mobilitu. V rovnakom roku ako vyšiel koncepčný materiál Európskej siete pre tvorcov politik v celoživotnom poradenstve „*Career Management Skills: Factors in Implementing Policy Successfully*“ (ELGPN, 2012), slovenské centrum Euroguidance rozpracovalo tému rozvoja kariérových zručností v sektore vzdelávania na Slovensku v publikácii „*Zručnosti pre riadenie vlastnej vzdelávacej a profesijnej dráhy a ich rozvoj v sektore vzdelávania*“ (Euroguidance, 2012).

Výstupy činnosti jednotlivých centier sa ale neobmedzovali len na publikačnú činnosť a vďaka dostupnosti nových technológií sa čoraz častejšie objavovali vo forme online nástrojov a digitálnych platforiem vzdelávania. Írske centrum Euroguidance vytvorilo digitálnu príručku - *School Guidance Handbook*⁵, ktorá vo viacerých moduloch poskytuje návod na prípravu, rozvoj a implementáciu poradenských programov v školstve. Príručka je súčasťou Virtuálneho vzdelávacieho prostredia (VLE), ktorý združuje ďalšie vzdelávacie moduly a nástroje. V Litve národné centrum vyvinulo online sprievodcu mobilitou – *Mobilumo Gidas*⁶, ktorý ponúka študentom komplexnú prípravu na pobyt v zahraničí. Euroguidance centrum v Slovinsku už 20

³ Publikácia dostupná na: <http://euroguidance.cz/publikace/sociodynamicke-porad..pdf>

⁴ Publikácia preložená do českého jazyka: <http://www.euroguidance.cz/publikace/otevrene-dvere.pdf>

⁵ <https://www.ncge.ie/school-guidance-handbook>

⁶ <https://www.mobilumogidas.lt/>

rokov spravuje online poradenský nástroj „Kam in Kako“, určený poradcom i širokej verejnosti, ktorý interaktívnou formou pomáha s kariérovou orientáciou a plánovaním. Navyše, od roku 2003 sa Euroguidance sieť stala zodpovednou (po obsahovej stránke) za portál LOQE⁷, ktorý sprístupňuje širokej verejnosti informácie o možnostiach vzdelávania a systémoch odbornej prípravy a vzdelávania v krajinách Európy.

Keďže je cezhraničný aspekt spolupráce hlavným zmyslom existencie siete, mimoriadne dôležitú úlohu v jej fungovaní zohráva účasť na medzinárodných vzdelávacích projektoch a podpora študijných návštev. Mnohé z centier sa stali a dodnes pôsobia ako národné koordinačné body v projekte Academia⁸, ktorý od svojho spustenia v roku 1995 pravidelne umožňuje profesionálom v oblasti poradenstva absolvovať krátkodobé vzdelávacie pobyty v zahraničí. Aby bola uľahčená mobilita odborníkov a vzájomná výmena skúseností medzi krajinami, Euroguidance centrá pravidelne aktualizujú popisy národných poradenských systémov, dostupné širokej verejnosti na stránke siete (www.euroguidance.eu).



Zdroj: facebook/Euroguidance network

Za vyše 25 rokov existencie Euroguidance sieť vyvinula množstvo iniciatív a produktov, ktoré reagovali na potreby kariérových poradcov a profesionálov v oblasti celoživotného poradenstva na európskej úrovni i v jednotlivých krajinách. Skutočný význam siete ale nie je ľahké vysvetliť a uchopiť, je nutné ho hľadať v kontexte medzi množstvom stretnutí, konferencií, workshopov, študijných návštev, publikácií a nástrojov. Hlavný prínos siete spočíva v hľadaní spoločného profesionálneho jazyka, identifikovaní spoločných tém a výziev a prepájanií poradcov a odborníkov z 37 európskych krajín. Je to taktiež prízvukovanie toho, že napriek rozdielom v poskytovaní a organizácii poradenských služieb naprieč krajinami, spája kariérových poradcov spoločný cieľ a misia zmocňovať klientov, aby mohli k rozhodnutiam o svojej kariére pristupovať zodpovedne a informovane.

⁷ <https://ec.europa.eu/ploteus/>

⁸ <https://www.euroguidance.eu/international-mobility/academia>

ORIENTÁCIA, PORADENSTVO A SOCIÁLNA SPRAVODLIVOSŤ: NEUSKUTOČNITEĽNÁ MISIA?⁹

Jean-Jacques Ruppert, Applied Vocational Psychology and Policy
Research Unit, Luxembursko

Z angličtiny preložil: Štefan Grajčár

Dovoľte mi najprv, aby som vám porozprával rozprávku s názvom „Rozprávkový príbeh o kariérových poradcoch a sociálnej spravodlivosti“!

„Bola raz jedna planéta, ďaleko, ďaleko, kde sociálne nespravodlivosti a rozdelenia vytvorili veľké ekonomické a spoločenské rozdiely medzi jednotlivými krajinami i v rámci nich. Veľa obyvateľov tejto planéty bolo bez práce – medzi nimi veľa a často vysoko kvalifikovaných mladých ľudí. Tí z nich, ktorí mali to šťastie, že mali prácu, mali často nižšiu mzdu ako tí s rovnakou alebo i nižšou kvalifikáciou, ktorí sa však zamestnali o niekoľko rokov skôr. Zamestnávateľia sa súčasne sťažovali na to, že uchádzačom o zamestnanie dramaticky chýbajú zručnosti a kompetencie – budúcnosť vyzerala naozaj veľmi pochmúrne. Okrem toho, mnohé politiky na podporu sociálneho začlenenia a súdržnosti v skutočnosti zhoršili situáciu a ukázali sa ako neúčinné pri vytváraní demokratickej, participatívnej a inkluzívnej spoločnosti. Ale nie všetko bolo stratené, keďže tam bola skupina nezdolných jedincov, ktorí stále odolávali tomuto strašnému stavu vecí: kariéroví poradcovia! Hlboko oddaní sociálnej spravodlivosti, obhajujúci svojich klientov a so svojimi klientmi tak na individuálnej, ako aj systémovej úrovni, začali riešiť štrukturálne a spoločenské prekážky, ktoré ľudí utláčali. Tvrdili, že podpora rovnosti príležitostí v súvislosti s prístupom k vzdelaniu, odbornej príprave a zamestnaniu už ďalej nestačí. Ba čo viac, domnievali sa, že všetci zainteresovaní by sa nemali usilovať o nič menej než o spravodlivosť a rovnosť výstupov. Kariéroví poradcovia verili, že sociálna spravodlivosť znamená uznať, že ľudia by nemali byť podriadení požiadavkám trhu práce a že v dôsledku toho by agenda kariéry nemala byť poháňaná len ekonomickými racionalizačnými argumentmi, ale že by mala zahŕňať skôr holistický pohľad, prostredníctvom ktorého by sa mohli zohľadniť potreby rozvoja celého ľudstva.

A tak sa jedného dňa kariéroví poradcovia rozhodli, že zídu za tvorcami politik a požiadajú ich, aby prehodnotili prínos, ktorý by kariérové vzdelávanie a kariérové poradenstvo mohlo priniesť k presadzovaniu spravodlivej spoločnosti a ako by tvorcovia politik mohli poskytnúť materiálnu a politickú podporu, aby sa to stalo skutočnosťou. A keďže tvorcovia politik boli múdri muži a múdre ženy, aj keď, samozrejme, nie takí múdri ako kariéroví poradcovia, slúbili, že sociálna spravodlivosť bude kľúčovou hodnotou ich budúcich politik. Kariéroví poradcovia sa tejto dobrej správe nesmierne potešili, keďže by to pomohlo zabezpečiť, aby sa prax kariérového poradenstva opäť stala skutočne zmysluplnou a reálna voľba kariéry by bola k dispozícii všetkým ľuďom.

⁹ Editovaná verzia príspevku prezentovaného na Medzinárodnej konferencii IAEVG o poradenstve a kariérovom vývine v júni 2014 v Quebecu, Kanada.

A všetci žili šťastne až naveky."

Nuž, to ma privádza na koniec našej krátkej rozprávky a poďme späť k dost' inej realite našich čias!

Po fínskom Komuniké IAEVG z roku 2009 „*Dobré a zlé časy – hodnota kariérového poradenstva v ekonomickej kríze*“¹⁰ som s potešením privítal nový tón minuloročného Komuniké z Montpellier¹¹ ako dôkaz skutočnej snahy myslieť za hranice súčasných hraníc. Takéto „bezobľáčikové myslenie“ však musí fungovať v rámci parametrov toho, čo je možné, pretože to, o čo tu ide, nie je nič menšie ako to, aby sa poradcovia pri podpore sociálnej spravodlivosti angažovali v „reálnom“ svete.

Tak aký je dnes náš „reálny“ svet?

Som beloch, istého veku, a pochádzam z miesta, ktoré jeden bývalý minister obrany USA posmešne nazval „stará“ Európa. Moje predstavy o tom, čo znamená sociálna spravodlivosť, sú hlboko zakorenené v tejto kultúre. Naša západoeurópska kultúra však spolu so všetkými svojimi hodnotami, presvedčeniami a predpokladmi má však vo svetovom merítku stále menší vplyv. Je to čiastočne spôsobené rastúcim počtom obyvateľov v spojení s technologickým, politickým a spoločenským vývojom v mnohých krajinách sveta. Ak by sme to mali demonštrovať čisto v numerických pojmoch, všimnime si, že v roku 1900 Európania reprezentovali 20 % celosvetovej populácie. V roku 2000 sme ešte stále predstavovali 11 %. Avšak do roku 2050 klesneme na 7 % a koncom tohto storočia sa očakáva, že toto percento klesne na púhe štyri percentá.

Tieto demografické zmeny majú na Európu politické a ekonomické dopady, a to tak teraz, ako aj do budúcnosti. A dôsledky pre ľudí v Európe sú už teraz – a často veľmi bolestne – viditeľné, napríklad v rastúcej nezamestnanosti. Je tu tiež obrovský dopad na naše kolektívne psyché, na to, ako sa pozeráme sami na seba a ako vnímame druhých, nehovoriac o takzvaných rýchlo sa rozvíjajúcich ekonomikách s čoraz väčším podielom na trhu, o ktorom si Európania mysleli, že je nadobro ich.

Mohli by sme sa uchýliť do našej dávnej veľkosti, v blednúcej sláve a nostalgii vzdialených ríš, takýto postoj „strkania hlavy do piesku“ však nič nezmení na našej zmenšenej úlohe na svetovej scéne. Nepomôže ani obviňovanie našich nových konkurentov za naše ekonomické problémy, potrebujeme namiesto toho prehodnotiť a prispôbiť naše systémy tak, aby boli efektívnejšie vzhľadom na meniacu sa ekonomickú realitu, ktorej čelíme.

Rovnako sa aj náš systém vzdelávania musí rozvíjať tak, aby dokázal primerane pripraviť budúce generácie na život a prácu vo svete, ktorý sa veľmi líši od toho, v ktorom sme vyrastali

¹⁰ Pozn. prekladateľa: „[Light and Dark Times – The Value of Career Guidance in an Economic Crisis](#)“, slovenský preklad bol publikovaný v časopise [Zamestnanosť a sociálna politika](#), č. 8/2009, str. 16-17.

¹¹ [IAEVG Communiqué on Social Justice in Educational and Career Guidance and Counselling](#), Montpellier, September 28, 2013.

my. Stalo sa bežnou praxou tvrdiť, že náš systém vzdelávania zanedbáva mladých ľudí a že nedostatočné kariérové poradenstvo je zodpovedné za mnohé z našich súčasných zlyhaní.

V druhej polovici minulého storočia sa mnohým európskym krajinám podarilo dosiahnuť dovedy nepoznanú mieru rastúcej sociálnej mobility s úspešnými generáciami „víťazov“. Domnievajú sa, že tento stav bude trvať večne, sú teraz ľudia šokovaní zistením, že v menej prosperujúcich časoch môže naše demokratické a na princípoch slobodného trhu založené hospodárstvo vytvárať „lúzrov“. Len teraz mnohým z nás dochádza, že z nás a/alebo z našich detí sa dnes či zajtra môžu stať „lúzri“. Nemecký výraz „*Wirtschaftswunder*“¹², francúzsky „*Trente Glorieuses*“¹³ alebo výrok britského premiéra Harolda McMillana z roku 1957 „*väčšina našich ľudí sa nikdy nemala tak dobre*“, všetky sa vzťahujú na zlatý vek ekonomického rastu a prosperity.

Na čo sa však zabúda a čo nám pripomína Thomas Piketty, nová hviezda vo svete ekonómie a autor veľmi oceňovanej knihy „*Kapitál v 20. storočí*“, je, že obdobie bezprecedentného rastu a lepšej životnej úrovne bolo podporené enormnými požiadavkami na rekonštrukciu a rozvoj po II. svetovej vojne, inými slovami, bolo toho jednoducho veľa, čo bolo potrebné urobiť.

Komuniké z Montpellier z r. 2013 končí nasledovne:

„IAEVG ako najväčšia celosvetová poradenská asociácia apeluje na poskytovateľov poradenských služieb, praktikov, akademikov a tvorcov politik, aby zvýšili svoje úsilie smerujúce k tomu, aby sa sociálna spravodlivosť stala základnou hodnotou, ktorá riadi ich postupy.“

Je ťažké posúdiť, či takýto apel má nejaký účinok na rozhodnutia, ktoré politickí činitelia nakoniec urobia, sme ale mierni optimisti a dúfame, že Európska komisia a rôzne vlády EÚ budú dbať na odporúčania „Európskej siete tvorcov politik celoživotného poradenstva“ a jednotlivých Národných fór pre tvorcov politik celoživotného poradenstva.

Dovoľte mi tiež zdôrazniť, že plne súhlasím s Komuniké z Montpellier, že sociálna spravodlivosť sa naozaj týka aj poradenstva, venovali sa tomu už takí prominentní odborníci z nášho odboru ako sú Nancy Arthur, Sandra Collins a Mary McMahan. Kariérové poradenstvo vidia ako rozhranie medzi potrebami individuálneho klienta a širšími potrebami spoločnosti.

Osobne považujem úsilie o dosiahnutie sociálnej spravodlivosti predovšetkým za základnú filozofickú hodnotu, na ktorej by poradca mal zakladať svoje postupy; hlavný princíp, ale nie bežný prístup praxe alebo špecifická poradenská technika.

V správe vlády Spojeného kráľovstva o sociálnej spravodlivosti z roku 2012 sa uvádza, že „*sociálna spravodlivosť má za cieľ zlepšiť fungovanie spoločnosti...*“, „*...zvýšiť sociálnu mobilitu*“. Je to naozaj všetko veľmi pekné a ušľachtilé a neexistuje žiaden dôvod, prečo by sme mali mať voči tomu nejaké výhrady. My všetci ale tiež vieme, že myšlienka sociálnej spravodlivosti nie je nikdy neutrálna, je to prinajlepšom viacrozmernejší a v najhoršom prípade kontroverzný a rozdeľujúci koncept. A ak mám pri sociálnej spravodlivosti nejaký problém s jeho

¹² Hospodársky zázrak (poznámka prekladateľa)

¹³ Pojem označujúci obdobie 30 rokov povojnového ekonomického rastu vo Francúzsku, 1945 – 1973 (poznámka prekladateľa).

predpokladom rovnosti príležitostí, mám vážne pochybnosti o dôraze, ktorý Komuniké z Montpellier kladie na rovnosť výsledkov. Na ilustráciu svojej pochybnosti dovoľte mi prečítať niekoľko riadkov z knihy, ktorú väčšina z vás čítala, keď ste boli deti:

„Najprv (Dodo) vyznačil pretekársku dráhu, niečo ako kruh (‘na presnom tvare nezáleží,’ povedal) a potom sa všetci rozmiestnili pozdĺž dráhy, každý inde. Nebolo žiadne ‘Raz, dva tri, teraz’, ale začali behať ako sa komu páčilo a prestali, kedy sa im to páčilo, takže nebolo ľahké zistiť, kedy sa preteky skončili. Keď však už bežali pol hodiny alebo tak nejako, Dodo náhle zvolal ‘Preteky sa skončili!’ a všetci sa okolo neho zhrčili, dychčali a pýtali sa ‘Ale kto vyhral?’

Na túto otázku Dodo nedokázal odpovedať bez hlbokého zamyslenia, dlho sedel s jedným prstom opretým o čelo (postoj, ktorý zvyčajne môžete vidieť na obrazoch Shakespeara), zatiaľ čo ostatní ticho čakali. Nakoniec Dodo povedal, ‘KAŽDÝ vyhral a všetci musia dostať cenu.’“

Nuž na rozdiel od tohto behu v „*Aliciných dobrodružstvách v krajine zázrakov*“ predpokladám, že všetci môžeme súhlasiť so základnou premisou, že v skutočných pretekoch so stanovenou dĺžkou trate všetci bežci štartujú naraz a z rovnakej štartovacej čiary – takto možno jednoduchými slovami vyjadriť, čo základná rovnosť príležitostí znamená. Usporiadatelia pretekov sa dokonca môžu rozhodnúť nechať každého, kto chce bežať, aby bežal; mohli by tiež trvať na tom, aby všetci bežci mali rovnaký bežecký výstroj. Možno by sa mohli okrem toho chcieť ubezpečiť, že všetci bežci majú rovnaký prístup k tréningovým možnostiam, a prečo nie, dokonca benefitovať z rovnakej výživy. Potom by ste skutočne museli pochváliť usporiadateľov pretekov za ich úsilie a uznať, že urobili všetko čo sa dalo pre to, aby podporili rovnosť príležitostí, t. j. eliminovali mnoho všakovakých formálnych prekážok účasti v pretekoch. To, na čo usporiadatelia pretekov nebudú mať vplyv, je rôzna úroveň talentu, ktorý majú jednotliví bežci, t. j. neformálne prekážky, ktoré by mohli determinovať ich výkon v pretekoch. Napriek tomu je to tak dobre.

Ale čo výsledok pretekov?

Pevne verím, že usporiadatelia by nemali mať žiadny vplyv na to, kto finišuje prvý, druhý, tretí atď. Rovnosť výsledkov by v skutočnosti znamenala, že všetci bežci dobehnú v rovnakom čase, že každý vyhrá a získa prvú cenu.

Preto sa domnievam, že tvorcovia politik by nemali mať žiadne nástroje na vytvorenie rovnosti výsledkov. Ak sa však vrátíme k otázke, ako rovnaké by mali byť príležitosti, zaujímalo by ma, či sú žiaduce významné zásahy tvorcov politik alebo či by mohli viesť k iným, rozdielnym druhom nespravodlivosti.

Extrémny prípad extrémnej sociálnej intervencie je zobrazený v dystopii Aldousa Huxleyho „*Prekrásny nový svet*“¹⁴, kde sa deti tvoria, „*dekantujú*“ a vychovávajú v „*liahniciach a predestinačných centrách*“. Od narodenia sú geneticky upravované tak, aby zodpovedali

¹⁴ V originále „*Brave New World*“, v slovenskom preklade dostupný pod názvom „*Prekrásny nový svet*“, napr. vo vydavateľstve SSS, 2015, v češtine pod názvom „*Konec civilizace (brave new world)*“, napr. vo vydavateľstve Maťa, 2004 (*poznámka prekladateľa*).

jednej z piatich kást, ktoré sa ďalej rozdeľujú na „Plus“ a „Mínus“ členov a sú navrhovaní na plnenie vopred stanovených pozícií v rámci sociálnych a ekonomických vrstiev Svetového štátu.

I keď si neviem predstaviť, že by ktokoľvek z nás súhlasil so sociálnym modelom, v ktorom šance a trajektórie sú vopred určené ako je to v „Prekrásnom novom svete“, skúsme sa predsa len kriticky pozrieť na spoločnosť, v ktorej žijeme.

Päťdesiat rokov po prácach Pierra Bourdieua o sociálnej reprodukcii, francúzsky sociológ Camille Peugny v úvode svojej knihy z r. 2013 *„Le destin au berceau: Inégalités et reproduction sociale“*, ktorej názov by sme mohli voľne preložiť ako *„Osud v kolíske: Nerovnosti a sociálna reprodukcia“*:

„Vo Francúzsku dnes sedem z desiatich detí duševných pracovníkov¹⁵ zastáva pozíciu duševného pracovníka niekoľko rokov po skončení štúdia; avšak sedem z desiatich detí manuálne pracujúcich pracovníkov¹⁶ zostávajú uväznení v manuálnych povolaniach. Viac ako dve storočia po Revolúcii okolnosti pri narodení stále determinujú osud jednotlivcov. Človek sa nestáva manuálnym pracovníkom, človek sa ním rodí.“

Preto možno tvrdiť, že medzi našou spoločnosťou s jej triednymi obmedzeniami a tým desivým modelom zobrazeným v *„Brave New World“* sú určité paralely.

Aby sme to ešte zhoršili, sú pochybnosti, či vzdelanie samotné môže túto situáciu zmeniť. Samozrejme, vzdelanie je viac než len jeho utilitárna hodnota, ale keď príde na vyhadzov, hodnota kvalifikácie je len taká vysoká, akú je za ňu ochotný zaplatiť trh práce. Mladý človek s titulom PhD. v oblasti astrofyziky, ktorý si nemôže nájsť zamestnanie zodpovedajúce jeho kvalifikácii a robí taxikára, aby sa uživil, je v konečnom dôsledku bohužiaľ stále „len“ taxikárom zarábajúcim ako taxikár. Alebo ako poznamenáva John Marsh vo svojej knihe *„Trieda prepustených“* z r. 2011:

„... všetko vzdelanie sveta... neprinúti za tieto pracovné miesta platiť viac než platia. Servírka s B. A. sa bude stále hnať za sprepitným.“

Ale vráťme sa k pretekom, ktoré som spomínal predtým: v záujme argumentácie predpokladajme, že preteky organizujú zamestnávateľia, ktorí hľadajú nových zamestnancov, a že účastníci sú potenciálnymi budúcimi zamestnancami. Keďže existuje veľa zamestnávateľov, vyplýva z toho, že je aj veľa rôznych druhov pretekov s rôznou dĺžkou a stupňom obtiažnosti. Nakoniec, a ako môžete očakávať, odmena za prvé, druhé atď. miesto variuje od preteku k preteku.

Takže kam by v tomto obrázku pasovali kariéroví poradcovia?

Poradcovia plnia vlastne dve rôzne úlohy: jednak sú rozhodcami alebo sudcami, ktorí pomáhajú usporiadateľom pri výbere tých najlepších bežcov pre množstvo budúcich pretekov, ktoré môžu

¹⁵ V originále „white collar workers“ (poznámka prekladateľa).

¹⁶ V originále „blue collar workers“ (poznámka prekladateľa).

mať organizátori na mysli. Na druhej strane, sú niečo ako tréneri, ktorí podporujú bežcov pred a počas pretekov a pravdepodobne aj po nich.

A čo môžu urobiť jednotliví kariéroví poradcovia, ak chcú podporiť sociálnu spravodlivosť?

V úlohe trénera sa musia sústrediť na jednotlivcov. Ak svoju prax zakladajú na filozofickom princípe sociálnej spravodlivosti, mali by byť v pozícii, v ktorej poskytujú nestranné poradenstvo jednotlivcom týkajúce sa ich potenciálnej účasti na akomkoľvek danom preteku, sprevádzajú ich pri ich príprave a sledujú ich aj potom. To im dáva značnú moc na individuálnej úrovni, ktorá zabezpečí odstránenie neformálnych bariér.

V úlohe rozhodcu sa musia sústrediť na systém. Ak svoju prax zakladajú na filozofickom princípe sociálnej spravodlivosti, mali by byť v pozícii, že sú schopní zabezpečiť, aby proces výberu pre „preteky“ bol spravodlivý a nestranný. Inými slovami, že každý má rovnakú šancu na získanie príslušných zručností, kompetencií a kvalifikácie. To im dáva značnú moc na systémovej úrovni, čím sa zabezpečuje odstránenie formálnych bariér.

Takže je snaha poradcov o sociálnu spravodlivosť niečo ako „Mission Impossible“?

Myslím si, že odpoveď musí byť bezvýhradne **NIE**, a to aj napriek tomu, že by bolo nesprávne preceňovať vplyv, ktorý kariéroví poradcovia majú.

Bez ohľadu na to, či sú trénermi alebo rozhodcami, mali by sa všetci kariéroví poradcovia stotožniť s tým, že rasa alebo pohlavie alebo náboženstvo človeka nesmie ovplyvňovať jeho šance pri výbere do zamestnania, na získanie dobrého vzdelania atď.

Ak sú v pozícii trénerov, poradcovia nemajú žiadny vplyv na okolnosti, ktorým jednotlivci čelia, majú ale vplyv na voľby a rozhodnutia, ktoré ich klienti robia.

Ak sú však v pozícii rozhodcov, poradcovia nemajú žiadny dopad na voľby a rozhodnutia, ktoré jednotlivci urobia, majú ale vplyv na okolnosti, ktorým jednotliví klienti čelia.

Netreba dodávať, že je to jednoduchšie povedať, než aby to kariéroví aj skutočne robili. A práve preto ukončím túto prezentáciu odkazom na Thorkilda Grosbølla, farára dánskej evanjelickej cirkvi, ktorý v roku 2003 vyvolal veľké spory, keď povedal, že už neverí v Boha. Osobne mám veľké pochopenie pre tohto pána, pretože často mám rovnaké pochybnosti o kariérovom poradenstve, aké má on o Bohu. Musím však zdôrazniť, že moja strata viery sa netýka kariérového poradenstva samotného, ale toho, ako bolo príliš dlho presadzované a praktizované.

V každom prípade si nemyslím, že nakoniec to bude domnelo zlé poradenstvo, ktoré dovedie ľudstvo k jeho poklesu, ale skôr to bude naše odmietnutie akceptovať to, čo aj tak vieme veľmi dobre, t. j. že bez zásadných zmien nášho životného štýlu, nášho ekonomického modelu a našich spoločenských zvyklostí je nepravdepodobné, že prežijeme otrasy 21. storočia.

Ďakujem Vám za pozornosť.

Literatúra:

- Carroll, L. (2011) : Alice's Adventures in Wonderland. Empire Books, London.
- Huxley, A. (2007) : Brave New World. Vintage Books, London.
- Marsh, J. (2011) : Class Dismissed: Why We Cannot Teach or Learn Our Way Out of Inequality. Monthly Review Press, U.S.
- Peugny, C. (2013) : Le destin au berceau: Inégalités et reproduction sociale. Seuil, Paris.
- Piketty, T. (2013) : Le Capital au XXIe Siècle. Seuil, Paris.
- HM Government (2012) : Social Justice: Transforming Lives. Presented to Parliament by the Secretary of State for Work and Pensions by Command of Her Majesty.

Post scriptum

Vo svojom príspevku *„Neistota, úspornosť a spoločenská zmluva v tekutom svete: kariérové poradenstvo ako mediátor medzi občanom a štátom“*¹⁷ v publikácii *„Kariérové poradenstvo za sociálnu spravodlivosť: Výzva neoliberalizmu“*¹⁸, ktorú vydali T. Hooley, R. Sultana a R. Thomsen (Routledge, 2017), R. Sultana uznáva, že na jednej strane *„od pracovníkov v oblasti kariérového poradenstva ... nemožno očakávať, že sa budú zaoberať všadeprítomnými systémovými problémami, ktoré si vyžadujú politické a ekonomické rozhodnutia a skutky na makro úrovni, tak národnej, ako aj nadnárodnej“*. Na druhej strane však zdôrazňuje, že *„to odborníkov v oblasti kariérového poradenstva nezbavuje zodpovednosti za to, aby urobili zmenu tam, kde ju urobiť možno“*. Plne súhlasím s tým, že kariéroví poradcovia by sa mali snažiť zmeniť to, čo môžu, nemôžem si však pomôcť a musím myslieť aj na to, že by mali akceptovať to, čo zmeniť nemôžu.

Ronald Sultana zdôrazňuje dôležitosť základných veľkých vyhlásení ako *„uznanie absolútnej dôstojnosti ľudskej bytosti; záväzok dodržiavať zásadu, že všetci ľudia majú právo... žiť nad minimálnou hranicou chudoby a v podmienkach zabezpečujúcich ich dôstojnosť; ...“* v každodennej realite tých, ktorí pracujú v tejto oblasti, a hľadať cesty, ako môžu byť tieto hodnoty v praxi napĺňané.

Keďže som sa otázke kariérového poradenstva a sociálnej spravodlivosti venoval už v príspevku vyššie, teraz by som chcel vedieť, ako poradcovia reagujú na niektoré výzvy nastolené Ronaldom Sultanom, ako *„kritizovať neistú prácu, podporovať progresívne programy prostredníctvom účasti v spoločenských hnutiach..., mať nulovú toleranciu k symbolickému, morálnemu a fyzickému násiliu, vrátane toho, ktorého sa dopúšťajú inštitúcie poskytujúce poradenské služby“*. V príspevku, ktorý budeme mať spolu s Andreasom Freyom z Univerzity aplikovaných štúdií práce Spolkovej agentúry pre zamestnanosť v Mannheime, Nemecko, na

¹⁷ „Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: career guidance mediating the citizen and the state“.

¹⁸ „Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism“

Medzinárodnej konferencii IAEVG „Potreba pre zmenu“ v októbri 2018 v Göteborgu, Švédsko, predstavíme naše zistenia a budeme diskutovať o tom, či tvrdenia Ronalda Sultanu sú návodom, ako postupovať dopredu, alebo nie sú ničím iným ako zbožným prianím.



Jean-Jacques Ruppert absolvoval postgraduálne štúdium psychológie a pedagogiky v Škótsku, Francúzsku a Nemecku. Od roku 1994 pracuje pre luxemburské ministerstvo školstva ako pedagogický psychológ a poradca v Lycée classique de Diekirch v Luxembursku. Vede medzinárodné výskumné centrum Applied Vocational Psychology and Policy research unit (AVOPP), ktoré bolo založené v roku 2005 v Luxembursku. Je členom Network for Innovation in Guidance and Career Counselling in Europe (NICE), členom výkonného výboru IAEVG. Úzko spolupracuje s Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) v Mannheime na výskumných

projektoch a výuke študentov. Aktívne sa zapája do spolupráce s Istanbulskou technickou univerzitou, kde participuje na ich magisterskom programe *Kariéra a management talentu*. Jean-Jacques Ruppert veľa cestuje, prednáša, participuje na viacerých európskych projektoch.

ROZHOVOR S TIBOROM BORS BORBÉLY-PECZEM PRE ZDRUŽENIE PRE KARIÉROVÉ PORADENSTVO A ROZVOJ KARIÉRY (WWW.ROZVOJKARIERY.SK)

Tomáš Šprlák, predseda Združenia pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry

Z angličtiny preložil: Štefan Grajcár

Tibor, mohli by ste, prosím, povedať našim čitateľom niečo o sebe a o Vašej úlohe pri rozvoji kariérového poradenstva v Maďarsku a v Európe?

V súčasnosti som docentom a hlavným analytikom politik a práve som sa habilitoval na Univerzite Loránda Eötvösa (ELTE) v Budapešti. Vo svojej inaugúrálnej prednáške som sa venoval dvom témam: systému a rozvoju politik kariérového poradenstva v Maďarsku od päťdesiatych, komunistických rokov minulého storočia po súčasnosť a meniacej sa úlohe učenia sa súbežne s prácou a kariérového poradenstva v Európe. Som členom výboru IAEVG a ICCDDP, ako aj medzinárodným členom NICEC. Od roku 2017, kedy CEDEFOP spustil CareersNet, dobrovoľne pracujem aj na podpore tohto programu.

Svoju kariéru som začal ako poradca v oblasti zamestnania/kariéry na lokálnom úrade práce maďarských verejných služieb zamestnanosti koncom 90. rokov, potom som sa posunul hore po rebríku svojej kariéry a popri tom som aj študoval. Po niekoľkých rokoch som dostal pozvanie pracovať vo výskumnom oddelení Ústredia, v tom čase bolo viac menej jasné, že môjimi profesionálnymi záujmami sú politiky kariérového poradenstva, rozvoj systému a evaluácia. Úplne náhodou, ako to pomenoval Krumboltz vo svojej teórii náhody, som od r. 2007 začal spolupracovať s Európskou sieťou tvorcov politik celoživotného poradenstva (ELGPN). To bola doposiaľ najzaujímavejšia časť môjho profesionálneho života. V tom čase som mal už naštudované – a aj som ich využíval – výskumy OECD, CEDEFOP, UNESCO, ILO a Svetovej banky o rozvoji politik kariérového poradenstva. Takže mená ako prof. Tony Watts, prof. Ronald Sultana a John McCarthy mi boli všetky dobre známe a bolo pre mňa veľkým prekvapením vidieť ich ako aktívnych členov ELGPN. Veľa som sa od nich naučil a tiež od dr. Raima Vourinena, najmä v neskoršom období ELGPN, keď som tam pracoval ako konzultant pre stratégie.

Paralelne s prácou pre ELGPN som pracoval na svojom PhD. v Budapešti, bolo to o zapojení sa učiteľov do kariérovej výchovy a rozvoji národného – ako sme to neskôr nazvali – systému celoživotného poradenstva. Bolo to tiež približne v tom istom čase, keď sme začali pracovať na rozvoji Systému celoživotného poradenstva v Maďarsku, založení Národnej rady pre celoživotné poradenstvo, čo boli moje intelektuálne deti. Neskôr som spoločne s Tony Wattsom

robit evaluáciu systému celoživotného poradenstva v Maďarsku¹⁹ a stále mám v pamäti niekoľko jeho slov – „(Vývoj v Maďarsku) je potenciálne predmetom širokého medzinárodného záujmu. Je nezvyčajne systematický vo svojej podstate...“.

Takže okolo rokov 2010-2011 základná štruktúra na naplnenie výziev bezhraničnej kariéry (opísanej v knihe Arthura a Rouseaua z r. 1996) v rámci Maďarska bola hotová. Bohužiaľ, na národnej úrovni to nakoniec nezískalo podporu zo strany tvorcov politik. Toto považujem v Maďarsku (ale tiež v Európe) za dosť náročné a čas beží, keďže tu stále všetci ešte diskutujeme o európskej predstave o flexikurite, kým novšie fenomény ako priemysel 4.0, spoločnosť 5.0²⁰ ako o týchto zmenách už hovoria Japonci, a nemožno jasne vidieť potrebu pre národný a celoeurópsky systém kariérového poradenstva. Bolo to tiež jasné, keď v r. 2015 bola činnosť ELGPN ukončená a Resource Kit²¹ nebol nakoniec odskúšaný. Ostatné kontinenty ako Severná Amerika alebo Ázia nám dosť závidia tento vývoj vo viacerých európskych krajinách, takže potrebujeme lepšie udržať našu spoločnú európsku podstatu. Som presvedčený, že v rámci niekoľkých rokov alebo pravdepodobne v rámci niekoľkých desaťročí sa opäť vrátíme k týmto hodnotám. Za najdôležitejšie považujem to, aby občania, ľudia s profesijnými záujmami, pracovnými hodnotami a zručnosťami (ale nielen zručnosťami) boli v centre návrhov politik. Globálny kapitalizmus vytvoril pre vlády malých krajín ako sú Maďarsko alebo Slovensko úplne inú východiskovú pozíciu a prípadné rokovania so zamestnávateľmi sa stávajú veľmi úzkymi, tu sa kultúra vrátane hodnôt počíta!

Na Slovensku sa aktuálne diskutuje o zvýšení dostupnosti služieb kariérového poradenstva pre dospelých. Vieme, že Maďarsko bolo vpred so svojimi kariérovými centrami na úradoch práce. Mohli by ste nám povedať viac o maďarskej skúsenosti (historický vývoj, súčasná situácia)?

Maďarsko malo národný systém kariérového poradenstva pre mladých v 70. a začiatkom 80. rokov. Je zvláštne, že bol zrušený pred politickými zmenami, keď sa k moci dostali zástancovia tvrdej línie a nevideli úlohu kariérového poradenstva, keďže nebolo dostatočne silné na to, aby dokázalo priradiť mladých ľudí k úzkoprofilovým slabo plateným miestam s nízkou prestížou, z ktorých mnohé zanikli v polovici 90. rokov ako dôsledok zmeny ekonomiky. Odborné poznatky však ostali v krajine a našťastie veľmi skoro bol na univerzite v Gödöllő, kde som zhodou okolností získal svoj prvý, bakalársky stupeň, vypracovaný nový vysokoškolský študijný program pre kariérových poradcov a poradcov pre zamestnanosť. Pôsobilo tam niekoľko maďarských profesorov, menujem aspoň niektorých z nich: Magda Ritoók z ELTE, Klára Szilágyi a Pál Völgyesy z Gödöllő veľmi dobre spolupracovali s nemeckými a kanadskými profesormi a chápali, že Maďarsko potrebuje vyškolených odborníkov na poradenstvo, ktorí budú schopní pomôcť ľuďom, ale tiež podporiť zmenu národného trhu práce, keďže súbor požadovaných zručností sa s kolapsom komunizmu zmenil zo dňa na deň. A zhodli aj v jednej ďalšej veci, že

¹⁹ <https://www.researchgate.net/The-development-of-a-lifelong-guidance-system-in-Hungary.pdf>

²⁰ <https://www.i-scoop.eu/industry-4-0-society-5-0/>

²¹ <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>

hoci psychológia bola a stále je kráľovnou vied o človeku, k vzdelávaniu kariérových poradcov možno pristúpiť aj z pohľadu pedagogiky. Toto rozhodnutie sa neskôr stalo veľmi dôležitým a v polovici prvej dekády tohto storočia podporilo vzdelávanie viac ako 2000 poradcov v krajine. Títo ľudia hovoria rovnakým odborným jazykom, čo je minimálna požiadavka v akejkolvek profesii. Myslím, že Maďarsko bolo v tom čase najvyspelejšie zo všetkých bývalých komunistických krajín v tomto regióne.

Zamestnávanie vyškolených kariérových poradcov na lokálnych úradoch práce verejných služieb zamestnanosti (ale tiež v neziskových organizáciách, úradoch na ochranu detí, pedagogických centrách) bolo logicky ďalším krokom a keďže nezamestnanosť po roku 2000 bola stále relatívne vysoká, stalo sa to súčasťou v tichosti prijatej dohody o sociálnom zmierní v spoločnosti. Ak sa pozrieme späť na tieto dekády, výzvy tam boli i ostali, keďže téma kariéry sa veľmi nezmenila. Ľudia sa tešili, že môžu narábať so svojou slobodou a právom na bezpečnosť. Čo je úplne pochopiteľné v spoločnosti, kde 20. storočie nebolo nič iné ako zmeny a reštarty politických systémov.

Osobne som zohral veľmi aktívnu úlohu pri navrhovaní systému poradenstva po tom, čo sme sa v r. 2004 stali členmi EÚ. Keďže v našom regióne bolo možné čerpať z Európskeho sociálneho fondu, podarilo sa prefinancovať mnoho iniciatív, i keď z hľadiska udržateľnosti nie tým najlepším spôsobom. Tak či tak, spoločne s niekoľkými kolegami sme túto príležitosť využili na to, aby sme transformovali teóriu všeobecného a bezplatného kariérového poradenstva pre všetkých do praxe. To bola prvá fáza známeho projektu SROP 2.2.2.

Program spočíva na štyroch hlavných pilieroch budovania kapacít, nesúc v sebe významné dôsledky pre všetkých účastníkov trhu práce tak na individuálnej, ako aj spoločenskej úrovni:

- základná sieť profesionálov v oblasti celoživotného poradenstva,
- širšia sieť poskytovateľov celoživotného poradenstva na rôznych úrovniach,
- zvýšenie počtu odborníkov v oblasti kariérového poradenstva a
- vývoj nástrojov kariérových informácií.

Bolo to dobre zdokumentované (Borbely-Pecze et al. (2010) You always have a choice...²²) či už nami, ale tiež zo strany CEDEFOP-u²³ a ďalších. Bola to inšpirácia pre odborné aktivity, rozvoj projektov v susedných krajinách ako Chorvátsko, Slovensko. Po roku 2011 sa vláda takmer výlučne sústredila na systém odborného vzdelávania a prípravy a prominentnou sa stala úloha Maďarskej komory pre obchod a priemysel.

Aké sú podľa Vášho názoru hlavné výzvy pre vytvorenie systému kariérového poradenstva pre dospelých? Aké by boli Vaše odporúčania pre komunitu poradcov na Slovensku?

²² <https://www.researchgate.net: You always have a choice Development of the system of lifelong guidance in Hungary Phase I 2008-2010>

²³ <http://www.cedefop.europa.eu/hu/news-and-press/news/hungary-developing-lifelong-guidance-system-2008-2010>

Zdá sa mi, že potreba všeobecného prístupu k službám kariérového poradenstva a získavanie zručností pre riadenie vlastnej kariéry stále nie sú prepojené s myšlienkou priemyslu 4.0 a všetkými novými zmenami na trhu práce a v spoločnosti. Síce veľa rozprávame o prispôsobivosti občanov, ale nie vždy ju priamo spájame s kariérovou adaptabilitou a odolnosťou. Treba tiež prehodnotiť úlohu štátu pri poskytovaní sociálneho zabezpečenia. Súčasné modely sociálneho zabezpečenia v strednej Európe sú stále založené na modeli z čias Bismarcka a dlhodobom zamestnaní v jednej spoločnosti. Toto nie je príliš použiteľné pre moderné trhy práce. Takže kariérové poradenstvo samo o sebe nemôže vyriešiť tieto výzvy, ale musí zohrávať dôležitú úlohu v adaptačných stratégiách krajín. Keďže teraz spolupracujem so sieťou verejných služieb zamestnanosti EÚ ako národný korešpondent, považujem za zaujímavý model PES 2020²⁴. Navrhuje sa v ňom, že národné agentúry pre zamestnanosť potrebujú v prvom rade dostať sa ku klientom, potom budovať partnerstvo; po tretie, verejné služby zamestnanosti sa musia transformovať na moderné strediská podpory/manažmentu kariéry pre dospelých podporujúce moderné kariérové cesty založené na projektoch.

Na Slovensku sa kariérové poradenstvo v školách často opiera o psychológov a psychologický posudok. Čo si o tom myslíte a aká je situácia v Maďarsku (kariérové poradenstvo v školách)?

Nuž, psychológovia sú psychológmi aj v Maďarsku a toto povolanie má tradične stále veľkú prestíž. Kariérovú výchovu však vidím ako súčasť pedagogického procesu v škole. Takže potrebujeme na to primerane vyškoliť pedagógov, sociálnych učiteľov. Kariérová výchova je skôr proces ako len nejaká jednotlivá udalosť. Platia pre ňu rovnaké pravidlá ako pre akýkoľvek iný predmet, učenie sa je vždy celoživotná individuálna cesta, preto my ako učelia by sme mali byť pri tom, aby sme to podporili.

V maďarských školách a podporných pedagogických centrách máme jednak kariérových psychológov, ako aj kariérových učiteľov. Nevidím medzi nimi žiadny konflikt úloh alebo záujmov. Koncept kariérovej výchovy je v systéme vzdelávania silne prítomný, odkedy bolo v r. 1995 po zmenách v Maďarsku zavedené Národné kurikulum, jeho implementácia je však problematickejšia. Znamená to napríklad, že študenti môžu ukončiť strednú školu bez toho, aby mali jasnú predstavu o svojom ďalšom kariérovom smerovaní a úlohe zručností pre riadenie vlastnej kariéry.

Ľudia na Slovensku kariérové poradenstvo nepoznajú alebo nie je pre nich atraktívne. Myslíte si, že existujú kultúrne bariéry, ktorými by sa odborníci a tvorcovia politik v oblasti kariérového poradenstva mali zaoberať špecificky pre strednú a východnú Európu?

Absolútne nie, naše dejiny sú si navzájom bližšie ako si myslíme. Stredná Európa bola posledných sto rokov pod rôznymi režimami, feudalizmus sme zanechali relatívne nedávno. Potom sme tu pred prvou svetovou vojnou mali nedokončené obdobie industrializácie.

²⁴ <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=9690&langId=en>

Znamená to, že sotva by sme sa vedeli dopracovať k predchádzajúcim trom generáciám, kde bola možná slobodná voľba povolania. Spoločnosť potrebuje desiatky rokov, aby sa naučila využívať toto právo, rovnako sa to týka aj rodín. Nedá sa to zaviesť nejakými usmerneniami. Takže služby kariérového poradenstva musia byť dobre prepracované a prítomné v každom kúte krajiny po celé desaťročia, než si ľudia na to zvyknú a budú posielat' svoje deti na poradenské rozhovory. Nemôžeme si túto politiku a systém požičať zo zahraničia.

Aké hlavné trendy a potreby v oblasti kariérového poradenstva v Európe by ste vedeli identifikovať?

V prvej polovici minulého desaťročia pred globálnou recesiou bolo kariérové poradenstvo na vzostupe. Definovalo sa celoživotné poradenstvo opierajúce sa o európsku myšlienku celoživotného vzdelávania. ELGPN bola aktívna, rovnako ako aj mnohé iné cezhraničné a regionálne iniciatívy. Vynikajúce publikácie vyšli v CEDEFOP-e či Dublinskej nadácii. Počas krízy sa EÚ zaoberala inými naliehavými povinnosťami a mám pocit, že kvôli tomu sa pozornosť presunula inde. Implementácia všetkých ostatných európskych programov, ako sú získavanie nových zručností (upskilling pathway), záruka pre mladých, OVP a duálne vzdelávanie, validácia, Európsky vzdelávací priestor atď., je možná len s veľmi aktívnym príspevom celoživotného poradenstva ako praxe, ako systému a ako obsahu našich politík.

Napriek tomu, že naše krajiny sú historicky aj kultúrne blízke, nemá naša odborná komunita s maďarskou takmer žiadne kontakty. Ako by sa to podľa Vás dalo zmeniť?

Súhlasím, že by intenzívnejšia spolupráca mohla byť pre obidve krajiny prospešná. Partnerom pre vaše Združenie by bola Maďarská pedagogická spoločnosť. Organizujeme výročné konferencie a mohli by sme Vás na najbližšiu pozvať. Viem si predstaviť, že by sme sa tiež mohli zúčastniť na nejakej akcii organizovanej vašim Združením a kolegovia by pre túto možnosť boli určite otvorení.



Tibor Bors Borbély-Pecze

PROFESNÍ PŘEDSTAVY VYSOKOŠKOLÁKŮ V RÁMCI VYJASŇOVÁNÍ HODNOTOVÉ A PROFESNÍ ORIENTACE

Dagmar Svobodová, Slezská univerzita, Obchodně podnikatelská
fakulta, Karviná

Anotace:

Cílem příspěvku je konceptualizovat hodnotovou a profesní orientaci vysokoškoláků a srovnat jejich profesní typy podle pohlaví. Konceptualizace hodnotové a profesní orientace v kombinaci s klasifikací profesních typů podle Hollanda jsou východiskem k vyjasňování profesních představ vybraných vysokoškoláků. Výzkumnou metodou k získání kvalitativních empirických dat do případové studie jsou strukturované ohniskové skupiny a výběrovými soubory jsou vysokoškoláci SU OPF v Karviné. Výsledky analýzy empirických dat podle profesních typů vybraných vysokoškoláků jsou interpretovány při vyjasňování profesních představ v rámci jejich hodnotové a profesní orientace. Závěr diskutuje a potvrzuje vliv pohlaví na vyjasňování hodnotové a profesní orientace vybraných vysokoškoláků a rozdíly v jejich profesních typech.

Annotation:

The aim of the paper is to conceptualize the value and professional orientation of university students and to compare their professional types by gender. The conceptualization of value and professional orientation combined with the classification of professional types according to Holland are the starting point for clarifying the professional ideas of selected undergraduates. The research method for obtaining qualitative empirical data into a case study is structured focus groups and the sample sets are undergraduates of the School of Business Administration of the Silesian University in Karvina. The results of the empirical data analysis according to the professional types of selected undergraduates are interpreted to clarify the professional concepts within their value and professional orientation. The conclusion discusses and confirms the influence of gender on clarifying the value and professional orientation of selected undergraduates and the differences in their professional types.

Konceptualizace hodnotové a profesní orientace

Hodnotová orientace osobnosti podle duchovních hodnot, které ovlivňují přístup osobnosti k poznávání světa, se vztahuje k základnímu typu její hodnotové orientace. S odvoláním na Smékala (2002, s. 257) mohou k poznávání duchovních hodnot vysokoškoláci využívat koncept hodnotové orientace v pojetí *životních forem* podle Sprangera. Spranger (1914) v knize „*Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*“ popisuje šest typů hodnotové orientace podle duchovních hodnot, které ovlivňují přístup osobnosti k poznávání světa:

- 1) *Teoretickou* orientaci, ve které je pro osobnost nejdůležitější hodnotou poznávání podstaty světa a vztahů mezi lidmi v pojetí pravdy.
- 2) *Estetickou* orientaci, ve které je pro osobnost klíčovou hodnotou zážitek, estetický dojem a příležitost k estetickému vyjádření v pojetí harmonie.
- 3) *Ekonomickou* orientaci, ve které je pro osobnost nejpodstatnější hodnotou užitek a zisk v pojetí vlastního blaha pro sebe sama, svou rodinu a svou skupinu.
- 4) *Sociální* orientaci, ve které je pro osobnost determinující hodnotou láska k bližnímu v pojetí lidskosti.
- 5) *Mocenskou* orientaci, ve které je pro osobnost nejvýznamnější hodnotou moc ve smyslu podřízení se vyšším principům a jednání v duchu vyšších zásad.
- 6) *Světónázorovou (implicitně náboženskou)* orientaci, ve které je pro osobnost klíčovou hodnotou hledání smyslu života a moudrosti v pojetí respektování určitého světového názoru.

Podle obecných motivů a osobního přístupu k poznávání světa rozlišuje Stern (1923) tři základní typy hodnotové orientace osobnosti. Prvním typem je *autotelická* hodnotová orientace, ve které je obecným motivem účel sám o sobě a zisk pro sebe sama. V souvislosti s autotelickou orientací vymezujeme *instrumentální* hodnoty jako prostředky, jejichž využíváním osobnost získává pro sebe něco, co má pro ni význam. Druhým typem je *heterotelická* hodnotová orientace, ve které je obecným motivem hodnota významu něčeho dalšího. V souvislosti *heterotelickou* orientací jsou vymezeny *hodnoty* jako *směrníky*, podle kterých osobnost usiluje o něco v pojetí hodnoticích kritérií. Třetím typem je *hypertelická* hodnotová orientace, ve které jsou obecným motivem nadosobní ideály. V souvislosti *hypertelickou* orientací hovoříme o *cílových* hodnotách jako prostředcích, které mají charakter obecných cílů v nadosobním pojetí. S odkazem na soulad duchovní hodnotové orientace s hodnotami v pojetí obecných motivů lze konstatovat, že kariérové poradenství potřebuje klasifikaci pro vyjasňování *profesní* orientace vysokoškoláků. Podle souladu duchovních hodnot lze vyjasňovat *profesní* orientaci vysokoškoláků přiřazením hodnoty jako obecného motivu k *typu* osobnosti podle přístupu k poznávání světa z hlediska duchovních hodnot.

1) *Autotelickou* profesní orientaci vykazuje *ekonomický* a *mocenský* typ osobnosti vysokoškoláků s *instrumentálními* hodnotami - dosažení vzdělání pro sebe sama, postavení v zaměstnání, účel sám o sobě, zisk pro sebe sama, jednání v duchu vyšších zásad.

2) *Heterotelickou* profesní orientaci vykazuje *estetický* a *sociální* typ osobnosti vysokoškoláků s hodnotami v pojetí *směrníků* - krása jako finanční cena obrazu, kniha jako zdroj zábavy a vzdělání, láska k lidem.

3) *Hypertelickou* profesní orientaci vykazuje *teoretický* a *světónázorový (náboženský)* typ osobnosti vysokoškoláků s *cílovými* hodnotami nadosobního charakteru - mír, zdraví, rodina, štěstí, poznání pravdy.

Tabulka 1: Profesní orientace podle duchovního zaměření osobnosti

Profesní orientace	Typ osobnosti	Typ hodnot
autotelická	ekonomická a mocenská	instrumentální hodnoty
heterotelická	estetická a sociální	hodnoty-směrníky
hypertelická	teoretická a světonázorová (náboženská)	cílové hodnoty

Zdroj: vlastní

Hodnoty jako obecné motivy jsou pro vysokoškoláky prostředkem k vyjasňování profesních představ v rámci hodnotové a profesní orientace. V souvislosti s vyjasňováním profesních představ lze předpokládat, že při socializaci se osobnost vysokoškoláků ztotožňuje s určitými hodnotami, které odpovídají zájmům jejich osobnosti. Podle významu hodnot lze formovat profesní orientaci vysokoškoláků krystalizací postojů kolem ústřední hodnoty jako obecného motivu osobním ztotožněním s dalšími hodnotami. Na základě osobního ztotožnění s dalšími hodnotami se formuje rámec hodnotové a profesní orientace vysokoškoláků, který se promítá do jejich zásad a přesvědčení při vyjasňování profesních představ.

Z uvedeného vyplývá, že vyjasňování profesních představ vysokoškoláků je ovlivněno jejich motivací. Smékal (2002, s. 251) odděluje v motivaci osobnosti zájem jako stav podle zvědavosti, která je aktem vyjadřujícím potřebu osobnosti orientovat se v oblasti svého zájmu. Pro *zainteresovanost* osobnosti je charakteristické zaměření pozornosti na určitou oblast jako okruh zájmu doprovázený emočním prožitkem, kdy se osobnost snaží přiblížit k oblasti svého zájmu, chce se o něm více dovědět a být v jeho oblasti přítomná. Osobnost si uvědomuje význam zájmu a hodnotí jej pro sebe jako důležitý. Postoje osobnosti k zájmu jako stavu jsou tvořeny třemi komponentami zaměření její pozornosti – *kognitivní, konativní a afektivní*, které vystupují v různých intenzitách a specifikují tak prožitkovou strukturu zainteresovanosti. Podle prožitkové struktury lze chápat zainteresovanost vysokoškoláků při vyjasňování profesních představ jako *funkční libost* (flow-experience). V souvislosti s funkční libostí jsou při vyjasňování profesních představ vysokoškoláků rozšířením jejich *motivačního rámce* vnitřní motivy. Dynamický charakter motivace při vyjasňování profesních představ je realizován různými aspekty. Jedním z aspektů je princip *rozvoje*, kdy vysokoškoláci operují dispozicemi, které jim umožňují zpracovávat vnější úkoly transformováním jejich motivů do osobního potenciálu. *Jaký je vztah mezi osobním potenciálem vysokoškoláků a jejich motivy?* Z hlediska vztahu mezi osobním potenciálem vysokoškoláků a jejich motivy se jedná o dispozice, které rozvíjejí nejen jejich sociální a poznávací činnosti, ale ve smyslu rozvoje jsou zpracovány jako vnější motivy. Z uvedeného vyplývá, že osobní potenciál vysokoškoláků se rozvíjí za předpokladu, že *vyjasňování profesních představ v rámci hodnotové a profesní orientace je v tomto směru okolností podporující jejich osobní rozvoj*. S odkazem na podporu osobního rozvoje lze konstatovat, že motivy vysokoškoláků jsou významným prostředkem k vyjasňování profesních představ v rámci hodnotové a profesní orientace. Z tohoto důvodu sehraje významnou roli při vyjasňování profesních představ zájem vysokoškoláků o rozvoj osobního potenciálu. Zájem o rozvoj osobního potenciálu lze chápat jako významný motiv, který má při vyjasňování

profesních představ podle Smékala (1997, s. 59) charakter *výrobního nástroje* jako osobního kapitálu, do kterého se vyplatí dlouhodobě investovat.

Podle Smékala (2002, s. 154) lze zájmy osobnosti využívat při vyjasňování hodnotové a profesní orientace vysokoškoláků tak, že vyhledáváme kategorie, které seskupují podobné zájmy. Problémem však zůstává jejich společný jmenovatel, kterým může být jak vnější motivace (peníze, jistota, bezpečí), tak vnitřní motivace (potřeba, hodnota, vize). Podle vnější motivace lze zájmy třídit na konkrétní a abstraktní, na zájmy o předměty a činnosti, zájmy indoorové a outdoorové nebo teoretické a praktické. Podle vnitřní motivace lze zájmy osobnosti rozlišovat obtížně, protože chybí obecně uznávaná kategorizace potřeb a hodnotových orientací. V rámci hodnotové a profesní orientace lze určovat druhy primárních zájmů, přičemž jejich seskupení lze seřadit do tří kategorií, které jsou shodné se zájmovou orientací osobnosti. Podle *tří světů* rozlišuje Smékal (2002, s. 254) zájmovou orientaci osobnosti se zájmy o *ideje* (vědecké, literární a estetické), se zájmy o *lidi* (kontaktní a sociální zájmy) a se zájmy o *věci* (systematizační a materiální zájmy). Zájmová orientace osobnosti podle *tří světů* se vztahuje k specifickému typu pracovního prostředí. Podle souladu zájmové orientace osobnosti se specifickým typem pracovního prostředí rozlišuje Holland (1973) v teorii RIASEC šest typů *pracovní* orientace osobnosti, které preferují určitý typ pracovního prostředí. *Realistickým* typem osobnosti (R – Realistic) jsou podle Hollada lidé s tělesnými a mechanickými schopnostmi, kteří preferují práci s předměty, stroji, nástroji, rostlinami a zvířaty a tráví čas prací venku. *Zkoumajícím* typem osobnosti (I – Investigative) jsou podle Hollada lidé, kteří pozorují, učí se, zkoumají, analyzují, hodnotí a řeší problémy. *Uměleckým* typem osobnosti (A – Artistic) jsou podle Hollada lidé, kteří mají umělecké, objevitelské a intuitivní schopnosti, pracují v neorganizovaných situacích a využívají představitelství a kreativitu. *Sociálním* typem osobnosti (S – Social) jsou podle Hollada lidé, kteří pracují s druhými, předávají jim informace, učí a vychovávají druhé, pomáhají rozvíjet jejich schopnosti, léčí a pečují o druhé a jsou komunikativní. *Podnikavým* typem osobnosti (E – Enterprising) jsou podle Hollada lidé, kteří pracují s druhými ve smyslu jejich ovlivňování, přesvědčování a vedení k dosažení organizačního cíle nebo za účelem ekonomického zisku. *Konvenčním* typem osobnosti (C – Conventional) jsou podle Hollada lidé, kteří pracují s informacemi, mají administrativní a numerické schopnosti, realizují práci do detailu a následují pokusy druhých.

S odvoláním na soulad zájmové orientace osobnosti se specifickým typem pracovního prostředí lze konstatovat, že kariérové poradenství pro vysokoškoláky potřebuje klasifikaci k vyhodnocování jejich *profesní* orientace. Z hlediska souladu zájmové orientace se specifickým typem pracovního prostředí lze vyhodnocovat *profesní* orientaci vysokoškoláků přiřazením typu *pracovní* orientace do rámce *zájmové* orientace jejich osobnosti podle *tří světů*:

1) *Zájem o ideje* mají *zkoumající* typy osobnosti vysokoškoláků s vědeckými a literárními zájmy, kterým vyhovuje pracovat v *intelektuálním* (kognitivním) prostředí a *umělecké* typy osobnosti vysokoškoláků se schopností estetického vnímání a vyjádření preferují k práci *umělecké* (estetické) prostředí.

2) *Zájem o lidi* mají *podnikavé* typy osobnosti vysokoškoláků s kontaktem na lidi za účelem ekonomického zisku, kteří pracují v *přesvědčujícím* (persuasivním) prostředí a *sociální* typy osobnosti vysokoškoláků se zájmem o pomoc lidem, kteří upřednostňují práci v *podpůrném* (suportivním) prostředí.

3) *Zájem o věci* mají *konvenční* typy osobnosti vysokoškoláků se systematizačními zájmy, kterým vyhovuje pracovat v *konvenčním* (konformním) prostředí a *realistické* typy osobnosti vysokoškoláků s materiálními zájmy, kteří upřednostňují práci *venku* v (motorickém) prostředí.

Tabulka 2: Profesní orientace podle *tří světů*

Kategorie zájmů	Typ osobnosti	Druhy zájmů	Pracovní prostředí
1. Zájem o ideje	zkoumající umělecká	vědecké a literární estetické a umělecké	intelektuální (kognitivní) umělecké (estetické)
2. Zájem o lidi	podnikavá sociální	ekonomický zisk pomoc lidem	přesvědčující (persuasivní) podpůrné (suportivní)
3. Zájem o věci	konvenční realistická	systematizační zájmy manuální zájmy	konvenční (konformní) venku (motorické)

Zdroj: vlastní

Metodologie výzkumu a výběrové soubory

Převažuje-li jeden typ *zájmové* orientace osobnosti vysokoškoláků, lze jejich *profesní* orientaci považovat za jednoduchou. *Dojde-li však k rovnováze několika typů jejich zájmové orientace, lze očekávat v profesní orientaci vysokoškoláků rozpory.* K řešení rozporů v profesní orientaci lze doporučit kariérovým poradcům, aby pomáhali vysokoškolákům vyhodnocovat jejich *profesní* orientaci při vyjasňování profesních představ pomocí orientačního testu osobního profesního typu se zřetelem k pracovnímu prostředí: *V jakém pracovním prostředí mají zájem, vybraní vysokoškoláci jako absolventi, vykonávat svou profesi?* Respondenti, kteří se zapojili do předloženého výzkumu, nebyli běžnou populací vysokoškoláků. Registrováním volitelného výukového předmětu *Kariérové poradenství* na Slezské univerzitě, Obchodně podnikatelské fakultě (SU OPF) v Karviné vyjádřili angažovaný zájem o stanovené výzkumné téma. Podle cíle probíhal výzkum jako případová studie s aplikací výzkumné metody *ohniskových skupin* (focus groups).

Ohniskové skupiny jako výzkumná metoda případové studie

Morgan (1997) popisuje ohniskové skupiny jako výzkumnou metodu k získávání kvalitativních empirických dat s využitím skupinové interakce v diskusi podle tématu určeného výzkumníkem. Výzkumník určuje zaměření diskuse a ohnisko, které je odvozeno podle cíle výzkumu a výzkumných otázek respondentům. Ohnisko může být definováno volněji jako tematická oblast nebo jako fenomén, který je předmětem zkoumání. Musí být ohraničené a srozumitelné pro všechny respondenty skupinové diskuse. Záznam jednání respondentů je vztažený k prostředí, ve kterém ohnisková skupina probíhá a skládá se z interakcí probíhajících v rámci diskuse. Ohniskové skupiny jsou vytvářeny a řízeny výzkumníkem, který po vymezení ohniska přímo

moderuje obsah a průběh získávání empirických dat. Vedle zvládnutí základních komunikačních strategií a dovedností je pro výzkumníka důležitá schopnost pracovat se skupinovou dynamikou. Podle Calderona, Bakera a Wolfa (2000) v souvislosti se skupinovou dynamikou ohniskové skupiny přispívají ke kolektivnímu významu jazyka, hodnot, přání a názorů konkrétní cílové skupiny. Užitečné je proto vědět, jak lze vymezené ohnisko ovlivňovat skupinovými faktory. *V našem případě je ohniskem vliv profesního typu osobnosti vysokoškoláků při vyjasňování jejich profesních představ a skupinovým faktorem je hodnotová a profesní orientace s preferencí pracovního prostředí. Jaký vliv má profesní typ vysokoškoláků na vyjasňování jejich hodnotové a profesní orientace?* V našem případě jsme pracovali se *strukturovanými ohniskovými skupinami*, kde byly pokládány otázky všem respondentům probíhajících ohniskových skupin. Znali tematické okruhy výzkumu a pořadí položených otázek. Výzkumník zde působil jako moderátor diskuse v roli skupinového examinátora, který pracoval v režimu *otázka - odpověď*. *Skupinovým faktorem strukturovaných ohniskových skupin byla hodnotová a profesní orientace s preferencí pracovního prostředí*. Strukturované ohniskové skupiny probíhaly ve stejném prostředí s pevným časovým rámcem v délce 45 minut trvání. Výhodou byla vysoká míra jejich standardnosti, protože jsme vycházeli z identického zdrojového materiálu. Časové a tematické omezení strukturovaných ohniskových skupin přinášelo konsistentní empirická data k základním tematickým okruhům, mezi které patřily jednotlivé profesní typy:

- 1) *realistický typ,*
- 2) *zkoumavý typ,*
- 3) *umělecký typ,*
- 4) *sociální typ,*
- 5) *podnikavý typ,*
- 6) *konvenční typ.*

Respondenti věděli, co se od nich očekává, a všem byl vymezený stejný prostor pro vyjádření své odpovědi. Výzkumník měl seznam zúčastněných respondentů, aby je mohl oslovovat, a tematické okruhy v podobě, která vyhovovala rychlé orientaci. Každý respondent měl záznamový arch pro poznámky, které měl připravené, až přijde na řadu okruh, do kterého se jeho poznámky hodí. Strukturované ohniskové skupiny probíhaly ve čtyřech fázích.

První fází bylo zahájení, kdy bylo nutné označit místo výzkumníka a ostatních respondentů. Před *vtažením* respondentů do skupinové diskuse byla stanovena základní pravidla tak, že mluví pouze jedna osoba, mezi respondenty nesměly probíhat vedlejší rozhovory, skupinové diskuse se účastnili všichni respondenti, nikdo neměl dominantní roli, každý/á mohl/a prezentovat vlastní názor, včetně možnosti se k názoru druhého vyjádřit, odmítnout odpověď, když byla nepříjemná, zastavit odpověď, nechtěl/a-li pokračovat, ukončit účast ve skupině z vlastní vůle, získané informace nepatřily jiným osobám, oslovovat se mělo jménem a záznamy sloužily pouze výzkumným účelům, včetně ochrany osobních údajů.

Druhou fází byla úvodní diskuse a motivační práce s respondenty. Proběhla skupinová diskuse k vymezenému ohnisku, kterým byl *vliv profesního typu osobnosti vysokoškoláků při vyjasňování jejich profesních představ*. Využívali jsme strategii *trychtýře*, abychom se propracovali ke zúžení

tématu. Vysvětlovali jsme respondentům, že vliv osobního profesního typu má sloužit k vyjasňování jejich hodnotové a profesní orientace.

Třetí fází byl postup k jádru strukturované ohniskové skupiny, které stálo v centru pozornosti případové studie. Cíl komunikační strategie výzkumníka spočíval v načasování otázek tak, aby vysokoškoláci ve strukturovaných ohniskových skupinách pochopili význam osobního profesního typu podle preference pracovního prostředí k vyjasnění své hodnotové a profesní orientace. Někteří respondenti se dokázali zapojit do společné diskuse rychleji. Výzkumník však usměrnil jejich skupinovou dynamiku v průběhu diskuse tak, aby nikdo nedominoval. Skupinovou diskusi udržoval živou až do vyčerpání časového limitu, dokud všichni respondenti nepřinesli relevantní konsistentní empirický materiál k vyhodnocení ohniskového tématu.

Čtvrtou fází bylo ukončení strukturované ohniskové skupiny tak, že jsme nechali diskutované ohniskové téma *doběhnout* a ověřili si, kde se respondenti po skupinové diskusi nacházejí. Dostali prostor, aby se podle potřeby k tématu ještě vyjádřili, a udělali krátké kolečko umožňující zpětnou vazbu výzkumníkovi i ostatním zúčastněným.

Respondenti si tak uvědomili, v čem je znalost osobního profesního typu k vyjasnění hodnotové a profesní orientace užitečná. Počet respondentů strukturovaných ohniskových skupin byl závislý na technicko-organizačních možnostech případové studie. Strukturované ohniskové skupiny čítaly 10-15 účastníků, proto byly stanoveny pozice a role pozorovatele. Počet strukturovaných ohniskových skupin byl ovlivněn potřebou doplnit výsledky případové studie a poskytnout interpretaci výsledků pro konceptualizaci profesních typů vybraných vysokoškoláků.

Záměrným výběrem byly pro případovou studii konstruovány dva výběrové soubory. Podle definovaných skupin základního souboru jsme vybrali počet respondentů pro každý výběrový soubor samostatně ze skupin vysokoškoláků na základě registrace do předmětu *Kariérové poradenství*. Předpokladem pro aplikaci záměrného výběru je podle Miovského (2009) popis diferenciačního kritéria, podle kterého se rozlišují skupiny základního souboru. Diferenciačním kritériem bylo v našem případě *pohlaví* vysokoškoláků jako respondentů výzkumu.

Tabulka 3: Základní soubor vysokoškoláků

Pohlaví vysokoškoláků			
Celkem	718		100 %
Navazující magisterské studium	muži	207	28,83
	ženy	511	71,17

Zdroj: IS STAG SU OPF. [online]. Česká republika: Karviná 2018. [cit. 31. 5. 2018].

Dostupné z: www://stag.slu.cz/portal/studium/prohlizeni.html/

S odvoláním na splnění diferenciačního kritéria byly stanoveny strukturované ohniskové skupiny pro výběr počtu respondentů z registrovaných vysokoškoláků. Záměrem bylo vytvořit výběrové soubory tak, aby poskytly kvalitativní empirická data pro konceptualizaci profesních typů vybraných vysokoškoláků magisterského studijního programu na SU OPF v Karviné v akademickém roce 2017/2018. Výběrové soubory proto tvořili vysokoškoláci magisterského

studijního programu SU OPF, kteří si zaregistrovali v letním semestru 2017/2018 předmět *Kariérové poradenství*. Podle pohlaví bylo do výběrových souborů získáno 106 (100 %) respondentů. Z celkového počtu respondentů bylo 22 (20,75 %) mužů a 84 (79,24 %) žen, kteří poskytli kvalitativní empirický materiál pro konceptualizaci profesních typů vybraných vysokoškoláků k vyjasňování jejich hodnotové a profesní orientace.

Tabulka 4: Výběrové soubory vysokoškoláků

Pohlaví vysokoškoláků			
Celkem	106		100,00 %
Navazující magisterské studium	muži	22	20,75
	ženy	84	79,24

Zdroj: vlastní

Výsledky analýzy empirických dat

Klasifikace profesních typů vybraných vysokoškoláků ze strukturovaných ohniskových skupin pro vyjasňování hodnotové a profesní orientace vychází z jejich preference určitého okruhu povolání. *V jakém pracovním prostředí mají zájem, vybraní vysokoškoláci jako absolventi, vykonávat svou profesi?* Vybraní vysokoškoláci se přihlásili k okruhům povolání, které vykazují jejich osobní preference prostřednictvím distribuce bodů mezi 48 nabízených profesí.

Tabulka 5: Nabízené profese

1.	sochař	2.	neurolog	3.	automechanik
4.	obchodník	5.	praktický lékař	6.	kontrolor zboží
7.	architekt	8.	farmaceut	9.	řidič nákladního vozu
10.	advokát	11.	diplomat	12.	účetní v podniku
13.	hudebník	14.	matematik	15.	přípravář výroby
16.	ekonomický poradce	17.	sportovní trenér	18.	výpravčí
19.	malíř	20.	biolog	21.	stolař
22.	hoteliér	23.	učitel základní školy	24.	státní zástupce
25.	básník	26.	archeolog	27.	lesník
28.	pracovník v reklamě	29.	sociální kurátor	30.	finanční úředník
31.	divadelní herec	32.	meteorolog	33.	stavbyvedoucí
34.	burzovní makléř	35.	sekretářka (tajemník)	36.	hygienik
37.	spisovatel	38.	historik	39.	instalatér

40.	manažer cestovní kanceláře	41.	personalista	42.	normovač
43.	filmový režisér	44.	fyzik	45.	elektrikář
46.	soukromý autodopravce	47.	klinický psycholog	48.	notář

Zdroj: BĚLOHLÁVEK, F. 1994. *Osobní kariéra*. Praha: Grada Publishing, s. 24.

Vysokoškoláci si vybrali ze 48 nabízených profesí třikrát po 16 profesích, mezi které rozdělili body. Ke každé ze 16 profesí, kterou chtěli vykonávat, připsali 2 body, ke každé ze 16 profesí, kterou byli ochotni tolerovat, připsali 1 bod a ke každé ze 16 profesí, kterou nechtěli vykonávat, připsali 0 bodů. Pak body pro jednotlivé profesní typy sečetli:

- 1) pro realistický typ položky 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45,
- 2) pro zkoumavý typ položky 2, 8, 14, 20, 25, 32, 38, 44,
- 3) pro umělecký typ položky 1, 7, 13, 19, 26, 31, 37, 43,
- 4) pro sociální typ položky 5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47,
- 5) pro podnikavý typ položky 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46,
- 6) pro konvenční typ položky 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48.

Po sečtení skóre 0-5 bodů znamenalo pro vybraného vysokoškoláka, že je mu daný profesní typ úplně cizí. Skóre 6-10 bodů znamenalo pro vybraného vysokoškoláka, že má o zvolené profesi průměrný zájem, jejich výkon by ho sice zcela seberealizačně neuspokojoval, ale ani by mu nevadil. Skóre 11-16 bodů vystihovalo pro vybraného vysokoškoláka jeho optimální profesní typ. *Dojde-li však k rovnováze několika typů zájmové orientace, lze očekávat v hodnotové a profesní orientaci vybraných vysokoškoláků rozpory.*

Výsledky vyplynuly ze součtů bodů pro jednotlivé profesní typy podle pohlaví vybraných vysokoškoláků a staly se základem k pořadí jejich šesti profesních typů (R – realistický, I – zkoumavý, A – umělecký, S – sociální, E – podnikavý, C – konvenční). Každý ze šesti profesních typů vymezuje podle klasifikace *tří světů* trojici kategorie zájmů, typů osobnosti, druhů zájmů a pracovního prostředí. Pro výpočet celkového pořadí skóreů jednotlivých profesních typů podle pohlaví se uplatnil aritmetický průměr \bar{x} pořadí skóreů nabízených profesí vybranými vysokoškoláky:

$$\bar{x} = (x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n) / n$$

Profesní typy představují pro vybrané vysokoškoláky šest vyjasněných hodnotových a profesních orientací, které lze vzájemně srovnávat. Jedná se o hodnotovou a profesní orientaci realisty, výzkumníka, umělce, pečovatele, podnikatele a úředníka. *Jaké jsou rozdíly při vyjasňování hodnotové a profesní orientace vybraných vysokoškoláků?* Výpočty s celkovým pořadím skóreů profesního typu vybraných vysokoškoláků jsou zpracovány podle jejich pohlaví.

Tabulka 6: Hodnotová a profesní orientace mužů podle profesního typu

Profesní typ	\bar{x}	Pořadí
Podnikavý	11,2	1.
Sociální	9,5	2.
Realistický	8,7	3.
Konvenční	8,3	4.
Umělecký	6,7	5.
Zkoumavý	6,2	6.

Zdroj: vlastní

Tabulka 7: Hodnotová a profesní orientace žen podle profesního typu

Profesní typ	\bar{x}	Pořadí
Podnikavý	11,1	1.
Sociální	10,8	2.
Konvenční	10,3	3.
Umělecký	6,5	4.
Zkoumavý	5,5	5.
Realistický	3,4	6.

Zdroj: vlastní

Jak poznají vybraní vysokoškoláci rozpory ve své hodnotové a profesní orientaci podle rovnováhy několika typů zájmové orientace? Jasnou hodnotovou a profesní orientaci mají vybraní vysokoškoláci tehdy, když všechna vysoká skóre leží vedle sebe. Leží-li však vysoká skóre v opačných polích, je hodnotová a profesní orientace vybraných vysokoškoláků nejasná. Konceptualizace hodnotové a profesní orientace potvrzuje rozdíly mezi vybranými vysokoškoláky na SU OPF v Karviné. Studovali jsme rozdíly v osobních profesních typech vybraných vysokoškoláků podle pohlaví. Faktor pohlaví byl důležitý z důvodu naší podpory opatřením, která snižují horizontální a vertikální segregaci populace, genderové stereotypy a podporují rovné šance mužů a žen na trhu práce. Podle pohlaví jsou pro vybrané vysokoškoláky typické určité profesní typy, pro muže realistický a pro ženy konvenční typ. K jejich poznání přispělo specifické rozdělení bodů vybranými vysokoškoláky mezi nabízené profese v orientačním testu profesního typu. Rozdílné pořadí jednotlivých profesních typů potvrdily

rozdílné osobní preference respondentů. Podle *profesní orientace tří světů* je však nutné závěry případové studie interpretovat s opatrností. V tomto případě lze limity ohniskových skupin jako kvalitativní metody spatřovat v generalizaci jasné hodnotové a profesní orientace podle profesních typů pouze pro vybrané vysokoškoláky SU OPF, nikoliv pro vysokoškoláky jako cílovou skupinu. Z uvedených důvodů jsou závěry formulovány pouze pro respondenty, kteří prošli strukturovanými ohniskovými skupinami. Na druhé straně výsledky případové studie jsou podle *profesní orientace tří světů* pochopitelné. S konceptualizací hodnotové a profesní orientace si vybraní vysokoškoláci uvědomili význam vyjasňování svých profesních představ. *Proč jsme pracovali pouze s vybranými vysokoškoláky navazujícího magisterského studia SU OPF, když je cílová skupina českých vysokoškoláků mnohem širší?* Pro uvedenou cílovou skupinu na SU OPF v Karviné funguje předmět Kariérové poradenství, v jehož rámci byla případová studie s využitím skupinové interakce tváří v tvář podle tématu určeného výzkumníkem realizovaná. Záměr komunikační strategie výzkumníka spočíval v načasování otázek tak, aby vybraní vysokoškoláci podle pohlaví ve strukturovaných ohniskových skupinách pochopili význam *osobního profesního typu podle preference pracovního prostředí k vyjasnění své osobní hodnotové a profesní orientace*. Jasné profesní představy totiž pomohou vybraným vysokoškolákům řešit potenciální rozpory v jejich hodnotové a profesní orientaci, kdyby došlo k rovnováze několika typů jejich zájmové orientace podle *tří světů*.

Závěr

U vedeného vyplývá doporučení směřovat hodnotovou a profesní orientaci vybraných vysokoškoláků podle *tří světů* k jasným profesním představám. Současně je nutné brát v úvahu proměnlivost jejich osobních profesních typů podle pohlaví v čase. Osobní preference nabízených profesí podle pohlaví se mění jak s věkem a zkušenostmi respondentů, tak podle aktuální situace na trhu práce. Dojde-li však k rovnováze několika typů zájmové orientace, mohou kariéroví poradci pomáhat řešit vysokoškolákům rozpory v hodnotové a profesní orientaci vyjasňováním profesních představ pomocí orientačních testů osobního profesního typu se zřetelem k pracovnímu prostředí, ve kterém mají zájem jako absolventi vykonávat svou budoucí profesi.

Literatura

- BĚLOHLÁVEK, F. 1994. Osobní kariéra. Praha: Grada Publishing.
- CALDERON, J. L., BAKER, R. S. and WOLF, K. E. 2000. Focus groups: A qualitative method complementing quantitative research for studying culturally diverse groups. *Education for health*, 13(1), 91-95.
- HOLLAND, J. L., 1973. Making vocational choices: A theory of careers. New Jersey: Practice Hall.

- IS STAG SU OPF. [online]. Česká republika: Karviná 2018. [cit. 31. 5. 2018]. Dostupné z: www://stag.slu.cz/portal/studium/prohlizeni.html/
- MIOVSKÝ, M. 2009. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing.
- MORGAN, D. L. 1997. Focus groups as qualitative research. 2nd Edition. London, New Delhi: SAGE Publications.
- SMÉKAL, V. 2002. Pozvání do psychologie osobností. Člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-80-3.
- SMÉKAL, V. 1997. University Counselling and Education of Talented Young People. In: MARMARINOS, I. Development of Postgraduate Courses in Applied Social Sciences. Athens: University of Athens School of Philosophy, pp. 58-63.
- SPRANGER, E. 1914. Lebensformen: Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Tübingen: Niemeyer.
- STERN, W. 1923. Die menschliche Persönlichkeit. Person und Sache. System des kritischen Personalismus. Leipzig: J. Ambrosius Barth.



Mgr. **Dagmar Svobodová**, Ph.D.
Slezská univerzita
Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné
Katedra ekonomie a veřejné správy
Univerzitní náměstí 1934/3
733 40 Karviná
e-mail: svobodova@opf.slu.cz

NA ČO SA ZAMERAŤ V PORADENSKOM PROCESE PRE NEZAMESTNANÝCH? ROZVOJ ZAMESTNATEĽNOSTI MLADÝCH DO 29 ROKOV A DLHODOBO NEZAMESTNANÝCH – VÝSLEDKY PRIESKUMU

Tomáš Šprlák

Každá služba poskytovaná občanovi na úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny sa dá nejakým kvantifikovaným spôsobom uchopiť a následne kontrolovať a riadiť: napr. počet vybavených žiadostí, počet zaradených klientov za určité obdobie, výška vyplatených príspevkov a podobne. Situácia odborných poradenských služieb bola z pohľadu kvantifikácie, štandardizácie, kontroly a riadenia o niečo zložitejšia, najmä kvôli vysokej miere individualizácie služieb a množstva intervenujúcich premenných v poradenskom procese. Tento stav sa ale spustením viacerých projektov zameraných na poskytovanie poradenstva zmenil a dnes dochádza k určitej miere štandardizácie kvality poradenskej služby poskytovanej úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny. Nastal čas seriózne sa zamyslieť aj nad hodnotením efektivity poradenského procesu?

Poradenstvo má merateľné dopady

Hooley a Dodd²⁵ (2015) zhrňujú výskumy dopadov poradenstva z veľmi širokej ekonomickej perspektívy. Individuálne dopady sú z hľadiska merateľnosti najjednoduchšie uchopiteľné, a preto v tejto oblasti existuje mnoho dôkazov z rôznych výskumných štúdií. Prvou kategóriou dopadov je rozvoj ľudského kapitálu, ktorý je na individuálnej úrovni chápaný ako súhrn vedomostí, zručností a predpokladov jedinca. Z tohto hľadiska poradenstvo dokázaným spôsobom podporuje človeka v rozvoji vlastných vedomostí a zručností, napr. motivuje klientov zvýšiť si, resp. získať novú kvalifikáciu²⁶. Vďaka poradenstvu si je klient lepšie vedomý, aké má vedomosti a zručnosti a vie ich lepšie použiť na trhu práce. Poradenstvo merateľným spôsobom rozvíja motiváciu učiť sa, rozvíjať sa a mení postoje k práci²⁷. Poradenstvo prispieva k rozvoju zručností pre riadenie vlastnej kariéry a hľadania zamestnania. Štúdie uvádzajú, že úspešnosť hľadania práce je vďaka nadobudnutým zručnostiam o 30 % vyššia u klientov, ktorí prešli efektívnym poradenským procesom²⁸. Poradenstvo pomáha rozvoju individuálneho sociálneho kapitálu (schopnosti jedinca zabezpečiť si výhody cez členstvo v rôznych sociálnych skupinách, sieťach a štruktúrach), ktorý má vplyv na návrat človeka na trh práce. Efektívne

25 Hooley, T. and Dodd, V. (2015). The economic benefits of career guidance. Careers England. Slovenský preklad k dispozícii v časopise Kariérové poradenstvo v teórii a praxi (ročník 4, číslo 8).

26 Killeen, J. and Kidd, J.M. (1991). Learning Outcomes of Guidance: A Review of Recent Research. London: Department of Employment.

27 OECD. (2004). Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. Paris: OECD.

28 Graversen, B. K., and Van Ours, J. C. (2008). How to help unemployed find jobs quickly: Experimental evidence from a mandatory activation program. Journal of Public Economics, 92(10): 2020-2035.

poradenstvo totiž sprostredkováva klientovi kontakt na rôzne siete, na mentora, na ľudí z praxe. Poradenstvo jednotlivcom uľahčuje prechod z rôznych životných situácií, v kontexte služieb zamestnanosti najmä na prechod medzi obdobím nezamestnanosti a návratom na trh práce a opačne. Pri zvládaní týchto zmien sú najefektívnejšie rýchle intervencie (napr. zaradenie do programu čo najrýchlejšie po stratení zamestnania).

Snaha zisťovať rôzne výsledky poradenstva poskytovaného úradmi práce, sociálnych vecí a rodiny stála za rozvojom rámca faktorov zamestnatel'nosti v odborných poradenských službách, o ktorých sme už písali²⁹.

Ciele prieskumu

Prieskum realizovalo oddelenie poradenstva a vzdelávania s cieľom overiť vhodnosť vytvoreného rámca faktorov zamestnatel'nosti na základe prvých získaných dát, ako aj získať odpovede na nasledujúce otázky:

- Ktoré faktory zamestnatel'nosti vnímajú odborní poradcovia ako najdôležitejšie pre umiestnenie sa na trhu práce?
- Aká je úroveň zamestnatel'nosti uchádzačov pred vstupom do poradenského programu? Existujú rozdiely medzi mladými do 29 rokov a dlhodobo nezamestnanými?
- Ako vplýva poradenský program na rozvoj zamestnatel'nosti klientov?

Metodika prieskumu

Prieskum bol realizovaný na výskumnej vzorke 873 uchádzačov o zamestnanie (ďalej len „UoZ“), ktorí absolvovali poradenský program v prvom polroku 2018:

- 554 dlhodobo nezamestnaných UoZ, ktorí absolvovali poradenský program v rámci Národného projektu „Podpora individualizovaného poradenstva pre dlhodobo nezamestnaných“. To predstavuje 43,55 % zo základného súboru 1 272 UoZ, ktorí v sledovanom období úspešne absolvovali poradenský program.
- 319 UoZ mladších než 29 rokov, ktorí absolvovali poradenský program v rámci Národného projektu „Reštart pre mladých UoZ“. 3,65 % z 8 732 UoZ, ktorí od spustenia projektu (august 2017) úspešne absolvovali poradenský program.

Poradenský program bol zameraný na rozvoj faktorov zamestnatel'nosti a zručností pre riadenie kariéry podľa preddefinovaného rámca. Rozsah poradenského programu je 30 – 45 hodín (10 – 15 individuálnych alebo skupinových stretnutí) v trvaní 1 – 3 mesiace.

Údaje boli zbierané formou dokumentu „Analýza situácie klienta“, ktorý je súčasťou interných noriem pre poradenský proces a ktorý vyplní odborný poradca na začiatku poradenského procesu a počas záverečného stretnutia s UoZ. Platná interná norma popisuje prácu s dokumentom nasledovne:

²⁹ Zisťovanie výsledkov poradenských služieb na úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny. Tomáš Šprlák. Kariérové poradenstvo v teórii a praxi, ročník 6, číslo 12.

V priebehu úvodného rozhovoru by mal poradca byť schopný spolu s UoZ „diagnostikovať“ jednotlivé faktory podľa prílohy „Analýza situácie UoZ“ a označiť v prvom stĺpci tie položky, ktoré sú pre konkrétneho UoZ pravdivé. Pri vedení rozhovoru je treba rešpektovať tempo UoZ a riadiť rozhovor tak, aby prirodzene plynul. V žiadnom prípade nejde o vyplnenie „dotazníka“, pri ktorom poradca kladie otázky v chronologickom poradí tak, ako sú uvedené v prílohe! Všetky otázky by mali v prvom rade stimulovať UoZ k reflexii a sebaanalýze.

(V záverečnom rozhovore) odborný poradca v spolupráci s UoZ (pokiaľ bol nadviazaný dostatočne dôverný vzťah) alebo samostatne zhodnotí pokrok, ktorý bol s UoZ vykonaný počas poradenského procesu. (...) Výsledky poradca zapisuje do druhého stĺpca („Výstup“) dokumentu „Analýza vstupnej situácie UoZ“.

V rovnakom období realizovalo oddelenie poradenstva a vzdelávania prieskum medzi odbornými poradcami, v ktorom mali zhodnotiť, ktoré faktory zamestnateľnosti sú podľa nich najdôležitejšie pre umiestnenie UoZ na trh práce. Jednotlivé faktory zamestnateľnosti boli hodnotené na škále od 1 do 5 (1 - málo dôležité 5 - veľmi dôležité). Dáta boli zbierané v júli 2018 a odpovedalo 82 odborných poradcov, ktorí poskytujú poradenskú službu pre rôzne cieľové skupiny.

Výsledky

1. Ktoré faktory zamestnateľnosti sú podľa odborných poradcov najdôležitejšie?

Priemery odpovedí odborných poradcov sú zhrnuté v nasledovnej tabuľke (čím vyššie priemerné skóre, tým vyššia dôležitosť konkrétneho faktoru):

Faktor zamestnateľnosti		Priemerné skóre
B4	Má vypracované potrebné písomnosti pre hľadanie zamestnania (životopis, motivačný list)	4,41
A3	Aktívne si hľadá zamestnanie (aspoň jedna žiadosť za mesiac) alebo iné možnosti zmeny súčasnej situácie.	4,32
C1	Dokáže sledovať informácie o voľných pracovných miestach aspoň z jedného zdroja	4,32
D5	Dokáže osloviť potenciálneho zamestnávateľa na požadovanej komunikačnej úrovni	4,26
D4	Kontaktoval osobne za posledný mesiac zamestnávateľov v regióne (vrátane podporovaného zamestnávania napr. vo verejnom sektore)	4,26
C3	Má jasne a realisticky určené ciele zamestnania na trhu práce	4,06
A2	Vníma dôležitosť práce, dokáže pomenovať potenciálne výhody plynúce zo zmeny vlastnej situácie (nájdenie práce, samozamestnanie a pod.).	3,98
B3	Dokáže povedať, prečo si hľadá zamestnanie práve v tejto oblasti	3,91
A1	Vníma vlastnú situáciu ako neuspokojivú, dokáže pomenovať nevýhody súčasného stavu.	3,87
C4	Dokáže realisticky popísať prekážky týkajúce sa vlastného návratu na trh práce a možnosti ich prekonania	3,85
B1	Dokáže realisticky popísať vlastné silné stránky (osobnostné predpoklady)	3,78

B2	Dokáže porozprávať svoj životný príbeh (osobné alebo pracovné skúsenosti) a popísať nadobudnuté vedomosti a zručnosti	3,78
D2	Udržiava vzťahy s ľuďmi zo svojho sociálneho okolia (nežije v izolácii)	3,66
C5	Má stanovenú konkrétnu postupnosť krokov potrebných pre priblíženie sa trhu práce na najbližšie 3 mesiace	3,63
C2	Má základné vedomosti o možnostiach využitia AOTP alebo iných foriem podpory pre riešenie vlastnej situácie (vrátane možností mimo úradu PSVR)	3,62
A5	Dokáže pomenovať vlastné motivácie a hodnoty týkajúce sa pracovného alebo osobného života.	3,52
D1	Dokáže komunikovať a zmysluplne sa zapájať do rôznych skupinových aktivít	3,52
D3	Dokáže pomenovať osobu/y alebo inštitúcie, na ktoré sa môže obrátiť pri administratívnych a ďalších úkonoch, súvisiacich s vlastnou situáciou	3,49
B5	Má aktívny a vyplnený profil na ISTEP.sk	3,12
A4	Dokáže popísať osobnú perspektívu v horizonte troch rokov.	3,00

Tabuľka 1: Dôležitosť faktorov zamestnatelnosti pre uplatnenie sa na trhu práce podľa odborných poradcov

Pre lepšiu orientáciu:

Päť najdôležitejších faktorov z pohľadu poradcov je v tejto tabuľke zvýraznených hrubým písmom. Pre porovnanie sú tieto faktory potom zvýraznené aj v ostatných tabuľkách.

Na prvých miestach sa vyskytujú faktory, ktoré sa týkajú aktivity uchádzača o zamestnanie pri hľadaní zamestnania (B4, A3, D4) a zručnosti týkajúce sa vyhľadávania pracovných príležitostí a kontaktovania zamestnávateľov. Tieto faktory a praktické zručnosti priamo súvisiace s hľadaním zamestnania majú podľa poradcov väčšiu dôležitosť, než vypracovanie akčného plánu, vedomosti o nástrojoch AOTP, schopnosť pomenovať vlastné motivácie a využívanie portálu ISTEP.

2. Aká bola zamestnatelnosť nezamestnaných na vstupe do poradenského programu?

Tabuľka uvádza mieru pozitívnych odpovedí u jednotlivých faktorov zamestnatelnosti pred začatím poradenského programu (zoradené podľa frekvencie):

Faktor zamestnatelnosti	Vstup (%)	
C2	Má základné vedomosti o možnostiach využitia AOTP alebo iných foriem podpory pre riešenie vlastnej situácie (vrátane možností mimo úradu PSVR)	13,6
C5	Má stanovenú konkrétnu postupnosť krokov potrebných pre priblíženie sa trhu práce na najbližšie 3 mesiace	15,6
B5	Má aktívny a vyplnený profil na ISTEP.sk	23,3
A4	Dokáže popísať osobnú perspektívu v horizonte troch rokov.	25,2
D4	Kontaktoval osobne za posledný mesiac zamestnávateľov v regióne (vrátane podporovaného zamestnávania napr. vo verejnom sektore)	30,1
D3	Dokáže pomenovať osobu/y alebo inštitúcie, na ktoré sa môže obrátiť pri administratívnych a ďalších úkonoch, súvisiacich s vlastnou situáciou	30,7
B4	Má vypracované potrebné písomnosti pre hľadanie zamestnania (životopis,	36,4

	motivačný list	
C3	Má jasne a realisticky určené cielené zamestnania na trhu práce	37,0
A5	Dokáže pomenovať vlastné motivácie a hodnoty týkajúce sa pracovného alebo osobného života.	40,5
C4	Dokáže realisticky popísať prekážky týkajúce sa vlastného návratu na trh práce a možnosti ich prekonania	45,7
B1	Dokáže realisticky popísať vlastné silné stránky (osobnostné predpoklady)	46,8
A3	Aktívne si hľadá zamestnanie (aspoň jedna žiadosť za mesiac) alebo iné možnosti zmeny súčasnej situácie.	47,5
D5	Dokáže osloviť potenciálneho zamestnávateľa na požadovanej komunikačnej úrovni	50,5
B3	Dokáže povedať, prečo si hľadá zamestnanie práve v tejto oblasti	54,0
C1	Dokáže sledovať informácie o voľných pracovných miestach aspoň z jedného zdroja	64,5
D1	Dokáže komunikovať a zmysluplne sa zapájať do rôznych skupinových aktivít	66,8
A2	Vníma dôležitosť práce, dokáže pomenovať potenciálne výhody plynúce zo zmeny vlastnej situácie (nájdenie práce, samozamestnanie a pod.).	66,9
B2	Dokáže porozprávať svoj životný príbeh (osobné alebo pracovné skúsenosti) a popísať nadobudnuté vedomosti a zručnosti	70,2
A1	Vníma vlastnú situáciu ako neuspokojivú, dokáže pomenovať nevýhody súčasného stavu.	72,1
D2	Udržiava vzťahy s ľuďmi zo svojho sociálneho okolia (nežije v izolácii)	82,7

Tabuľka 2: Stav faktorov zamestnatel'nosti pred vstupom do poradenského procesu (číslo predstavuje podiel pozitívnych odpovedí)

Analýza psychometrických kvalít tohto súboru položiek nie je predmetom tohto článku. Faktorová analýza naznačuje 2-3 faktory, ktoré ale nekopírujú stanovený pedagogický model štyroch faktorov (A: identita a motivácia, B: silné stránky / potenciál, C: Cieľ a plán, D: Sieť a vzťahy). Škálovateľnosť položiek je tiež na hranici akceptovateľnosti, čo vytvára priestor pre ďalšiu optimalizáciu tohto nástroja.

3. Rozdiely vo faktoroch zamestnatel'nosti medzi mladými do 29 rokov a dlhodobo nezamestnanými

Nasledujúca tabuľka ukazuje faktory zamestnatel'nosti, v ktorých bol preukázaný štatisticky významný rozdiel medzi mladými do 29 rokov a dlhodobo nezamestnanými³⁰. V pravom stĺpci sú označené rozdiely priemerov mladých uchádzačov o zamestnanie oproti dlhodobo nezamestnaným. Celkovo sa javí, že uchádzači o zamestnanie do 29 rokov sú na tom z hľadiska faktorov zamestnatel'nosti významne lepšie.

Faktor zamestnatel'nosti	Rozdiel u mladých UoZ oproti DNO (%)
B4 Má vypracované potrebné písomnosti pre hľadanie zamestnania	+14,7

³⁰ Štatistická významnosť na úrovni $p = 0,05$ bola testovaná McNemarovým testom

	(životopis, motivačný list)	
D5	Dokáže osloviť potenciálneho zamestnávateľa na požadovanej komunikačnej úrovni	+14,3
A3	Aktívne si hľadá zamestnanie (aspoň jedna žiadosť za mesiac) alebo iné možnosti zmeny súčasnej situácie.	+13,5
C1	Dokáže sledovať informácie o voľných pracovných miestach aspoň z jedného zdroja	+13,5
D3	Dokáže pomenovať osobu/y alebo inštitúcie, na ktoré sa môže obrátiť pri administratívnych a ďalších úkonoch, súvisiacich s vlastnou situáciou	-10,8
D2	Udržiava vzťahy s ľuďmi zo svojho sociálneho okolia (nežije v izolácii)	+10,5
C5	Má stanovenú konkrétnu postupnosť krokov potrebných pre priblíženie sa trhu práce na najbližšie 3 mesiace	+10,0
B3	Dokáže povedať, prečo si hľadá zamestnanie práve v tejto oblasti	-8,8
C4	Dokáže realisticky popísať prekážky týkajúce sa vlastného návratu na trh práce a možnosti ich prekonania	-8,8
B5	Má aktívny a vyplnený profil na ISTEP.sk	-8,5
C3	Má jasne a realisticky určené cieľové zamestnanie na trhu práce	+7,4
C2	Má základné vedomosti o možnostiach využitia AOTP alebo iných foriem podpory pre riešenie vlastnej situácie (vrátane možností mimo úradu PSVR)	-7,2

Tabuľka 3: Faktory zamestnatelnosti, u ktorých existuje štatisticky významný rozdiel medzi mladými do 29 rokov a dlhodobo nezamestnanými (rozdiel priemerov pozitívnych odpovedí mladých do 29 rokov oproti dlhodobo nezamestnaným)

Je zaujímavé, že najväčšie rozdiely sú najmä vo faktoroch, ktoré odborní poradcovia označili ako najdôležitejšie pre umiestnenie sa na trhu práce (s výnimkou D4 „Kontaktoval osobne za posledný mesiac zamestnávateľov v regióne“), čo by mohlo vysvetľovať niekoľkonásobný rozdiel v úspešnosti pri umiestňovaní sa na trhu práce medzi týmito dvoma cieľovými skupinami.

4. Posun vo faktoroch zamestnatelnosti po skončení poradenského procesu

Nasledujúca tabuľka ukazuje posun v jednotlivých faktoroch zamestnatelnosti na konci poradenského procesu v porovnaní so stavom na začiatku. Faktory sú zoradené podľa veľkosti efektu. Vypočítaný bol ako rozdiel priemeru pozitívnych odpovedí na konci poradenského procesu a priemeru pozitívnych odpovedí na konci poradenského procesu³¹.

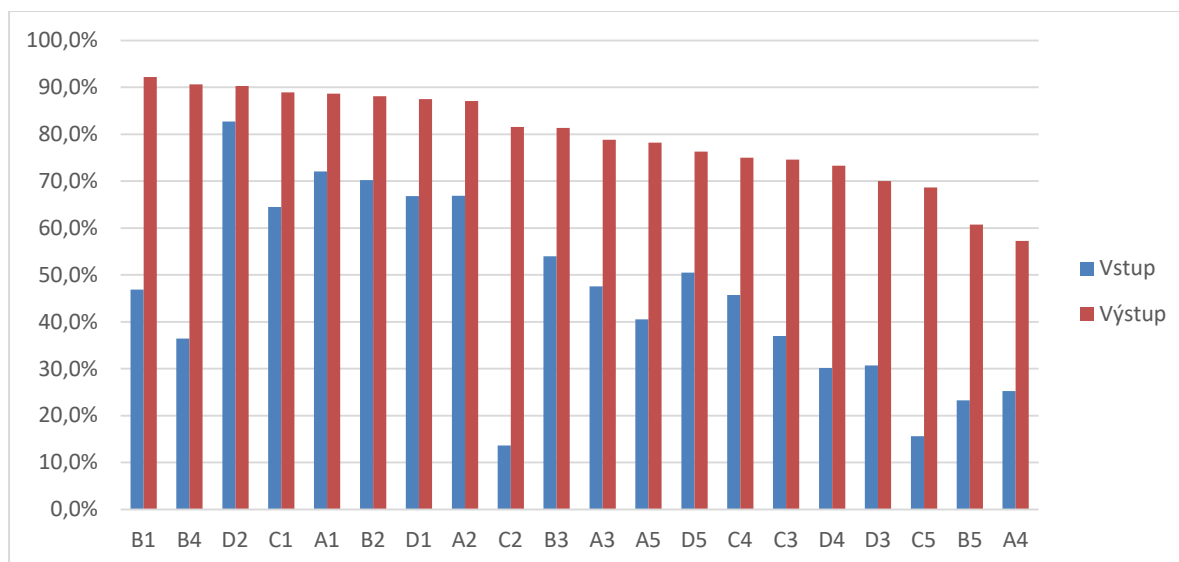
Faktor zamestnatelnosti	Vstup (%)	Výstup (%)	Posun (%)
-------------------------	-----------	------------	-----------

³¹ Štatistická významnosť zmeny vo všetkých položkách bola potvrdená McNamarovým testom na úrovni $p = 0,05$.

C2	Má základné vedomosti o možnostiach využitia AOTP alebo iných foriem podpory pre riešenie vlastnej situácie (vrátane možnosti mimo úradu PSVR)	13,6	81,6	+67,9
B4	Má vypracované potrebné písomnosti pre hľadanie zamestnania (životopis, motivačný list)	36,4	90,6	+54,2
C5	Má stanovenú konkrétnu postupnosť krokov potrebných pre priblíženie sa trhu práce na najbližšie 3 mesiace	15,6	68,6	+53,0
B1	Dokáže realisticky popísať vlastné silné stránky (osobnostné predpoklady)	46,8	92,2	+45,4
D4	Kontaktoval osobne za posledný mesiac zamestnávateľov v regióne (vrátane podporovaného zamestnávania napr. vo verejnom sektore)	30,1	73,3	+43,2
D3	Dokáže pomenovať osobu/y alebo inštitúcie, na ktoré sa môže obrátiť pri administratívnych a ďalších úkonoch, súvisiacich s vlastnou situáciou	30,7	70,0	+39,3
A5	Dokáže pomenovať vlastné motivácie a hodnoty týkajúce sa pracovného alebo osobného života.	40,5	78,2	+37,7
C3	Má jasne a realisticky určené ciele zamestnania na trhu práce	37,0	74,6	+37,6
B5	Má aktívny a vyplnený profil na IŠTP.sk	23,3	60,7	+37,5
A4	Dokáže popísať osobnú perspektívu v horizonte troch rokov.	25,2	57,3	+32,1
A3	Aktívne si hľadá zamestnanie (aspoň jedna žiadosť za mesiac) alebo iné možnosti zmeny súčasnej situácie.	47,5	78,8	+31,3
C4	Dokáže realisticky popísať prekážky týkajúce sa vlastného návratu na trh práce a možnosti ich prekonania	45,7	75,0	+29,3
B3	Dokáže povedať, prečo si hľadá zamestnanie práve v tejto oblasti	54,0	81,3	+27,4
D5	Dokáže osloviť potenciálneho zamestnávateľa na požadovanej komunikačnej úrovni	50,5	76,3	+25,8
C1	Dokáže sledovať informácie o voľných pracovných miestach aspoň z jedného zdroja	64,5	88,9	+24,4
D1	Dokáže komunikovať a zmysluplne sa zapájať do rôznych skupinových aktivít	66,8	87,5	+20,7
A2	Vníma dôležitosť práce, dokáže pomenovať potenciálne výhody plynúce zo zmeny vlastnej situácie (nájdenie práce, samozamestnanie a pod.).	66,9	87,1	+20,2
B2	Dokáže porozprávať svoj životný príbeh (osobné alebo pracovné skúsenosti) a popísať nadobudnuté vedomosti a zručnosti	70,2	88,1	+17,9
A1	Vníma vlastnú situáciu ako neuspokojivú, dokáže pomenovať nevýhody súčasného stavu.	72,1	88,6	+16,6
D2	Udržiava vzťahy s ľuďmi zo svojho sociálneho okolia (nežije v izolácii)	82,7	90,3	+7,6

Tabuľka 4: Posun vo faktoroch zamestnatelnosti po ukončení poradenského procesu oproti stavu pri vstupe do poradenského procesu

K najväčším posunom vďaka poradenskému programu došlo vo faktoroch s relatívne nízkou frekvenciou pozitívnych odpovedí na vstupe do poradenského programu, ako aj vo faktoroch, ktoré sa týkajú operatívnych cieľov poradenského programu (nadobudnuté informácie o AOTP, pripravený životopis a akčný plán, zvýšená aktivita pri kontaktovaní zamestnania). Z hľadiska zručností došlo k najväčšiemu posunu v oblasti sebapoznania a schopnosti seba prezentácie.



Graf 1: Efekt poradenského procesu podľa jednotlivých faktorov zamestnatelnosti, zoradené podľa úrovne na výstupe

Faktor zamestnatelnosti		Výstupný stav (%)
B1	Dokáže realisticky popísať vlastné silné stránky (osobnostné predpoklady)	92,2
B4	Má vypracované potrebné písomnosti pre hľadanie zamestnania (životopis, motivačný list)	90,6
D2	Udržiava vzťahy s ľuďmi zo svojho sociálneho okolia (nežije v izolácii)	90,3
C1	Dokáže sledovať informácie o voľných pracovných miestach aspoň z jedného zdroja	88,9
A1	Vníma vlastnú situáciu ako neuspokojivú, dokáže pomenovať nevýhody súčasného stavu.	88,6
B2	Dokáže porozprávať svoj životný príbeh (osobné alebo pracovné skúsenosti) a popísať nadobudnuté vedomosti a zručnosti	88,1
D1	Dokáže komunikovať a zmysluplne sa zapájať do rôznych skupinových aktivít	87,5
A2	Vníma dôležitosť práce, dokáže pomenovať potenciálne výhody plynúce zo zmeny vlastnej situácie (nájdanie práce, samozamestnanie a pod.).	87,1
C2	Má základné vedomosti o možnostiach využitia AOTP alebo iných foriem podpory pre riešenie vlastnej situácie (vrátane možností mimo úradu PSVR)	81,6
B3	Dokáže povedať, prečo si hľadá zamestnanie práve v tejto oblasti	81,3
A3	Aktívne si hľadá zamestnanie (aspoň jedna žiadosť za mesiac) alebo iné možnosti zmeny súčasnej situácie.	78,8
A5	Dokáže pomenovať vlastné motivácie a hodnoty týkajúce sa pracovného alebo osobného života.	78,2
D5	Dokáže osloviť potenciálneho zamestnávateľa na požadovanej komunikačnej úrovni	76,3
C4	Dokáže realisticky popísať prekážky týkajúce sa vlastného návratu na trh práce a možnosti ich prekonania	75,0
C3	Má jasne a realisticky určené ciele zamestnania na trhu práce	74,6
D4	Kontaktoval osobne za posledný mesiac zamestnávateľov v regióne (vrátane podporovaného zamestnávania napr. vo verejnom sektore)	73,3
D3	Dokáže pomenovať osobu/y alebo inštitúcie, na ktoré sa môže obrátiť pri administratívnych a ďalších úkonoch, súvisiacich s vlastnou situáciou	70,0
C5	Má stanovenú konkrétnu postupnosť krokov potrebných pre priblíženie sa trhu práce na najbližšie 3 mesiace	68,6

B5	Má aktívny a vyplnený profil na ISTP.sk	60,7
A4	Dokáže popísať osobnú perspektívu v horizonte troch rokov.	57,3

Tabuľka 5: Priemer pozitívnych odpovedí na konci poradenského procesu

5. Štruktúralne prekážky zamestnanosti

Analýza situácie klienta obsahuje aj možnosť zaznamenať štruktúralne prekážky zamestnanosti (výber z 11 možností). Nasledujúca tabuľka ukazuje frekvenciu výskytu týchto prekážok v prieskumnej vzorke.

Prekážky	Výskyt u mladých UoZ (%)	Výskyt u dlhodobo nezamestnaných (%)
Nízka funkčná gramotnosť ³²	6,27	3,25
Zdravotné problémy/invalidita	4,08	7,58
Starostlivosť o rodinných príslušníkov (v starobe, mladosti, invalidite)	3,13	1,62
DHN – zamestnaním sa rodine nezvýši príjem ³³	2,51	14,98
Psychické problémy	1,88	3,97
Neisté alebo nevyhovujúce bývanie	1,88	4,15
Sociálna izolácia	1,57	0,00
Závislosť od alkoholu / drog	1,25	1,44
Zadlženosť, exekúcie	1,25	2,71
Práca „na dohodu“	0,94	20,22
Závislosť od automatov	0,00	2,89
Identifikovaná aspoň jedna z uvedených bariér	18,18	40,25
Identifikovaná viac ako jedna z uvedených bariér	5,32	14,98

Tabuľka 6: Miera výskytu štruktúralných prekážok zamestnanosti

U dlhodobo nezamestnaných sa štruktúralne prekážky zamestnanosti vyskytujú oveľa častejšie než u mladých nezamestnaných do 29 rokov. U dlhodobo nezamestnaných sa pri vstupe do poraden-ského programu výrazne častejšie vyskytuje práca na dohodu (väčšinou na veľmi krátky pracovný úväzok, pričom vzhľadom na platnú legislatívu táto dohoda nemôže byť s evidenciou na úrade práce dlhšia než 40 dní). Výrazne častejšie sa tiež dlhodobo nezamestnaní nachádzajú v „pasci neaktivity“, pri ktorej by sa rodine v prípade zamestnania jedného člena kvôli nastaveniu dávok v hmotnej nezvýšil príjem.

ZÁVERY A DISKUSIA

Zručnosti súvisiace s hľadaním zamestnania (schopnosť pripraviť si životopis, motivačný list, schopnosť sledovať voľné pracovné miesta, aktívne si hľadať zamestnanie, schopnosť osloviť zamestnávateľa) **a nespokojnosť so súčasnou situáciou sú pre šancu umiestniť sa na trhu**

³² Písanie a čítanie neumožňujúce zvládanie každodenných životných alebo pracovných nárokov na základnej úrovni

³³ Tzv. „pasca neaktivity“

práce dôležitejšie než skupina zručností, ktoré skôr označujeme ako „**zručnosti pre riadenie kariéry**“ (napr. akčné plánovanie, zvýšené sebaopoznanie). U zručností pre hľadanie zamestnania existujú aj najväčšie rozdiely medzi nezamestnanými do 29 rokov a dlhodobo nezamestnanými a je otáznosť, nakoľko tieto rozdiely vysvetľujú rozdiel v úspešnosti pri umiestňovaní sa na trhu práce medzi mladými do 29 rokov a dlhodobo nezamestnanými.

Znamená to, že odborní poradcovia by sa vo svojej práci mali zamerať len na písanie životopisu, nácvik komunikácie so zamestnávateľom a vyhľadávanie voľných pracovných miest? Takýto záver považujeme za príliš odvážny: nie je predsa možné napísať dobrý životopis, dobre vyhľadávať voľné pracovné miesta a „predať sa“ zamestnávateľovi bez dobrého sebaopoznania, stanovenia kariérového cieľa a akčného plánu. V takejto perspektíve by „zručnosti pre riadenie kariéry“ mohli byť považované za predpoklad rozvoja „zručností pre hľadanie zamestnania.“ V každom prípade, ak ako konečný cieľ kariérového-poradenského procesu na úrade práce stanovíme umiestnenie sa na trhu práce, mal by sa odborný poradca **vyvarovať čisto „psychologizujúceho“ prístupu zameraného na zlepšenie sebaopoznania.** Mal by ho dokázať **prepojiť s pragmatickým prístupom zameraným na efektívne vyhľadávanie zamestnania, alebo na posilňovanie motivácie k zmene u nízko motivovaných klientov.**

Z hľadiska dopadov môžeme povedať, že **poradenský program vedie u nezamestnaných k štatisticky významnému posunu vo všetkých stanovených faktoroch zamestnatel'nosti** – osobitne tých, ktoré sa týkajú operatívnych cieľov poradenského programu (nadobudnuté informácie o AOTP, pripravený životopis a akčný plán, zvýšená aktivita pri kontaktovaní zamestnania), ale aj rozvoja zručností (schopnosť sebaopoznania a sebaaprezentácie).

Limity a podnety pre ďalší výskum

Psychometrické kvality (validita, kvalita škál a faktorov) navrhnutého súboru faktorov zamestnatel'nosti: Položková a faktorová analýza získaných dát ukazuje na potrebu úprav navrhovaného rámca zamestnatel'nosti. Faktorová analýza nepotvrdila 4 predpokladané faktory pedagogického modelu (A: identita a motivácia, B: silné stránky / potenciál, C: Cieľ a plán, D: Sieť a vzťahy) a akázala sa aj slabá škálovateľnosť dotazníka (t. j. predpoklad, že jednotlivé položky tvoria jednu škálu). Spätná väzba ukazuje na zdvojenosť niektorých faktorov, miešanie viacerých otázok do jedného faktora, či nezrozumiteľnosť niektorých položiek. Faktorovej analýze a ďalšiemu rozvoju rámca faktorov zamestnatel'nosti sa budeme v budúcnosti naďalej venovať.

Dôveryhodnosť získaných dát: Hodnotenie faktorov zamestnatel'nosti vykonávajú odborní poradcovia. Napriek tomu, že boli vyškolení a metodicky usmernení k čo najzodpovednejšej analýze s čo naväčším zapojením klienta, takýto prístup v sebe nesie riziko subjektivity. V budúcnosti je možné tento prístup prepojiť napr. s dotazníkmi priamo pre klienta. Otáznosť je tiež, nakoľko sa odborným poradcom podarí počas poradenského procesu identifikovať štruktúrne bariéry. Je pravdepodobné, že niektoré sociálne nežiadúce bariéry (rôzne závislosti, kvalita bývania a pod.) sú vo výsledkoch podprezentované.

Vzťah medzi faktormi zamestnatelnosti a umiestnením: Budúce výskumy by sa mali zamerať na vplyv faktorov zamestnatelnosti na pravdepodobnosť umiestniť sa na trhu práce. Je potrebné prepojiť úroveň zamestnanosti konkrétneho absolventa poradenského programu s údajmi o jeho ďalšom vývine.



Tomáš Šprlák, metodik, auditor a kariérový poradca.

Niekoľko rokov pracoval ako kariérový poradca vo francúzskom systéme bilancie kompetencií. V súčasnosti pracuje na Ústredí práce, sociálnych vecí a rodiny ako metodický pracovník Oddelenia poradenstva a vzdelávania a ako auditor poradenských centier a projektový manažér Európskej federácie centier bilancie kompetencií a kariérového poradenstva (FECBOP). Od roku 2016 je predsedom Združenia pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry.

KREATÍVNE TECHNIKY V KARIÉROVOM PORADENSTVE

Mária Jaššová

Kreatívne techniky alebo techniky vychádzajúce z umeleckých činností využívajú rôzne profesie pôsobiace v oblasti starostlivosti o človeka – liečebná pedagogika, psychológia, sociálna práca, psychiatria, psychoterapia, poradenstvo a pod. Umenie môže poskytovať pomáhajúcim profesiám inšpiráciu vo všetkých jeho podobách – od výtvarného až po dramatické a literárne umenie. Môžeme ho využívať pasívne (napr. pracovať s príbehom, obrazom či iným artefaktom na otvorenie určitej témy; klient je divákom či poslucháčom, ktorému artefakt ponúkame) alebo aktívne (čiže klient samotný je zapojený do tvorby)(Šicková – Fabrici, 2002). V nasledujúcom texte sa budem venovať primárne využívaniu výtvarných techník v kariérovom poradenstve, nebudem sa však vyhýbať ani príkladom z iných tvorivých oblastí.

Priame pôsobenie tvorivého procesu a jeho potenciálnych liečivých účinkov na človeka využíva arteterapia. Treba zdôrazniť, že samotné použitie výtvarnej alebo inej umeleckej techniky nerobí z poradenstva arteterapiu. Veľmi stručne si spomenieme rozdiely medzi týmito dvomi odbornými oblasťami. Rozdiel je v zámeroch poradcu a arteterapeuta, v cieľoch aktivít, ktoré ponúkajú; ale tiež v roli výtvarných techník a tvorivého procesu. Kým v arteterapii sa dôraz kladie na samotný proces a používané výtvarné techniky sa vyberajú cielene, v poradenstve (aj kariérovom) predstavuje tvorenie spôsobov, ako sa dostať k materiálu, s ktorým sa ďalej pracuje, k informáciám a námetom na poradenský rozhovor. Tvorivému procesu sa venuje menšia pozornosť, rovnako ako používanej výtvarnej technike. Spoločné však majú arteterapia s poradenstvom pri využívaní tvorivých techník to, že sa neskúma estetická a výtvarná hodnota výtvorov, výsledok teda nie je dôležitý z hľadiska umeleckého. Oslobodenie sa od hodnotenia je podstatným predpokladom, aby tvorenie v poradenskom i terapeutickom procese bolo uvoľnené a zmysluplné. Rozdiel je tiež v znalostiach, ktoré sa vyžadujú od arteterapeuta a poradcu. Arteterapeut má byť výtvarne zručný, poznať výtvarné materiály a ovládať jednotlivé výtvarné techniky, mať znalosti o tvorivom procese a vývine kresby. Od poradcu sa, naopak, neočakáva, že bude mať zvláštne zručnosti v oblasti výtvarného umenia, je ale dôležité, aby mal vlastnú skúsenosť s tvorivými technikami, vedel pracovať so symbolmi (nie v zmysle ich interpretácie, ale ovládal aktivity, ktoré môže klientom ponúknuť), chápal, komu a kedy je vhodné tvorivé aktivity ponúknuť. Dôležité je tiež rešpektovať nehodnotiaci prístup, byť vnímavý voči prípadnému odporu klienta voči výtvarným technikám a ovládať spôsoby, ako klienta podporiť v tvorení, ak sa objavia obavy alebo blok.

V kariérovom poradenstve môžeme pracovať s rôznym výtvarným a symbolickým materiálom. Za dôležité pokladám, aby s ním mali klienti skúsenosti, nevyžadoval špeciálnu prípravu a zručnosti, klientom bol známy, a preto sa ho neobávali použiť. Z výtvarných techník sa používa predovšetkým kresba (ceruzkou, farebnými fixkami, perom a pod.). Vhodná môže byť aj koláž z fotiek a iných obrázkov (napr. z časopisov), najmä pre ľudí, ktorí majú pochybnosti o svojich výtvarných schopnostiach. Úplné oslobodenie od výtvarného spracovania ponúka

využívanie predmetov ako symbolov. Poradca si môže vytvoriť akési „symbolárium“, škatuľu plnú rôznych predmetov rôznych kvalít a z rôznych materiálov (kamene, mušle a iné prírodniny, malé hračky – napr. plastové zvieratká, autíčka, ďalej šatky, šnúry a špagáty, sklenené guľôčky atď.). Tieto predmety sa môžu použiť napr. pri znázorňovaní cesty životom (na miesta s významnými udalosťami sa vyberie predmet ako symbol toho obdobia), ako symboly silných stránok, alebo napr. na vytvorenie konštelácie vzťahov s kolegami. Tvorivo však môžeme postupovať aj bez akéhokoľvek špeciálneho materiálu. Môžeme tvoriť príbehy, či rozprávať rozprávky, využívať len papier a pero pri vytváraní mapy svojho životného priestoru a pod.

Prínosy tvorivých techník

Kreatívne techniky v rôznych oblastiach poradenstva, vrátane kariérového, majú svoje výhody, kvôli ktorým po nich siahame. Určite predstavujú spestrenie poradenského procesu ako pre klienta, tak pre poradcu. Ak zapojíme do poradenstva aj iný komunikačný kanál a iné výrazové prostriedky, ako je reč a počúvanie, vzbudíme u klientov pozornosť. Témy, ktoré sa na kariérovom poradenstve riešia, môžu byť pre niektorých klientov príliš náročné, ťaživé alebo jednoducho nezaujímavé a ak im ponúkžeme možnosť zaoberať sa nimi aj iným spôsobom, ako je verbálna komunikácia, môžeme v nich vybudit' silnejšiu motiváciu zapojiť sa do aktivít.

Druhým dôvodom, pre ktorý je dobré zapojiť tvorivé techniky do kariérového poradenstva, je odstup, ktorý vďaka objektom vznikajúcim v tvorivom procese získame. Vždy, keď v rámci tvorivého poradenského procesu vznikne objekt – maľba, kresba, konštelácia zo symbolov, ale aj napríklad vybratá pohľadnica – vstupuje do vzťahu poradca – klient (prípadne klienti v skupinovom poradenstve) tretí element. Vďaka nemu sa do ďalšieho rozhovoru a skúmania môže dostať väčší odstup. Klient nehovorí o sebe, ale môže odkazovať na svoj produkt, rovnako ako poradca. Tým sa vyjadrovanie klienta môže uvoľniť, získa väčší odstup a zároveň väčšiu slobodu pre experimentovanie (H. Wadeson, 1980; J. A. Rubin 1984). Pri otázkach „Čo vám v obrázku chýba?“ „Čo by potreboval váš objekt, aby bol silnejší?“ „Keby ste s objektom mohli akokoľvek naložiť, čo by ste s ním spravili?“ sa klient sústreďuje a reaguje na situáciu svojho výtvoru. Odpovede mu môžu byť následne inšpiráciou pre riešenie vlastných okolností, túto inšpiráciu môže prijať, rovnako ako slobodne odmietnuť ako nerelventnú pre jeho vlastný život. Pri skupinovom poradenstve môžu členovia reagovať na výtvary jednotlivých účastníkov poradenstva a prinášať nápady a asociácie, ktoré dotknutý člen skupiny môže ľahšie vziať za svoje či neprijať, nakoľko sa netýkajú priamo jeho, ale sprostredkovane jeho výtvoru.

Ďalšou výhodou vizuálneho stvárnenia je to, že sa deje v priestore, čo je v protiklade s lineárnou povahou rozprávania (Wadeson, 1980). Táto charakteristika umožňuje zachytiť v jednom momente viac aspektov a získať komplexnejší pohľad. Napr. pri kresbe cesty životom môžeme v jednej chvíli vidieť vzlety aj pády, úspechy, aj náročnejšie životné situácie. Podobne pri výtvarnom či symbolickom stvárnení seba (napr. do siluety ľudského tela klient kreslí/lepí/vkladá obrázky/predmety – čo mám v srdci, v hlave, v bruchu, v končatinách) klient sám môže pochopiť, že ho nedefinuje len nejaká časť jeho života, či nejaká jeho vlastnosť alebo skúsenosť, že nie je len svojou „traumou“, „neúspechom“, „zlyhaním“, ale že je oveľa

komplexnejšou bytosťou (B. Albrich, 2018). Aj pre ostatných členov skupiny sa zrazu môže niekto „objaviť“, stať sa viditeľnejším, keď uvidia, čím si prešiel, čo zvládol atď.

Jedným z ďalších dôvodov, prečo má zmysel kreatívne techniky zapájať do kariérového poradenstva, je fakt, že výtvarné, symbolické, či kreatívne stvárnenia často napomáhajú sebavedomiu človeka a zvyšujú jeho sebahodnotenie. Deje sa tak v súvislosti s rozvojom kreativity, ktorý tvorivé techniky priamo povzbudzujú (Rubin, 1984; Šicková-Fabrici, 2002; Wadeson, 1980), a tiež vďaka novým skúsenostiam a zážitkom. Ľudia, ktorí samých seba nevnímajú ako tvorivých, sú často prekvapení, že sa im v poradenskom kontexte tvorí dobre, objavujú nové spôsoby sebavyjadrenia a začnú v sebe nachádzať zdroje, o ktorých predtým nevedeli. Odpútanie sa od slov, príležitosť pre hranie sa s obrazom, farbou, líniou a pod. môže pôsobiť uvoľňujúco a často má na ľudí relaxačné účinky. Tvorenie sa často spája s detstvom; pre mnohých sú kreatívne techniky ponúknuté pri poradenstve prvou skúsenosťou s tvorením po mnohých rokoch. To môže, samozrejme, so sebou priniesť ako príjemné pocity (sloboda, uvoľnenie, bezstarostnosť), tak nepríjemné (obavy zo zlyhania a hodnotenia, úzkosť, nechut'). Časté sú spomienky spojené s výtvarnou výchovou v škole, ktoré pre mnohých klientov nie sú práve povzbudzivé. O to je však niekedy ich prekvapenie väčšie a príjemnejšie, keď zažijú podobnú skúsenosť s úplne iným výsledkom – bez hodnotenia a s novou dôverou vo vlastnú schopnosť nachádzať nové riešenia.

Pri výtvarných a iných tvorivých technikách sa často do popredia dostávajú veci, oslovujú sa tie časti, ktoré by inak zostali nepovšimnuté (Rubin, 1984; Wadeson, 1980). Väčšinu nášho života sme zvyknutí komunikovať verbálne a určitým spôsobom voliť a používať slová, čo do značnej miery ovplyvňuje spôsob, ako o sebe a veciach okolo uvažujeme – sami so sebou spájame určité vlastnosti, nejakým spôsobom o sebe komunikujeme s vonkajším svetom, aj so sebou samým – niekto môže mať problém o sebe uvažovať pozitívne, niekto často počúva o sebe z úst druhých nejaký atribút a už si ho so sebou spája bez premýšľania. Vyjadrovanie prostredníctvom symbolov či umeleckých techník nám umožňuje uvoľniť sa od zaužívaných spôsobov, ktorými o sebe komunikujeme. Dôležitá je často aj spätná väzba od druhých, ak ide o skupinové poradenstvo. Výtvary môžu často pôsobiť inak ako ich tvorca (zamýšľal) a nápady od druhých spojené s týmito výtvormi môžu byť inšpiráciou pre nové úvahy o sebe samom. Pri tvorbe tiež môžeme prejať vlastnosti, ktoré nám unikajú, nakoľko ich pokladáme za natoľko „normálne“, bežné, že im neprikladáme význam, resp. automaticky predpokladáme, že podobne sa správajú aj iní ľudia. Od poradcu alebo ostatných členov skupiny však môžeme dostať spätnú väzbu, ktorá sa týka nielen výsledného produktu, ale aj správania počas tvorby – napr. sústredenosť, zameranie na detaily, spontaneitu a pod. Takáto správa môže klienta nasmerovať k prehodnoteniu svojich vlastností, ktoré prejavuje navonok, a toho, ako ho vnímajú druhí ľudia.

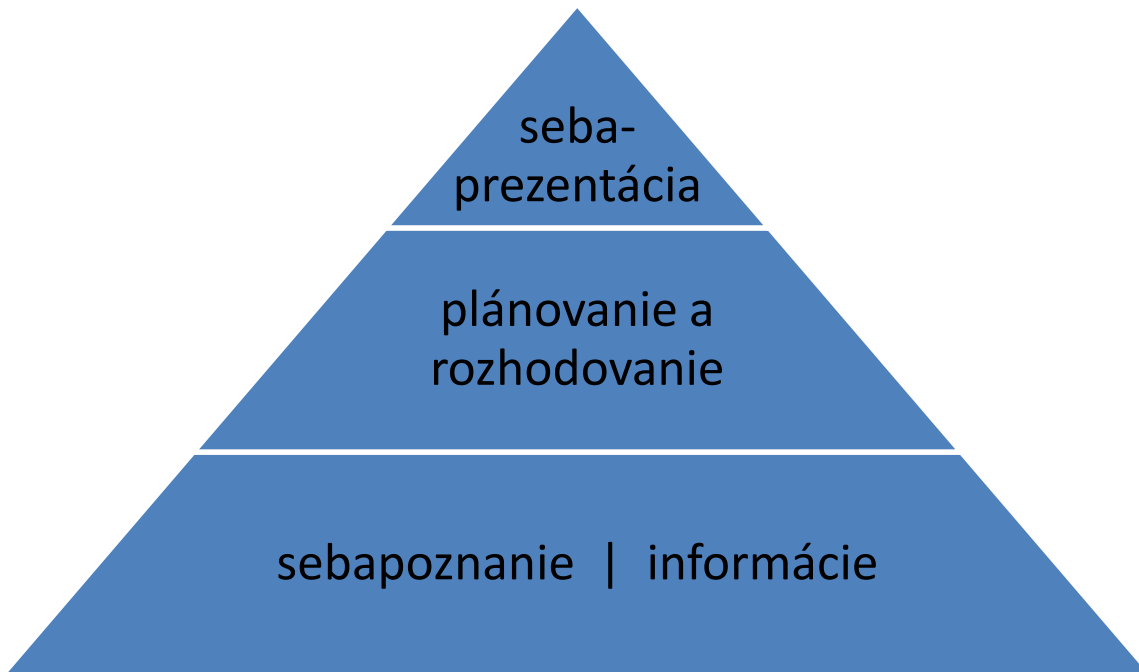
Nevýhody kreatívnych techník v poradenstve

Klienti môžu mať obavy púšťať sa do výtvarných či iných tvorivých činností kvôli vlastnej zlej skúsenosti z minulosti. Ako vyššie spomínam, hodnotenie na výtvarnej výchove často zanechalo v ľuďoch pocit, že nemajú výtvarný talent, a preto sa do tvorenia vôbec púšťať nemajú. Pre niektorých to môže predstavovať neprekonateľný blok. V takom prípade nie je cieľom v kariérovom poradenstve tento blok prekonávať. Tvorivé techniky môžeme opakovane ponúkať (ak je poradenstvo dlhodobejšie), ale ak nie sú klientom prijímané, netrváme na nich. U váhajúcich klientov môžeme ponúknuť jednoduchšie techniky, ktoré nie sú náročné na technické zvládnutie a z ktorých výsledný dojem býva zväčša pozitívny. Obvykle klienti dobre prijímajú koláže z fotografií, prácu s pohľadnicami, vytváranie konštelácií z predmetov a pod. Je na poradcovi, aby s citom odhadol, či má klienta v tvorbe povzbudiť, alebo bude schodnejšie hľadať iné spôsoby poradenstva.

Nevýhodou môže byť pri výtvarnom stvárnení i príklon k interpretácii – buď zo strany poradcu, alebo ako očakávanie od klienta (často formulované ako obava alebo nádej: pozriete na môj výtvor a viete o mne všetko). Pre poradcu je dôležité vyvarovať sa interpretácie, lebo sa tak stavia do role experta, ktorý vidí niečo, čo klient sám nevidí. Zároveň majú naše interpretácie často len nízku validitu – univerzálne symboly či obrazy, ktorých význam by sa v individuálnych prípadoch nemenil, neexistujú, a zmysel výtvorov tak dokážeme zachytiť len v dialógu s klientom, pričom klient je najlepším odborníkom na vlastný život, i na vlastnú tvorbu.

Ako pracovať s tvorivými technikami pri rozvoji CMS

Ako využívať kreatívne techniky počas celého procesu kariérového poradenstva, si môžeme ukázať napr. vychádzajúc z modelu zručností na riadenie vlastnej kariéry (ďalej len CMS). Použijem model CMS preznetovaný Lukášom Vlčekom z Info Kariéry, Plzeň (Vlček, L., 2017). Model tvorí pyramída, ktorej základom je *sebapoznanie a informácie* (o trhu práce, povolaniach, vzdelávacích cestách, a pod.). Nad základňou je kategória *plánovanie a rozhodovanie* – čiže schopnosť zapojiť vedomosti o sebe samom a kariérových možnostiach do akcie, uviesť ich do „života“. Na vrchole pyramídy je *sebaprezentácia*, vďaka ktorej nižšie uvedené zručnosti uvidí aj vonkajší svet – druhí ľudia, zamestnávateľia, naši potenciálni klienti atď.



Obr. 1 Model CMS podľa L. Vlčeka, *Info Kariéra*

Kreatívne techniky môžeme zaradiť do práce na všetkých úrovniach pyramídy. Aktivity určené na *sebapoznávanie* ponúkajú hádam najviac priestoru pre tvorivosť. Známe techniky ako *Moja životná cesta* alebo *Krivka môjho života* nemusia byť len jednoducho zaznamenané perom na papieri, ale môžeme ich doplniť kresbami, fotografiami, „dôkazovým materiálom“ z vlastného života. Môžeme ich taktiež vytvoriť pomocou špagátu na podlahe a jednotlivé významné miesta doplniť predmetmi/symbolmi. Takýto spôsob umožňuje aj fyzicky si prejsť cestu životom ešte raz, alebo „vstúpiť“ do jednotlivých období, pozrieť sa na svoju životnú dráhu z perspektívy týchto období, alebo naopak, vystúpiť zo svojej životnej cesty a pozrieť sa na ňu z nadhľadu. Svoj život môžu klienti predstaviť aj rozprávkou či príbehom, na ktorom môžu zvlášť tí mladší spolupracovať s rodičmi. Pre mnohých žiakov môže byť posilňujúce vypočuť si príbeh svojho narodenia, čím všetkým si odvtedy prešli a čo všetko sa naučili. Prostredníctvom symbolov či kresieb sa dá pracovať aj s témou silných stránok. Detailnejšie popísaný príklad takejto aktivity sa nachádza v závere tohto textu.

Získavanie *informácií o trhu práce, o povolaniach* sa tiež dá realizovať tvorivo. Žiaci na ZŠ môžu vytvárať koláže pre jednotlivé povolania, alebo nahráť interview s reprezentantom nejakej profesie. Na nachádzanie súvislostí medzi predmetmi v škole a ich reálnym využitím vo svete práce môže poslúžiť tvorba mapy povolání – do stredu papiera sa napíše školský predmet (napr. biológia) a okolo neho sa zapisujú všetky súvisiace povolania, pričom sa hľadajú aj prepojenia na iné školské predmety (chémia, fyzika, matematika, dejepis). Dospelí si môžu vytvoriť podobnú vizuálnu schému, kde však budú mapovať prepojenia svojich vedomostí, zručností a schopností s jednotlivými pracovnými pozíciami. Do takto vytvorenej siete sa môžu zahrnúť aj ľudia, kontakty, ktoré predstavujú ich spojenie so svetom práce.

V rámci oblasti *plánovania a rozhodovania* sa dá využiť pohyb a telesné prežívanie napr. pri výbere z viacerých možností. Keď sa klient rozhoduje medzi niekoľkými alternatívami, môže si cesty, ktoré k nim vedú, „fyzicky“ prejsť, vyskúšať si jednotlivé kroky a všímať si pritom, ako sa cíti, aké signály mu vysiela telo. Pri rozhodovaní môže byť zaujímavou aktivitou aj „list do budúcnosti“. Klient si napíše list určený pre neho samotného, ktorý si prečíta napr. o pol roka, či rok. Sformuluje doň svoje očakávania, nádeje a predstavy, čo sa za ten čas pri prijatí istého rozhodnutia udeje. Môže si tak uvedomiť skrytú či predtým netušenú motiváciu pre dané rozhodnutie, ktorá sa napr. môže zdať príliš banálna, ale má veľkú emočnú váhu. Ak si človek v priebehu poradenstva stanoví realistické a dosiahnuteľné ciele, na ktorých chce pracovať, môže vo svojom liste tiež popísať znaky, ktoré budú reflektovať, že sa mu ciele podarilo dosiahnuť a pod. Pomôcť pri posielaní takéhoto listu môže internetová stránka www.futureme.org, kde má človek možnosť napísať si e-mail, ktorý sa mu odošle po dobe, ktorú si sám navolí.

Na vrchole pyramídy CMS je *sebaprezentácia*. Na tejto úrovni môžeme tvorivo pristúpiť k tvorbe portfólia ako podrobnejšej verzii životopisu, do ktorého zaradíme hmatateľné doklady schopností, zručností a činností prostredníctvom fotiek, obrázkov, popisov a pod. Je to tiež príležitosť pre klienta vidieť naraz zhmotnené všetky svoje úspechy, dosiahnuté milníky a zvládnuté výzvy, čo môže mnohých pozitívne prekvapiť a posilniť ich. Ďalšou skvelou aktivitou podporujúcou sebaprezentáciu je „reklama na seba“ – cieľom je krátka a výstižná správa o sebe samom. Klient sám sa rozhodne, akým spôsobom sa bude prezentovať – prostredníctvom plagátu, sloganu, krátkym videom či dramatickým vystúpením a pod. (Hanselman, E., Van Deursen, P. 2010).

Aktivita: Moje silné stránky

Doprostred miestnosti sa umiestnia rôzne predmety zo „symbolária“. Na úvod aktivity sa všetci účastníci postaví a precítia svoje telo, všímajú si svoje dýchanie, prípadné napätie a stuhnuté svaly atď. Postupne sa dávajú do pohybu, bližšie k predmetom, aby ich mohli začať chytať a vnímať ich kvality rôznymi zmyslami. Postupne po zoznámení sa s predmetmi si vyberú jeden (prípadne viac) predmet, ktorý symbolizuje nejakú ich silnú stránku. Každý účastník potom vo veľkom kruhu predstaví seba menom a ukáže a pomenuje predmet, ktorý si zvolil, avšak bez vysvetlenia prečo. Následne sa účastníci opäť vyberú do priestoru aj s predmetmi a hľadajú k nim partnerov-predmety, s ktorými vytvoria „súsošie“. Všetko by sa malo diať v tichosti, bez vysvetľovania. Jediné, čím môžu jednotlivci manipulovať, je ich vlastný predmet. Ako sa vytvoria súsošia, vzniknú menšie skupinky účastníkov. Každý dostane lepiace papieriky a prázdnu A3 a úlohou je napísať svojim kolegom v skupinke čo najviac silných stránok, ktoré sa k danému predmetu hodia. Východiskom majú byť len kvality predmetov, nie to, ako sa im ten-ktorý účastník javí, alebo ako ho poznajú. Následne sa spoločne v menších skupinkách zdieľa, prečo si ľudia vybrali práve svoje predmety a ako vnímajú spätné väzby, ktoré dostali od ostatných. Po ukončení zdieľania sa všetci vrátia do veľkej skupiny a hovorí sa o tom, čo sa dialo v menších skupinkách, čo ľudí prekvapilo a pod.

Využitie predmetov konkrétne pri práci na silných stránkach pokladám za vhodné pri skupinách, kde sa jednotliví členovia nepoznajú (k predmetom môžu voľne asociovať silné stránky aj bez poznania zapojených ľudí) a pri skupinách, kde môže byť riziko, že sa v nich nachádzajú ľudia s veľmi nízkym sebavedomím (dlhodobo nezamestnaní, deti z rizikových rodín, ...), prípadne ľudia s psychotraumou v anamnéze. Hoci je téma silných stránok vnímaná väčšinou pozitívne a patrí k „bezpečným“ témam, pre vyššie uvedené skupiny klientov môže byť, naopak, ohrozujúca. Práca s predmetmi im umožňuje zachovať odstup a zároveň získať repertoár pozitívnych spätných väzieb od druhých.

Záver

Zapojenie kreatívnych techník do kariérového poradenstva je spôsobom, ako oživiť verbálne zamerané intervencie, zapojiť rôzne časti klientovej osobnosti, podnietiť neobvyklé uvažovanie nad sebou a svojimi vlastnosťami. Sú zdrojom nového poznania ako pre poradcu, tak pre klienta. Ich použitie sa neobmedzuje len na rozvoj sebapoznania, ale nápomocné môžu byť i pri získavaní informácií o trhu práce, plánovaní a rozhodovaní a pri sebaaprezentácii.

Literatúra

Albrich, Beate: vzdelávací cyklus v arteterapii, 9. - 10. 3. 2018, Bratislava

Hanselman, E., Van Deursen, P., 2010. CH-Q tréning. Praha: Euroguidance centrum, 2010.

Rubin, J. A. (1984). The Art of Art Therapy. New York: Brunner/Mazel, INC.

Šicková - Fabrici, J. (2002). Základy arteterapie. Praha: Portál.

Vlček, Lukáš: prezentácia v rámci seminára „Svet práce sa mení... a poradenstvo?“, 28. 11. 2017, Košice

Wadson, H. (1980). Art Psychotherapy. New York: John Wiley and Sons, Inc.



Mgr. **Mária Jaššová** – konzultantka centra Euroguidance

M. Jaššová má ukončené vzdelanie v odbore psychológia, absolvovala viaceré kurzy v oblasti psychoterapie (neukončený dlhodobý výcvik v koncentratívno-pohybovej terapii, výcvik v krátkodobej na riešenie zameranej terapii, viaceré kurzy v arteterapii atď.) a kariérového poradenstva. Má skúsenosti s vedením skupín zameraných na osobnostný rozvoj.

ETNICITA, ZDRAVOTNÉ ZNEVÝHODNENIE, NÍZKA KVALIFIKÁCIA, NEPRIAZNIVÁ SOCIÁLNA SITUÁCIA: PREKONÁVANIE PREKÁŽOK NA CESTE ZA KARIÉROU MLADEJ DLHODOBO NEZAMESTNANEJ KLIENTKY (KAZUISTIKA)

Michaela Valicová – Kariérny Kompas, Podnik medzitrhu práce – Šanca pre všetkých, n. o., Banská Bystrica

Charakteristika klientky a jej východiskovej situácie

19-ročná klientka rómskej etnicity má ukončené základné vzdelanie. Je evidovaná na úrade práce takmer dva roky. V detstve jej začali problémy so zrakom. Má diagnostikovanú slabozrakosť a glaukóm s prognózou postupnej straty zraku. V rámci primárneho vzdelávania z dôvodu šikanovania trikrát zmenila základnú školu. Nastúpila na strednú školu, odbor podnikanie, kde však bola skôr neintegrovaná ako integrovaná a opäť sa stretávala s diskrimináciou. Nedokončila ani prvý ročník a zo školy odišla.

Nachádza sa v zlej sociálnej situácii. Spolu s rodinou býva v nájomnom byte. Klíma v rodine nie je ideálne, narúša ju otec a brat. Brat je agresívny, závislý na alkohole, omamných látkach a klientke spôsobuje fyzickú aj psychickú ujmu. Pri jednom z incidentov bola hospitalizovaná s otrasom mozgu. Otec pri tejto situácii dostal porážku. Od tej doby je čiastočne ochrnutý, na invalidnom dôchodku. Stal sa nesamostatným, závislým od pomoci prevažne klientky, frustrovaný zo svojho zdravotného stavu. Klientka sa cíti pod tlakom a psychicky ju to vyčerpáva. Mama je zamestnaná, dobre spolu vychádzajú. Snaží sa byť jej oporou, ale situáciu v rodine nevie riešiť.

Pri vstupe do kariérového poradenstva klientka prejavila záujem študovať. V detstve mala rôzne sny, čo by chcela robiť, ale momentálne nevie, akým smerom ísť. Potrebuje zistiť, aká práca by ju bavila a aké povolanie by bolo vzhľadom k jej diagnóze pre ňu vhodné. Klientka chce odísť z domu. Je inteligentná, vnímavá, zodpovedná, hudobne nadaná a rada sa učí nové veci. Okrem dobrovoľníckej služby v trvaní pol roka nikde nepracovala. Momentálne nemá žiadny príjem a čaká na priznanie invalidného dôchodku.

Popis a analýza prípadu

Klientka je účastníčka projektu „Šanca 29 pre mladých ľudí“ v Podniku medzitrhu práce – Šanca pre všetkých, n. o., v Banskej Bystrici. V priebehu šiestich mesiacov má možnosť využívať pomoc sociálneho pracovníka a kariérového poradcu. Klientka nastúpila do projektu dobrovoľne a doposiaľ v priebehu štyroch mesiacov absolvovala individuálne aj skupinové kariérové poradenstvo. V projekte sa kladie dôraz predovšetkým na individuálnu rovinu s rešpektovaním individuálnych potrieb klientov.

Dôležitou súčasťou prvého kontaktu bolo vytvorenie atmosféry dôvery a oboznámenie s možnosťami a formami spolupráce. Posúdili sme východiskovú úroveň na škále 1-100%, nastavili sme ciele a určili aspekty, ktoré nám napovedia, či sa v priebehu poradenského procesu posúvame smerom k cieľu.

Hlavným cieľom poradenskej intervencie bolo pre klientku získať viac informácií o sebe, svojich kvalitách, záujmoch, potrebách a profesijnom smerovaní. Potrebuje si pomenovať svoje ciele a realizačné kroky k ich dosiahnutiu. Nakoľko má nízku sebadôveru a pri dôležitých rozhodnutiach prejavuje pochybovačnosť, podporenú i z prostredia rodiny, priebežne sme pracovali s motiváciou. Vzhľadom k početným znevýhodneniam jej bolo poskytnuté sprevádzanie najmä v realizačnej fáze – podpora, pomoc pri vybavovaní náležitostí so školou, úradmi. Do poradenstva bola zapojená matka, s ktorou sme so súhlasom klientky komunikovali pri dôležitých rozhodnutiach.

Klientka pravidelne chodila na individuálne i skupinové stretnutia, plnila si všetky úlohy. Jej zrakové znevýhodnenie umožňovalo pracovať aj s textom, kresbou a obrázkami pri prispôbení vzdialenosti objektov. Pri kariérovom poradenstve bol využitý zážitkový, sociodynamický a koučovací prístup. K rozhovoru ako základnej metóde boli použité kreatívne techniky (kreslenie – 9 životov, mapa sveta práce, rieka života), práca s pohľadnicami, projekty a kvality, RIASEC (profesijné okruhy, páry), imaginácia, hranie rolí, práca s príbehmi, diskusia, praktické ukážky a cvičenia, inštruktáž.

Priebeh poradenského procesu

V priebehu štyroch mesiacov absolvovala klientka 9 individuálnych stretnutí v rozsahu 17 hodín. Paralelne sa zúčastňovala piatich zážitkových workshopov v rozsahu 16 hodín. Tematicky boli zoradené s prihliadnutím na procesúalnu stránku kariérového poradenstva (Kto som, Čo chcem, Moja cesta, Ako na dobrý životopis a motivačný list, Putovanie za prácou). Zameriavali sme na sebazpoznávanie, voľbu povolania, kariérové plánovanie, praktické tipy a návody ako hľadať zamestnanie, vzdelávanie, napísať životopis, motivačný list. A napokon priebežné hodnotenie realizácie akčných krokov a zvyšovanie motivácie ísť za svojimi cieľmi. Špecificky sme sa zamerali na odbúranie jej strachu z neúspechu cez imaginačné techniky a prácu s kritikou.

Klientka je podľa RIASEC sociálny, administratívny a umelecko-jazykový typ. Je starostlivá, rada pomáha iným, zameriava sa na riešenie problémov ľudí. Orientuje sa na detaily, je vytrvalá, trpezlivá, rada vytvára záznamy, vyplňa formuláre, hľadá systém v práci s dátami a informáciami. Má analytické myslenie, rada skúma a hľadá nový pohľad na vec. Hrá na bicie, gitaru a tvorivosť prejavuje prostredníctvom tanca, v minulosti herectva. V detstve túžila byť policajtkou, patologicčkou, motorkárkou, režisérkou, hudobníčkou. Pri vytvorení svojho osobného profilu ako výstupu prvej fázy kariérového poradenstva získala od skupiny inšpiráciu stať sa sociálnou pracovníčkou alebo založiť si vlastné podnikanie. Mama by chcela aby sa stala masérkou. S využitím zážitkových techník si klientka vytvorila rebríček povolaní od pre ňu

najdôležitejšieho po menej dôležitých. Na prvú priečku si umiestnila sociálnu prácu a policajtku, potom patologičku. Následne sme hľadali súvislosti medzi jednotlivými povolaniami a hľadali zdroje a kvality, ktoré za nimi má. Na tieto povolania sa pozrela cez optiku podobností, výhod, nevýhod a, samozrejme, z aspektu svojho znevýhodnenia. Klientka sa rozhodla ísť cestou sociálnej práce.

Vybrali sme spoločne odbor sociálno-výchovný pracovník na strednej škole pre zrakovo znevýhodnených v Levoči. Dohodli sme stretnutie s pani riaditeľkou a matkou v Levoči. Stretnutie bolo veľmi motivujúce a nápomocné tak pre klientku, ako aj pre matku. Bohužiaľ odbor sociálno-výchovný pracovník tento školský rok neotvárajú. Klientka dostala ponuku nastúpiť na odbor technicko-administratívny pracovník. Našla tu predmety, ktoré ju bavili na predchádzajúcom štúdiu. Dohodli sa teda s pani riaditeľkou, že si podá prihlášku. V prípade pretrvávajúceho záujmu študovať sociálno-výchovné zameranie, budúci rok by jej bol umožnený prestup. Klientka si podala prihlášku, od septembra nastupuje do školy. Priebežne mapujeme motiváciu nastúpiť.

Nadväznosť na ďalšie typy služieb

Klientke sa poskytuje intervencia v oblasti sociálnej práce. Bola jej ponúknutá pomoc pri vybavovaní pomôcok pre nevidiacich v Únii nevidiacich a slabozrakých. Nápomocné by bolo psychologické poradenstvo, za účelom pomoci prekonať následky šikany v škole a najmä psychickej traumy z domáceho násillia. Klientka sa má rozhodnúť, či chce takúto pomoc využiť. Prejavila záujem o konzultáciu životopisu a motivačného listu, ktoré by si postupne dopĺňala o nové pracovné skúsenosti a vzdelanie.

Diskusia k prípadu

V oblasti kariérového poradenstva mladým ľuďom so znevýhodneniami je nevyhnutné vytvoriť priestor na intenzívnu prácu s klientom na individuálnej úrovni. Etnicita, zdravotné postihnutie, nízka kvalifikácia a zlé sociálne (rodinné) zázemie sú ťažko prekonateľnými prekážkami nielen na trhu práce. Zvýšenie šancí nájsť si zamestnanie a dostať sa k pozitívnej zmene v pracovnom i osobnom živote si vyžaduje individuálny prístup, pravidelnú podporu, vybavovanie a sprevádzanie na úrady, pracovné pohovory, koučing, mentoring, tútoring a zapojenie najbližších do procesu poradenstva. Klientka aj napriek svojej situácii pravidelne navštevovala poradenské aktivity. Vo veľa podobných prípadoch tejto cieľovej skupiny je však veľmi náročné odhodlať sa ísť do procesu poradenstva a pravidelne navštevovať miesto, kde sa realizuje. To bol dôvod, prečo sme niektorým potenciálnym klientom v projekte nakoniec nemohli pomôcť. Otázkou pre mňa ostáva: Prečo nezačať rozvíjať terénne kariérové poradenstvo ako synergickú službu terénnej sociálnej práce? Priblíženie kariérového poradenstva bližšie k znevýhodneným klientom by významne prispelo k zvýšeniu šancí na trhu práce, nájdenu si práce a tým zlepšeniu ich sociálnej situácie.

Klientke poradenská intervencia výrazne mení životnú situáciu a kariérové smerovanie. Po ukončení projektu by aj naďalej mali byť poskytované poradenské služby. Mapovanie cesty a

sociálneho kontextu klientky, zotrvanie na škole, avizovaná zmena študijného odboru, motivácia ísť za svojimi cieľmi. Významná by bola podpora pri dodaní energie a motivácie pri osamostatnení, zvládaní prekážok v škole a neskôr pri hľadaní zamestnania.

Zo širšieho kontextu by bolo nápomocné:

- podporovať vznik chránených dielní a vytvárať stále nové pracovné miesta pre znevýhodnených mladých ľudí v spolupráci so štátom, samosprávou, mestami, obcami, neziskovým sektorom, zamestnávateľmi, školami...;
- zakladať v mestách sociálne podniky, ktoré by dávali priestor na získanie pracovných návykov a nových zručností pre ľudí dlhodobo nezamestnaných so znevýhodneniami a na jednom mieste poskytovať poradenské služby;
- vytvoriť pracovný veľtrh, ktorý by poskytoval informácie o ponukách práce a vzdelávaní pre túto špecifickú cieľovú skupinu. Alebo v rámci už existujúcich veľtrhov urobiť sekciu pre zdravotne znevýhodnených, nízko kvalifikovaných uchádzačov o zamestnanie;
- rozvíjať naďalej kvalitu ďalšieho druhošancového vzdelávania a zrovnoprávňovať ho so stredoškolským vzdelávaním v očiach zamestnávateľov.



Mgr. **Michaela Valicová**, PhD. - akreditovaná kariérová poradkyňa

Pracuje v kariérovom poradenstve od roku 2012. Začala na Kariérom centre UMB v Banskej Bystrici. V súčasnosti pôsobí pod značkou Kariérny Kompas a spolupracuje na projekte "NEET" s neziskovou organizáciou Podnik medzitrhu práce – Šanca pre všetkých. Vede zážitkové workshopy a individuálne pracuje s rôznymi cieľovými skupinami – študenti stredných a vysokých škôl, absolventi, mamičky na/po materskej, pracujúci dospelí, krátkodobo nezamestnaní, dlhodobo nezamestnaní so znevýhodneniami. Absolvovala výcvikový program v metódach kariérového poradenstva a koučingu „Career Development Academy“. Verí, že „každý človek môže nájsť to pravé povolanie, v ktorom naplno využije svoj potenciál a bude zapadať do jeho životnej mozaiky“.

SPOMIENKA NA DOC. PHDR. JOZEFA KOŠČU, CSC. (18. X. 1920 - 18. III. 2018)³⁴

doc. PhDr. Stanislav Hvozdič, CSc.



Vo veku 97 rokov zomrel na jar roku 2018 doc. PhDr. Jozef Koščo, CSc., vysokoškolský učiteľ, vedec, psychológ, so svojimi prínosmi k prieniku psychologickkej vedy k celoživotným témam človeka na jeho životnej ceste. Organizátor pomáhajúceho systému poradenstva. Bol neúnavný obhajovateľ chápania pravdy v intenciách filozofie personalizmu, že ide o zhadu osoby a veci. A nielen rozumu a veci. Viaceré generácie psychológov ho mohli považovať za svojho učiteľa. Jeho rovnako významný súputník, ktorý sa považuje aj za jeho žiaka, prof. PhDr. Damián Kováč, DrSc., vo svojej spomienke na zosnulého píše, že napriek nepriazni totalitnej moci, sa mu podarilo vytvoriť psychologickú školu európskeho uznania. O tejto biodromálnej psychológii D. Kováč píše, že bola najvyváženejším článkom z psychologickkej vedy na Slovensku do zahraničia.

Jozef Koščo začínal v psychológii na Slovensku v čase, kedy slová „zakladajúca osobnosť“ ešte nepatrili histórii. Poznal takéto osobnosti psychotechniky. Sám sa stal takou osobnosťou, v jej záverečnom období. Bol ale aj významne pri tom, kedy sa psychológia začala rozvíjať svojimi novými psychologickými disciplínami. Pretvárať tak svoju štruktúru, vysokoškolskú prípravu a profesnú profiláciu. Tvoriť dôležité systémy aplikácie psychológie do životnej praxe. Toho sa J. Koščo zúčastnil nezastupiteľným spôsobom. Zapojil významne Slovensko svojou tvorivou inovatívnosťou do procesov, kedy sa jednotkou pre porozumenie vývinu stáva celoživotná cesta a vývin, konceptom biodromálnej psychológie. Bol významne pri tom, kedy psychológia dostáva objednávku zo štruktúr samotnej civilizácie k problematike práce, kvalifikácie ľudí pre paradigmy, ktoré civilizácia produkuje. Aktívne odpovedá konceptom biodromálne chápaného profesiového vývinu človeka a organizáciou jeho výskumu. Bol aj ocenený, mimo iné aj Medzinárodnou organizáciou práce. Prispel k tomu, aby sa práca chápala predovšetkým ako poznávací proces. S obavou sledoval komercializáciu psychológie v nových podmienkach po roku 1989 a videl, ako systémy, ktoré spoluvytváral, tomu ešte čelia. Spomínal na stretnutie s D. Supperom v Kanade. Ten sa mu sťažoval, že má teóriu, ale nemá aplikačné systémy. Sťažoval sa na „kufříkových psychológov“, ktorí zaplavili krajinu. J. Koščo aj na Slovensku zažil toto.

³⁴ Edičná poznámka: Príspevok obsahuje pomerne veľa odkazov na rôzne zdroje a aj keď niektoré z nich sú uvedené priamo v texte, úplný zoznam odkazovaných, resp. citovaných zdrojov však v závere po dohode s autorom neuvádzame s tým, že bibliografii prác doc. PhDr. J. Košču, CSc., a o doc. J. Koščovi sa budeme venovať v niektorom z nasledujúcich čísel nášho časopisu.

Konštatoval nárast dôrazu na akademickú psychológiu ako obranného reflexu psychológie. Ale zároveň videl, ako sa vytláča potrebný hermeneutický interpretačný proces. Dlhý život J. Košču zachytil tento oblúk.

Generačne doc. PhDr. Jozef Koščo, CSc., patrilo ku generácii narodennej v roku 1910-1920. Štúdium v kombinácii filozofia – dejiny začal v roku 1940. Psychológia sa študovala spolu s filozofiou. Absolutórium dosiahol v roku 1945. Podal si dizertačnú prácu **Mladík a povolanie** (Dizertačná práca, 1945, FFSU v Bratislave). Po absolutóriu rok pracoval na Štátnom psychotechnickom ústave v Bratislave. Mesiac bol na stáži v Prahe, na Ústave ľudskej práce. Povaha študovanej psychológie bola empirickou a exaktne zameranou vedou, ako ju koncipoval A. Jurovský, ktorý v roku 1942 napísal učebnicu Psychológia. Ako uvádza J. Koščo, bola dôležitým zdrojom pre terminologické usporiadanie pojmov vedecky chápanej psychológie. V rozvrhu jej kapitol sa javila aj štruktúra tejto vednej disciplíny, jej určenia a metodologického základu.

Početnosť novej generácie, profesne už zameranej na psychológiu, bola po roku 1945 okolo 15 aktívnych absolventov. Ale tu teba povedať, že to bol iba „vrchol ľadovca“ dlhodobých snažení rozpoznávať a využívať psychologické obsahy a poznatky v rozličných sférach života. Zasluhou J. Košču bolo objavenie predinštitucionálneho obdobia psychológie na Slovensku.

Už od svojich začiatkov v psychológii sa zaujíma o psychologické idey v novodobej histórii Slovenska. Objavuje, že v predinštitucionálnom období psychológie sa psychológia prednášala na Revúckom gymnáziu v roku 1870. Zachovalo sa 71 strán textu, pokusu o učebnicu. Prednášal J. B. Zoch. Podobne sa psychológia dostala do pozornosti pri vývoji didaktiky, výučby predmetov na gymnáziu v Kláštore pod Znievom.

O tomto období J. Koščo píše: *„Psychológia bola už v tom čase kreatívno tvorivý a socializujúci faktor. Záujem o novú psychologickú vedu v posledných obdobiach Uhorského štátu na Slovensku predstavovala ale iba skupina vzdelancov. Pôsobila „solitérsky“ bez akéhokoľvek inštitucionalizovaného zázemia“*. Zahŕňala najmä učiteľov, ktorí nachádzali psychologické obsahy svojej práce. Na svojej úrovni o nich uvažovali, ba aj písali. Výnimočne boli medzi nimi vzdelanci so zahraničným univerzitným vzdelaním, ako bol J. Lajčiak s dielom Kultúra a národ, napísaná c roku 1912. J. Koščo uvádza, že obsahovo je až premostením k sociálnej psychológii. Ďalšou osobnosťou bol J. Štefánek. Využil argumenty Wundtovej Psychológie národov, pre obhájenie práva Slovenska na svoj sociálny, kultúrny život. V elaboráte o J. Stavělovi J. Koščo píše, že tieto snahy boli nie izolované, do seba uzavreté, ale v čase a priestore stredoeurópskeho a európskeho vývoja vyjadrené viac-menej primeraným spôsobom vo všetkých dimenziách a civilizačno-kultúrnych ukazovateľoch. Takéto a podobné snaženia o využitie psychológie dostali inštitucionálnu oporu až v roku 1928. V novo vzniknutej prvej Č-SR. V tom roku bol založený Štátny psychotechnický ústav v Bratislave. Dátum sa uvádza ako dátum vzniku vedeckej psychológie na Slovensku. Jej zakladateľom a organizátorom bol Doc. J. Stavěl, ktorý prišiel z už vyprofilovaného Psychotechnického ústavu v Prahe. Tejto osobnosti venoval J. Koščo nepublikovaný, 96 stránkový elaborát. V roku 1996 v Československej psychológii, uverejnil

štúdiu: **Slovenské „In memoriám J. Stavělovi“**. V elaboráte pripomína tézu J. Stavěla, že jednou z dimenzií vedy je jej história.

Charakterizovanie tejto prvej profesne pripravovanej generácie psychológov na Slovensku J. Koščo formuloval takto: *„Nová kohorta zakladateľskej generácie psychológov na Slovensku (M. Milan, T. Pardel, D. Husár, J. Koščo, M. Bazány, M. Városov, J. Daniel, J. A. Reiskup, J. Hvozdiak a ďalší), po ukončení štúdia (s PhDr. so zreteľom na psychológiu), nielen že sa udržala v odbore, ale ujíma sa tejto úlohy, identifikuje sa v povojnovej II. ČSR s realizáciou týchto úloh diferencovanými a špecifickými formami odbornej práce, už aj s vlastnými modifikáciami a tvorivými iniciatívami. Agenda psychológie po 10-15 rokoch jej vývoja dostáva rozlet a aspiruje pokryť jej potreby v celoslovenskom priestore. Nová generácia už je nielen že je schopná zabezpečiť agendu Psychotechnického ústavu, ale už aj rozvíjať iné iniciatívy v teréne, v duchu Stavělovska – Jurovskom“*. Píše, že *„tejto generácii zakladateľskej koncepcie sa podarilo uchovať ako celok. Nielen v krokoch udržania stavu práce, ale i projektovania vízií – peripetie ich realizácie“*.

Z hľadiska jeho profilácie zlomovým obdobím, ako sám uvádzal, bol rok 1942. V tomto roku, ešte ako poslucháč, vyhral konkurz na miesto asistenta psychotechnickej služby v Bratislave. Toto mu pomohlo skonsolidovať sa finančne, ale hlavne získal profilujúce skúsenosti z vtedajšej psychotechnickej praxe na Štátnom psychotechnickom ústave v Bratislave. V tomto roku, ako uvádza, bolo aj uzákonené povolanie psychológa na Slovensku. Vedúcim pracovníkom ústavu bol do roku 1942 dr. B. Vančo. Keď dr. B. Vančo prešiel na Vojenský psychotechnický ústav, vedenie prevzal prof. A. Jurovský. Psychotechnický ústav bol aj školiacim pracoviskom. Možno povedať, že charakteristická črta celoživotnej vedeckej a organizátorskej práce J. Košču, v ktorej prepájal teoretický vývoj disciplín poradenskej psychológie so systémami, v ktorých by sa dali oni aplikovať v spoločenskej praxi a boli bázou profilácie obsahu odbornej praxe psychológov, jej teoretického zázemia, mala svoj základ už v tejto ranej profesnej skúsenosti. Ústav mal aj výskumný program. Psychológia ale nemala svoj vlastný odborný časopis. Publikovalo sa vo Filozofickom a Pedagogickom zborníku, týchto vedeckých odborov Matice Slovenskej.

Potreba vyjadriť psychológiu ako vedeckú disciplínu v jej cieľoch, štruktúre, začlenení sa do rozvoja spoločnosti, spôsobu života ľudí v rozličných sférach ich pôsobenia, spoločenského povedomia a vedeckej a kultúrnej verejnosti, uvádza J. Koščo, viedla v roku 1946 k založeniu prvého vedeckého časopisu pre psychológiu, ktorý nazvali Psychologický zborník. Časopis mal časti: pôvodné štúdie, informácie zo sveta psychológie a recenznú časť. Psychologický zborník umožňoval systematicky reflektovať a reagovať na základné otázky vývoja celého systému psychológie ako vedy, jej školy, smery, snahy o systémy aplikácie psychológie do praxe. V štúdiách J. Košču, ktoré uverejnil v Psychologickom zborníku (Sb. 1946/1 a Sb.1947/1), zisťujeme, že profesný záujem u mládeže je záležitosť nielen momentu výberu povolania, ale súčasťou celkového vývoja. Do tohto možno intervenovať. Aj z hľadiska výberu povolania, ako aj pre iné problémy vo vývoji. Už v tomto období používal pojem poradenstvo. V kritike klasifikačného zákona, z obdobia I. Č-SR, ktorý dovoľoval neúspešného žiaka vylúčiť zo štúdia už v prvom ročníku, argumentuje z praxe psychotechnického ústavu, že adaptácia na strednú

školu môže mať podobu dočasného zhoršenia, alebo aj postupného zlepšovania výkonov. Problém treba posudzovať odborne, psychologicky, a nie hneď právne. Argumentuje, že by to mal byť školský psychológ, ktorý by mal uvedené v gescii.

Po roku 1945 pokračovala priebežne inštitucionalizácia psychológie hľadaním nových foriem. S tým súvisí založenie pobočky bratislavského psychotechnického ústavu v Košiciach. O rok, v r. 1947, bola premenovaná na odbočku Československého ústavu práce v Bratislave. Zakladajúcou osobnosťou a prvým riaditeľom sa stal J. Koščo. Ústav v Košiciach pod jeho vedením úspešne pôsobil päť rokov. Venoval sa poradenským službám maturantom, konzultáciám rodičom, výberu učňovského dorastu. V osobnej spomienke pripomína takýto výber v odevnej fabrike v Trenčíne. Patrila O. Neherovi. Boli tam s výberom do pracovných zaradení tak spokojní, že okrem honoráru každý dostal aj jeden oblek. Pobočka mala na starosti aj psychotechnické referáty v okresoch, pre ktoré školila zo stredoškolských profesorov, asistentov psychotechnickej služby. Súčasťou práce bola aj expertízna činnosť. Na ústave pôsobilo na konci jeho pôsobenia 26 pracovníkov, z toho desať odborných pracovníkov ako psychológov. Obsahom práce ústavu bola teda poradenská, výberová, expertízna práca, ale so súbežnou bádateľskou činnosťou. Vo svojich spomienkach toto obdobie hodnotí, že „*nástroje psychodiagnostiky a ostatných techník psychologickéj práce boli na vysokej medzinárodnej úrovni a permanentne kontrolovanom vývoji*“. Pôsobenie na tomto ústave spájal už od začiatku s organizačne efektívnou inštitucionalizáciou psychológie. V štruktúre tohto nielen aplikačného, ale aj výskumného pracoviska v Bratislave, okrem pobočky v Košiciach, boli aj psychotechnické referáty až v 40 okresných mestách na Slovensku. Dynamika rozvoja psychológie na Slovensku, ale aj vedomie jej významu v civilizačnom európskom priestore bola spojená s novými poznatkami, ktorým už rámec psychotechniky, ktorej paradigma bola založená na metódach merania schopností výberu pre profesiu, adaptácia v povolani, už nestačil. Referenčnými bodmi nových poznatkov sa stával vývin, a vo svete práce aj otázky okolo motivácie. V roku 1947 uverejňuje v Psychologickom zborníku článok „**O vzniku a dobovom poznačení psychológie**“. Konštatuje, že doterajšiu psychológiu možno rozčleniť do troch prúdov, ktoré majú tendenciu sa syntetizovať. Je to psychológia prírodovedná, vysvetľujúca, psychológia racionálne filozofická, chápaná psychológia a charakterologicko-životný prístup. Konštatuje, že psychológia sa čoraz viac stáva vedou o celom človeku. Za tým účelom používa pojem psychologická antropológia. Druhý článok v Psychologickom zborníku v roku 1947, s názvom „**K problémom a organizácii psychotechniky**“ (PS, 1947/2) konštatuje, že psychotechnika potvrdila možnosti aplikácie psychológie. Poukazuje na niektoré problémy, napríklad rozdiely medzi poradcami školenými ústavom pre pobočky ústavu v okresoch. Uvádza, že časť z nich sa dobre zhostila roly poradcu, ale časť je akoby na provizóriu. Navrhuje dlhodobjšie zaškolenie a preskúšavanie. Naznačuje, že súčasná psychológia postihuje už širšie súvislosti ako boli v agende psychotechniky. V roku 1948 v štúdiu „**Dvadsať rokov psychotechnickej služby u nás**“ (Národná obroda, 1948/8), už otvorene o tom píše.

Po februári 1948, bola psychotechnika podrobená politickej kritike. Ako pveda bola súčasťou dôvodov na likvidáciu psychológie v roku 1951. J. Koščo sa vrátil k téme psychotechniky po roku

1989 v článku, v ktorom žiadal rehabilitáciu psychotechniky v kontexte historického vývoja psychológie. Považoval ju za dôležitú etapu začleňovania psychológie v reláciách spoločenského, hospodárskeho a vedeckého života v tridsiatych a štyridsiatych rokoch XX. storočia na Slovensku. Kritizuje schematickosť, šablónovitosť a mechanický prístup v popisoch psychológie v jej reláciách k danému historickému obdobiu.

Považujem za potrebné na tento konflikt poukázať, pretože táto schematickosť, neživotnosť v chápaní dynamiky doby a psychológie v nej bola založená na inom chápaní tradície, ako o nej premýšľal J. Koščo.

J. Koščo sa celoživotne zaujímal o históriu, a tým aj o tradíciu v oblastiach, v ktorých pôsobil. Ale nie ako návod na činnosť, ale zaujímal sa o to, ako sa sformulovali otázky o ľudských a vedeckých skutočnostiach. Ako sa ona tvorí. Píšem o tom ako o jednej záujmovej charakteristike J. Košču, skúmať tradíciu nie ako stereotyp, ale ako prejav tvorby. Ako záujem o nastolené otázky, ktoré tradícia sprostredkovala prítomnosti ako niečo významné a nedoriešené. Zaujímal sa o pôsobenie osobnosti v dejinách. Aj veľkých, aj malých slovenských. Čím ich ozrejmoval v širšom európskom kontexte. Ale aj omnoho neskôr ako formuloval biodromálnu psychológiu, keď píše, že jej ciele nie sú navodzované len poznávacími záujmami ľudí, ale rôznymi inými faktormi (populačnými, praktickými), ktoré sa historicky menia. Menia sa v spoločnosti úloh, ktoré sú im pripisované, výchovných, politicko-kultúrnych, ekonomických, morálnych a pod. (Elaborát Biodromálna psychológia - Poznámky, 2017)

V tieni politických zápasov pred rokom 1948 sa dali tušiť zlé časy. J. Koščo na problém reagoval článkom v časopise Verbum v roku 1947. V článku sa hlási k tej tradícii, ktorá psychologickú vrstvu v človeku chápe ako integrálnu súčasť ducha.

Pri dvadsiatom výročí vzniku vedeckej psychológie na Slovensku začiatkom roku 1948 ešte mohol prof. A. Jurovský napísať hodnotiaci článok. V článku A. Jurovský opätovne zdôrazňuje exaktnosť psychológie, jej prepojenie na ľudskú skúsenosť, empiriu a experiment. Táto psychológia má eklektický charakter. Uvádza, že za dvadsať rokov psychotechnického ústavu v Bratislave mal tento okolo 100 000 klientov. Čím psychológia prispela k tomu, že sa dohnali deficity, s ktorými Slovensko vstupovalo v roku 1918 do spoločnej prvej Č-SR. Koniec psychotechnického ústavu J. Koščo zachytil v priamej reči, kedy vyjednával s likvidátorom, aby ústav nezrušil, ale aby v ňom zostali iba dvaja pracovníci, ktorí už boli členmi komunistickej strany. Likvidátor argumentoval, že strana si vytvorí svoju vlastnú vedu a inštitúcie. Koščo oponoval, že výchova odborníka pre taký ústav trvá 6 až 8 rokov a že toto je strata, ktorá sa ťažko doháňa. Nič nepomohlo, v roku 1951 bol ústav zrušený. (in: Elaborát Dr. J. Stavěl)

Potom J. Koščo prešiel ako interný vysokoškolský učiteľ na novo vznikajúcu vysokú pedagogickú školu v Prešove, kde predtým pôsobil externe od roku 1948. Prednášal všeobecnú, vývinovú, pedagogickú psychológiu. Spomína ako boli nútení vysvetľovať psychológiu zo sovietskych učebníc. Konflikty so straníckou organizáciou a cez ňu protežovanými študentami. V tušení zlých časov opúšťa aj toto pôsobisko a sťahuje sa do Bratislavy, kde sa ako nestranič cíti bezpečnejšie.

Pôsobenie doc. PhDr. Jozefa Košču, CSc., v Bratislave.

Do Bratislavy, na nové pôsobisko prichádza J. Koščo v roku 1956. Psychológia sa v tom čase študovala už na samostatnej katedre pedagogiky a psychológie. Viedol ju prof. Čečetka. Na katedre prednášal ontogenetickú psychológiu, pedagogickú psychológiu, psychologickú diagnostiku, dejiny psychológie a pozdejšie poradenskú psychológiu. Profilujúcimi predmetmi mu boli dejiny psychológie a poradenská psychológia. V tom čase sa zrealizovala koncepčná predstava prof. A. Jurovského na založenie Psychologického ústavu v rámci FF UK. Začal svoju činnosť od novembra 1957. Vedúcim sa stal T. Pardel. Na psychologickom ústave J. Koščo zakladá výskumnú bázu poradenskej psychológie, ktorá sa stala úsekom a neskôr oddelením biodromálnej a poradenskej psychológie. Spoločenská objednávka bola k profesionálnemu vývinu. V politickom odmäku v rokoch 1968-1970 to bol Ústav psychológie profesionálneho vývinu.

Živé svedectvo o spôsobe koncipovania osobného a pracovného programu J. Košča v tých časoch uvádza T. Taročková (Psychologica, 1985) pri príležitosti jeho šesťdesiatych narodenín. Ako jednotu troch hľadísk. Sústavného záujmu tak o teóriu, ale aj o prax psychologického poradenstva. Aplikáciu týchto poznatkov v pedagogickom procese. Ďalej sa neúnavne zúčastňoval na organizovaní psychologického diania u nás, čo zahŕňalo aj budovanie psychologických pracovísk a monitorovanie psychologického života ľudí a stimulovanie rozvoja a foriem psychologickéj starostlivosti v rozličných sférach a trajektóriách života ľudí. Nakoniec to bola oblasť profilácie psychologickéj profesie v oblasti poradenstva, jej obsahu, prepojenia na bádanie o nej samej a vývoj jej teórie a praxe. Ako uvádza T. Taročková, prepojenie týchto troch hľadísk sa prejavilo aj v kolektívnej práci na biodromálnej teórii osobnosti. Mal starosť, aby teoreticky a aplikačne vyvíjané poradenstvo malo dostatok aj legislatívnych potrebných nástrojov, ktorými by mohlo vytvárať systémy svojho zapojenia do životnej praxe. Bol členom rozličných komisií, kde toto presadzoval. V roku 1965-1968 sa stáva predsedom celoštátnej komisie pre výchovné poradenstvo, po prof. J. Doležalovi v Prahe. Z osobných spomienok pripomína, že mal zásadné stanoviská, ktorými ubránil odbornosť pred politickou povrchnosťou. Pôsoobil v tej funkcii až do federalizácie Č-SR. Spolu s inými dopracoval právnú, legislatívnu stránku poradenských zariadení na krajskej a neskôr okresnej úrovni. Vypracovával dôvodové a odborné stanoviská, ktorými sa pričínal o okresné poradne a ich strediská pre voľbu povolania. Organizoval konferencie, ako štart pre budúce potrebné dotváranie inštitucionalizácie systémov okolo poradenstva. Bol hlavným organizátorom dôležitej medzinárodnej konferencie UNESCO „O mieste a funkcii orientácie a poradenstva v procese permanentného a integrovaného vzdelávania“. Bol garantom výskumných úloh na celoštátnej úrovni. Bol aj predsedom Slovenskej psychologickéj spoločnosti, podpredsedom Československej psychologickéj spoločnosti. Bol agilným predstaviteľom svojej generácie, ktorá hľadela pozdvihnúť kvalitu života spoločnosti. Odborná a organizátorská práca J. Košču sa stala referenčným bodom, okolo ktorého sa vytvorila produktívna pracovno-výskumná a aplikačne pôsobiaca skupina vtedy ešte mladých psychológov. Možno uviesť: D. Fabián, V. Hlavenka, M. Hargašová, E. Krajňáková, M. Musil, D. Ondrušek, J. Pružinská, I. Rapoš, T. Taročková. Tento

pracovný tím, ale aj jednotlivo, tvoril jedno nové generačné jadro spojené s etablovaním problematiky poradenskej psychológie jej biodromálneho založenia. Dôležitou súčasťou tohto oddelenia biodromálneho vývinu bolo založenie vysokoškolskej poradne v roku 1968, ktorá predstavovala aplikačnú bázu teórie a jej výskumné overovanie a rozvoj. Psychologické poznatky pre ich aplikáciu do životnej praxe, potrebujú osobitnú teóriu okolo ich aplikácie, hovorieval doc. PhDr. J. Koščo, CSc. V roku 1964 J. Koščo vydáva svoje **Dejiny psychológie**. Stávajú sa jeho habilitačnou prácou. Z osobnej spomienky ktorú mi povedal, uvádza, že v deň habilitácie dostal pozvanie ŠTB na výsluch. Mala sa takto prekaziť habilitácia. Oznamil komisii o čo ide a rezignoval. Ale straníci, generační kolegovia, po stránickej linke dosiahli zrušenie pozvánky a nakoniec mohol habilitovať. Ale ďalší postup bol zastavený. Aj tu možno ukázať na generačnú súdržnosť tejto prvej, profesne pripravenej generačnej skupiny psychológov.

Pre porozumenie jeho ďalším odborným snahám je potrebné si všimnúť jeho iniciatívy, premyslieť jednotlivé formy psychologického poradenstva ako integrovanú súčasť istej jednoty v systéme poradenstva. Poradenstvo z oblasti výchovy, vzdelávania, ekonomiky, zdravotníctva, duševnej hygieny, osobnosti a jej problémov odvodzuje od vzájomného prepojenia rozličných trajektórií životnej cesty a subsystémov, v ktorých osobnosť žije. Rozumie sa, že je tu potrebná špecializovaná pomoc, ale v jednotnom poradenskom systéme. Predpokladá interdisciplinaritu, ale psychologické poradenstvo by malo byť modelovým, základnou osnovou vo svojej kompetencii pre porozumenie vývinu a osobnosti. Celoživotné prepätie tohto procesu vo vývine umožňuje J. Koščovi nájsť základňu pre porozumenie procesom integrácie a integrity.

Zásadne dôležitých publikácií z aspektu poradenskej psychológie má J. Koščo viacero. V roku 1971 publikoval monografiu „**Psychologické poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine**“. Je to aj o pokus o prognózu začleňovania poradenskej psychológie vo vývoji spoločnosti. J. Koščo má aj bilančné štúdie, v roku 1986 publikoval štúdiu „**Profesionálny a vzdelávací vývin v kontexte biodromálnej koncepcie poradenstva**.“ V práci z roku 1971 vytvára systematický teoretický rámec, vysvetľujúci poradenstvo ako predpokladanú súčasť spontánnej diskusie o poradenstve. V centre je mu dynamika utvárania osobnosti vo vývine. Ako píše, nie abstraktne, ale v realite. Píše, že biodromálna psychológia je akousi formou aplikácie vývinovej psychológie. Kládne dôraz na subsystémy aktivít osobnosti vo sférach jej života. Uvádza dve cesty konceptualizovania profesie poradenskej psychológie. Empiricko-induktívny prístup vychádza z praxe zhromaždenými skúsenosťami a deduktívno-konstruktívny prístup, kedy sa vychádza z dosiahnutého stavu teórie. Podobne je dôležitý postreh, že poradenstvo môže byť v rovine ekonomickej, industriálnej a v rovine civilizačnej, kultúrnej. V monografii: „**T. Pardel, J. Koščo: Predmet a systém psychologických vied**“ z roku 1975 skúma vzťah aplikačných disciplín psychológie a vývoja obsahov psychologickkej profesie. Aj ako príspevok k ekonomike, ale aj ako starostlivosť o človeka. Pri skúmaní vývoja psychológie, nastoľuje úroveň rozšírenia matateórii o problematike. Prognosticky je toto stále živé. Biodromálna psychológia v rozpätí celoživotnej cesty jednotlivca obsahuje obidva tieto aspekty. To prvé pripravuje človeka pre udržanie civilizačných procesov, materiálnych aspektov, ako stavu vecí. To druhé je spojené so snahou o vyššie bytie, ako uskutočnenie istého étosu, ako si

doc. Koščo podčiarkol v elaboráte o „**Biodromálna psychológia a jej ídeje**“. Citujúc zrejme J. Tischnera, že je tu úloha privlastniť si tento étos. Aj ako tvorbu. Preto má aj kritickú poznámku k pojmu kariéra, že je zaťažený tým prvým, iba inštrumentálnym. A píše, že koncept biodromálne poradenstvo aj v profesnom vývine nie je zaťažené iba tou prvou tradíciou. Preto mal J. Koščo kritické poznámky k publikácii Európskej komisie „Teaching and Learning. Toward the Learning Society. White Paper“. Nazdával sa, že tam chýba tá druhá stránka okolo bytostného rozvoja. Starostlivosť o celú osobnosť. V publikácii sa píše, že zmena spojená s informačnými technológiami má ekonomické a sociálne dôsledky pre vývoj. Je tam otázka, či edukačný rozmer kariéry bude zvyšovať, alebo opačne znižovať poznávanie, poznatky individua. A je tu otázka, či v multimediálnom priestore ľudia nestratia ich historické, geografické a kultúrne smerovanie. Poľskí ekonómovia F. Piontek, B. Pionteková, uvádzajú, že paradigmy systémy produkujú, ale často sa dostávajú do konfliktu s tým, ako je konštituovaný človek. (In: Development from Theory to Practice, Shaker, Verlag, 2017)

Biodromálna psychológia nie je izolovaným javom. Aj J. Koščo ju chápe v súvislosti so širšími snaženiami pochopiť celoživotný vývin tak v jeho ideografických, ako aj nomotetických charakteristikách. Pripomína vitalizmus Bergsona, W. Sprangerom nastolený vzťah osoby a osobnosti. Ch. Buhlerovu, porozumieť nad individuálnym štádiám vývinu, E. Ericsona vo vzťahu k ideám biodromálnej psychológie uvádza aj K. Jaspersa, Heidegera. Nazdávam sa, že problém je vo vzťahu človeka a systémov, ktoré sú civilizačne potrebné, ale vyžadujú, aby sa človek vedel emancipovať k vlastnej existencii. J. Koščo v diskusii akceptoval túto poznámku a myslím, že ovplyvnila jeho poslednú definíciu biodromálnej psychológie, kde popri známych formuláciách píše o tom, že ide aj o prepojenie cieľov pragmaticko-praktických s existenciou, hodnotami a zmyslom života.

Vo vzťahu k biodromálnej psychológii o kariérovom poradenstve, píše Š. Vendel pri príležitosti deväťdesiatych narodením Doc. PhDr. J. Košču, CSc. Používa termín biodromálne kariérové poradenstvo a analyzuje problém. Objektivizuje ho vo vzťahu k biodromálnej psychológii tým, že pri nej ide o dôraz na proces a nielen na výsledok, či už z hľadiska voľby povolania, rozhodovania, či umiestnenia, alebo kompetencií. Chcem spomenúť aspoň ešte aspoň dve kľúčové publikácie. V roku 1980 publikovali v spoluautorstve J. Koščo, D. Fabián, M. Hargašová, V. Hlavenka publikáciu: **Teória a prax poradenskej psychológie**. Publikácia teoreticky zdôvodňuje ciele biodromálneho poradenstva, ale zároveň ho dokladá procesmi a štruktúrou, kde má až inštruktážnu podobu. V roku 1986 vydávajú v spoluautorstve učebnicu: **Poradenská psychológia**. Nie je iba rozšírením prvej publikácie o kapitoly okolo profesionálnej orientácie a jej teórií. Ale ašpiruje udržať v celej línii jej štruktúry, aplikovanie vývinu ako celoživotného procesu v štruktúre poradenskej psychológie. Ako novú paradigmu. Objavovať s ňou hľadisko nárokov osobnosti v tomto procese. Uskutočniť možnosti jej vývinu, nielen ako zhody rozumu a veci v inštrumentalite požiadaviek praxe, ale aj ako zhody osoby a veci v existencialite a zmysle života. J. Koščo neraz pripomenul, že na publikáciu nebola napísaná recenzia. Možno to bolo preto, že na Slovensku ešte stále zápasia dve koncepcie chápania tradície. Tá prvá chápe tradíciu ako konečné riešenie, ktoré skôr či neskôr prejaví svoju pravú tvár nejakého

stereotypu. Kampaňovitosti. A to druhé chápanie J. Košču, tradície ako polozenie otázky, ktorá pretrváva. Preto mal doc. J. Koščo taký vzťah k histórii. J. Koščo bol inovatívna osobnosť. Jeho psychológia nebola imitačná. Všetky jeho elaboráty, ktoré písal v čase dôchodku v Košiciach a ktoré dostali istú podobu vďaka obetavosti jeho príbuzného Ing. D. Gregora, sú toho dôkazom. Aj keď v mnohom sú iba fragmentami, niekedy nedokončenými, ale opakovanými ako pretrvávajúca otázka. Mal ale záujem aj o inštrumentálny aspekt problému. V elaboráte „**Biodromálna psychológia. Poznámky**“, má rozsiahlu časť „Koncepčné východiská diskusie. Fóra poradenstva“ v spojitosti s R. Kostolanským. Nájdeme tam aj preklad Š. Grajcára k formuláciám z úrovne európskej únie. K úlohám okolo profesionálneho vývinu. Prof. PhDr. D. Kováč, DrSc., v svojom nekrológu mal poznámku, že dielo J. Košču ostáva otvorené, či nedokončené. To, čo treba povedať je, že J. Koščo viacejkrát zažil diskontinuitu k svojmu rozvrhu výskumno-vedeckej práce.

Štúdiu k problematike biodromálnej psychológie napísal V. Hlavenka. (Biodromálna psychológia - psychológia životnej cesty, alebo celoživotná vývinová psychológia? In Československá psychológia, 1990.) Nadväzuje na podobné snaženia vo svete. Píše, že celoživotná vývinová psychológia zmenila jednotku analýzy. Nie vekové obdobie, ale celý životný beh. Ale konštatuje, že chýbajú propozície, ktoré by ju mohli postaviť ako novú paradigmu. Uvádza sociologický aspekt – životná cesta v línii časovo-historickej a psychologický aspekt v línii celoživotného vývinu. Ale nevylučuje, že pojem životná cesta je užívaný aj v biografickej úrovni, ideografickej úrovni. Nazdávam sa, že J. Koščo tieto dve úrovne nevidel ako vylučujúce sa, ale ako rozlíšiteľné a funkčne prepojené. Konštatuje napriek kritickým pripomienkam, že témy celoživotnej cesty sú veľké témy súčasnej vývinovej psychológie, ale že sa voľne posúvajú vo významoch. Že pre názov paradigma ešte chýba komplexnosť, konzistentnosť, vnútorná jednota. J. Koščo sa ale vo svojom elaboráte, písanom už na dôchodku k biodromálnej psychológii ohradzuje voči názoru V. Hlavenku, že nadväzuje na Ananjeva. Pripomína Herčíka, ktorý už skôr používa termín spojený s celoživotnou cestou, na Slovensku. V. Hlavenka píše, že sú potrebné nové propozície, axiómy, aby mohla byť považovaná za paradigmu. Ale že svetová literatúra zase nie je na tom oveľa lepšie.



Analyzovať celé dielo J. Košču nemožno iba v jednej spomienke na neho. Je to úloha disciplíny, ktorá na Slovensku viac menej chýba. Dejín psychológie na Slovensku. Možno si ani celkom neuvedomujeme, ako bola táto osobnosť slovenskej psychológie referenčným človekom, ku ktorému sa vzťahovala produktívna výskumná a prakticko-aplikačná práca. Ale aj v širšom povedomí asociuje meno J. Košču istú jednotu, zjednocovanie kultúrno-vedeckej povahy. Ako určitý míľnik a smerovanie, ktoré možno chápať ako generačné povzbudenie, ale aj v medzigeneračnom priestore položené otázky, ako naznačuje štúdia V. Hlavenku, pre ďalšie generácie.

Košice, 8. VII. 2018

doc. PhDr. Stanislav Hvozdič, CSc.

„OČAKÁVANIA ZAMESTNÁVATEĽOV NA KOMPETENCIE ABSOLVENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL“, SPRÁVA Z KONFERENCIE

Lenka Martinkovičová

Paneurópska vysoká škola (PEVŠ) organizovala v Bratislave v dňoch 10. - 11. apríla 2018 vo svojich priestoroch dve podujatia, ktoré s témou kariérového poradenstva priamo súviseli. Prvý deň sa konal kariérový veľtrh pre študentov, na ktorom členovia Združenia pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry (ZKPRK) – Štefan Grajčár, Lenka Martinkovičová a Tomáš Šprlák – diskutovali s okoloidúcimi a poskytovali poradenstvo záujemcom – nielen študentom, ale aj absolventom.

Dňa 11. 4. sa konala medzinárodná interdisciplinárna konferencia *Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov vysokých škôl* (www.paneuroconference.sk), na ktorej so svojím príspevkom „Kompetencie pre zamestnávateľov alebo kompetencie pre kariéru“ vystúpili i L. Martinkovičová a T. Šprlák.

Ale podľa pekne po poriadku – dovoľme si zhrnúť niektoré zaujímavé informácie, ktoré by mohli byť prínosné nielen pre kariérových poradcov, vysoké školy, či zamestnávateľov, ale aj mladých ľudí...



Jednou z hlavných rečníčiek bola profesorka **Eva Sollárová**, ktorá v príspevku „Kompetencie absolventov škôl z perspektívy národnej politiky, (súčasnej) reality a výziev pre vzdelávanie“ hovorila o dynamike a zmenách na trhu práce, rýchlo sa meniacich kvalifikačných nárokoch, očakávaniach zamestnávateľov od absolventov a potrebe zmien vo VŠ vzdelávaní (s dôrazom na kľúčové kompetencie). Rastie význam kľúčových kompetencií, ktoré nie sú viazané na určitú činnosť, odbor alebo profesiu, ale otvárajú človeku možnosť pôsobiť na mnohých pozíciách a úspešne zvládať zmeny v pracovnom živote. Novým trendom je „kompetenčný prístup“, keďže kvalifikáciu nemožno chápať len na základe vyštudovaného odboru (Mertens). Tento trend sa premieta aj

v strategických európskych dokumentoch: *Európsky referenčný rámec* (obsahuje 8 kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie), materiál *New skills for new jobs - NS4NJ* (prepája povolania, kompetencie a kvalifikácie) a databáza *ESCO*, ako aj v slovenskej *Národnej sústave povolání* (NSP), ktorá obsahuje register kompetencií. Na význam tohto trendu poukazujú aj údaje o uplatniteľnosti absolventov: na národnej úrovni nepracuje v odbore 60 % absolventov stredných a 57 % absolventov vysokých škôl. Prof. Sollárová hovorila tiež o tom, že pripravenosť absolventov pre trh práce mapujú medzinárodné prieskumy: CHEERS, AHELO, PIAAC, REFLEX 2010, ako aj tie národné: v rámci projektu *Vysoké školy ako motory vedomostnej*

spoločnosti, ako aj v rámci jednotlivých VŠ prostredníctvom podpory z grantových systémov VEGA a KEGA. Prieskum Absolvent 2014, ktorý sa uskutočnil v rámci projektu Vysoké školy ako motory vedomostnej spoločnosti, pracoval s modelom kompetencií použitým v rámci NP a inšpiroval sa prieskumom REFLEX 2010. Model kompetencií celkovo obsahuje 26 kompetencií a zahŕňa aj kľúčové kompetencie. Kompetencie triedi na: prenositeľné „mäkké“, prenositeľné „tvrdé“ kompetencie a odbornou-špecifické „tvrdé“ kompetencie. V rámci zistení z prieskumu pri tých „psychologických“ kompetenciách zamestnávateľa poukazujú ako na nedostatočné, napr. na prácu v tíme a rozhodovanie. Prof. Sollárová ďalej uviedla aj príklady dobrej praxe v rámci vzdelávania, napr. celoškolské predmety (napr. na STU je kurz podporujúci podnikavosť), či mimoštudijné vzdelávanie (napr. certifikovaný kurz digitálnych kompetencií na Žilinskej univerzite). Spomenula aj tréningový program na podporu kariérovej adaptability a podnikavosti (UPJŠ, Z. Kožárová v rámci dizertačnej práce), pričom v priebehu dvoch rokov by mali byť známe výsledky z realizácie tohto programu. V rámci záverov k svojmu príspevku **odporúča: vytvoriť koncepciu rozvoja kľúčových kompetencií na VŠ** (ukotviť kľúčové kompetencie do VŠ vzdelávania), využiť psychologické modely kompetencií (napr. Kurz, Bartman, 2002), ako aj posilniť kompetenčný prístup aj vo vzdelávaní odbornou-špecifických kompetencií. Ďalej odporúča pokračovať v prieskumoch, rozširovať aktivity dobrej praxe a zaviesť systematické nastavenia a ich reálne napĺňanie.

Následne **Doc. PhDr. Eva Letovancová, PhD.**, riaditeľka Centra vzdelávania a hodnotenia na Úrade vlády SR, hovorila o téme „Kompetencie absolventov pre štátnu službu“. Štát je v podstate jeden z najväčších zamestnávateľov - verejná správa má viac ako 200 000 zamestnancov a štátna správa cez 38 000. Novinkou je, že v štátnej službe sa zaviedol mentoring pre absolventov.

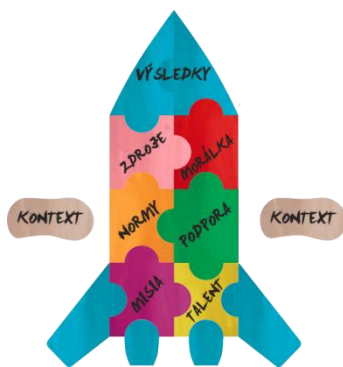
V ďalšej časti **doc. PhDr. Martin Vaculík, PhD.**, v príspevku „Aké kompetence má chcieť zamestnávateľ po absolventech VŠ“ zhrnul, čo vieme o kompetenciách z psychometrického výskumu – že najlepším prediktorom úspechu v práci je riešenie problémov a potom osobnostné charakteristiky. V prípade, že by sa mal zostaviť kompetenčný model (nielen pre absolventov), tak odporúča vychádzať z tohto.

Z príspevkov mimo pléna vyberáme tieto:

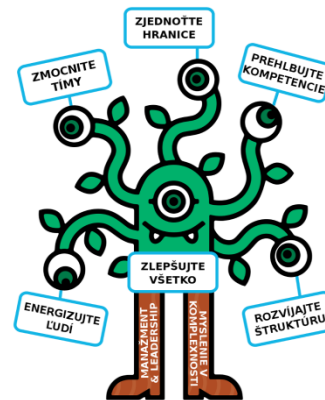
„Rozvoj tímových zručností“ od **Rastá Duriša** a **Aleny Durišovej-Džuganovej**, ktorí hovorili o tom, že súčasné modely zamestnateľnosti zdôrazňujú význam sociálnych, interpersonálnych (a niekedy aj tímových) zručností/spôsobilostí. Ale častokrát pod tým myslia skôr EQ (emočný kvocient) a komunikáciu. Ako jeden z týchto modelov navrhli Hogan, Chamorro-Premuzic a Kaiser (2013) **psychologický model zamestnateľnosti RAW**, ktorý hovorí o troch kľúčových zložkách u pracovníkov: sociálnej/interpersonálnej kompatibilite (**R**ewarding to deal with), schopnostiach a expertíze (**A**ble to do the job), ambíciách a pracovnej etike (**W**illing to work hard). Ďalej sa v príspevku zamerali práve na interpersonálne zručnosti a tvrdili, že ľudí potrebujeme učiť aj „tímovať“ – t. j. rozvíjať ich TQ, pretože povaha práce sa v 21. storočí mení (decentralizuje sa do tímov) a organizácie v praxi tímovanie stále viac vyžadujú. Zatiaľ čo pri EQ sa sústreďujeme na sebarozvoj, rozvoj TQ sa sústreďuje na skutočný rozvoj spolupráce s

ostatnými v skupine/tíme – poznanie toho, ktoré zložky tímovej práce sú kľúčové (model), ako ich dokážeme vyhodnotiť (diagnostika) a ovplyvňovať (nástroje na rozvoj tímov/skupín). V tomto smere sú pre každého, obzvlášť pre psychologov a lídrov, nápomocné Raketový model a Management 3.0. Tieto modely patria medzi najnovšie aplikované prístupy k rozvoju tímov a tímových zručností vychádzajúce z pracovnej psychológie a systémových vied.

Raketový model



Manažment 3.0

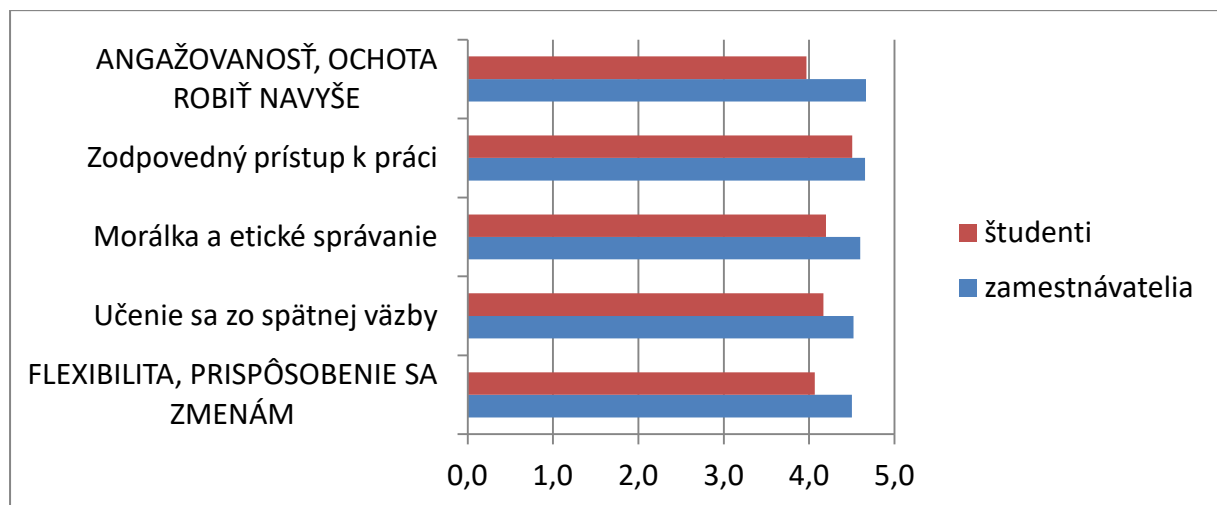


„Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov“ od výskumného tímu z domácej pôdy: **doc. Mgr. Eleny Lisej, PhD., PhDr. Kataríny Hannelovej, PhD., Mgr. Denisy Newman, PhD.** Na úvod hovorili o tom, že neexistuje jednotná teória zamestnateľnosti, pričom jedna z definícií hovorí o tom, že zamestnateľnosť je potenciál získať isté zamestnanie. Clarke (2017) navrhol Integrovaný model zamestnateľnosti zahŕňajúci 6 kľúčových dimenzií: ľudský kapitál, sociálny kapitál, individuálne prejavy správania, individuálne atribúty, trh práce, vnímaná zamestnateľnosť. Ďalej uvádzali výsledky prieskum očakávaní zamestnávateľov u cca 2400 zamestnávateľov, ktorý zistil vnímaný nedostatok praktických skúsenosti a neúmerne platové požiadavky, pričom absolventi podľa zamestnávateľov nedisponujú špeciálnymi odbornými zručnosťami (Janková, 2015). Ďalšie zistenia hovoria o očakávaniach vzhľadom na lojalitu, etiku a sebareflexiu (Letovancová, Lisá, 2008), ale napr. aj o potrebe špecifických technických zručností v ekonomických a technických smeroch (Muyako, Seedwell, 2015), či presnosti, time manažmente, disciplíny a pozitívnom prístupe v IT a ekonomických oblastiach (Naveed et al., 2015). Dôležité je prepojenie VŠ s praxou: napr. v oblasti ponuky pracovných miest a kooperácii pri tvorbe študijných osnov a programov (AQU, 2015); začlenením pracovných skúseností do študijných osnov (Muyako, Seedwell, 2015); realizácii praktických prípadových štúdií, prezentácii biznis reportov... Tím (Lisá, Hannelová, Newman, 2018) realizoval štúdiu „Porovnanie očakávaní zamestnávateľov a študentov VŠ na Slovensku z hľadiska vnímania dôležitosti zručností absolventov a spokojnosti s nimi“. Vzorka zamestnávateľov pozostávala z 27 firiem (8,3% z oslovených), vzorka študentov z 534 študentov (52% z celkového počtu zapísaných študentov na Paneurópskej VŠ). Použitý bol vlastný dotazník vytvorený na základe literatúry

a pozostávajúci z 32 zručností, pričom participanti sa vyjadrovali k dôležitosti zručnosti a spokojnosti so zručnosťou. Medzi zaujímavé zistenia možno zaradiť tieto:

- Čo sa týka ťažkostí súvisiacich so zamestnávaním absolventov: Takmer 50% zamestnávateľov vníma nedostatok zručností u absolventov, zatiaľ čo u študentov je to len okolo 25%. Ďalšou ťažkosťou je neprispôsobenie sa pracovnej dobe – toto vnímajú ako významný problém viac študenti (takmer 25%) ako zamestnávatelia (menej ako 15%). Takmer 25 % zamestnávateľov považuje za problematické neakceptovanie platu zo strany absolventov (študentov menej ako 15%).
- V rámci vnímania dôležitosti zručností bolo zistené: Ako najviac dôležité zručnosti vnímajú zamestnávatelia angažovanosť a ochotu robiť navyše, flexibilitu a prispôsobenie sa zmenám, zodpovedný prístup k práci, morálku a etické správanie, či učenie sa zo spätnej väzby.
- Vo vnímaní spokojnosti so zručnosťami zamestnávateľa prejavovali najväčšiu nespokojnosť: s tímovou prácou, učením sa zo spätnej väzby, zodpovedným prístupom k práci, komunikačnými zručnosťami pri konfliktoch a negociačnými zručnosťami, ale aj schopnosťou pracovať samostatne.

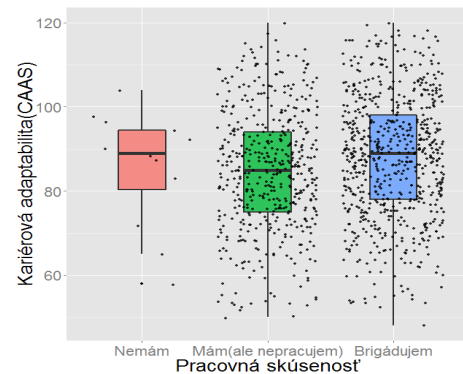
Najdôležitejšie zručnosti (Lisá, Hannelová, Newman, 2018):



V ďalšom príspevku „*Kompetencie potrebné pre riadenie kariérového vývinu – výskum na vzorke slovenských študentov*“ od **doc. PhDr. Štefana Vendela, CSc.**, a **Mgr. Ivany Žilkovej**, prítomný doc. Vendel informoval o tom, aké kariérové kompetencie boli identifikované na vzorke 342 respondentov. Zostrojili nástroj na meranie týchto kompetencií Dotazník kariérnych kompetencií a v rámci výskumu identifikovali 5 faktorov. Overenie reliability a validity bolo uskutočnené na vzorke 259 respondentov so spoľahlivými výsledkami. Dotazník je teda spoľahlivým nástrojom na meranie kariérových kompetencií a môže nájsť teda svoje využitie nielen vo výskume, ale aj praxi. Navrhli 5-faktorový model kariérových kompetencií: 1. Kariérna reflexia, 2. Sieť kontaktov, 3. Prieskum trhu práce, 4. Riadenie kariéry, 5. Sebaprezentácia. Uskutočnili aj exploračnú faktorovú analýzu. Preukázali súvislosti medzi kariérovými kompetenciami a osobnostnými vlastnosťami, ako aj ukazovateľmi kariérneho úspechu – kariérnou spokojnosťou, vnímanou zamestnateľnosťou, platom a počtom povýšení.

V jednom z posledných príspevkov *Kompetencie pre zamestnávateľov alebo kompetencie pre kariéru?* **Mgr. Lenka Martinkovičová, PhD.**, rod. Beková a **Mgr. Tomáš Šprlák** hovorili o faktoroch zamestnateľnosti, zručnostiach pre riadenie kariéry a kariérovej adaptability. Vznikla 1. verzia slovenského rámca faktorov zamestnateľnosti v podmienkach úradov práce: Vzhľadom na neexistenciu národného rámca pre zručnosti pre riadenie vlastnej kariéry a nedostatok slovenských štúdií sme sa pri vytváraní základného rámca inšpirovali rôznymi existujúcimi prístupmi z Európy (hlavne škótskym a francúzskym rámcom) a prostredníctvom neformálnych konzultácií sme spolupracovali s odbornými poradcami, ako aj odborníkmi na kariérové poradenstvo zo ZKPRK. Faktory zamestnateľnosti sme štruktúrovali do štyroch kľúčových oblastí: 1) Identita a motivácia, 2) Silné stránky / potenciál, 3) Horizonty a plánovanie a 4) Sieť a vzťahy. Tieto štyri skupiny faktorov sú takmer identické so škótskym rámcom pre rozvoj zručností pre riadenie vlastnej kariéry, adaptácia prebehla v práci na definovaní jednotlivých indikátorov (Šprlák, 2017, s. 34). Aj kolegovia z Brna sa venujú kariérovým kompetenciám a na základe tematickej analýzy 6 zahraničných rámcov identifikovali 8 oblastí kariérových kompetencií: 1. Sebapoznanie a pozitívne sebaponímanie; 2. Pozitívne interakcie s ostatnými a networking; 3. Reagovanie na zmeny a rast v priebehu života; 4. Zapojenie a pozitívny prístup k celoživotnému vzdelávaniu; 5. Efektívne spracovávanie kariérových informácií; 6. Kariérové rozhodovanie; 7. Zapojenie do riadenia vlastnej kariéry; 8. Porozumenie úlohe jednotlivca v spoločnosti a širším súvislostiam (Hašková, Vaculík, 2016). V príspevku sme ďalej hovorili o tom, že na základe teoretických modelov DOTS a New DOTS je možné nastavovať vzdelávanie umožňujúce rozvoj zručností pre riadenie kariéry/kariérových kompetencií. Podľa Sultanu (2011) bolo v rámci prieskumov uskutočnených Európskou sieťou tvorcov politik celoživotného poradenstva (ELGPN – European Lifelong Guidance Policy Network) v niektorých európskych krajinách zistené, že väčšina programov súvisiacich s rozvojom týchto zručností (v sektoroch vzdelávania a práce) spadá do modelu DOTS. Model DOTS (Watts, Law, 1977) popisuje kariérové vzdelávanie ako proces, ktorý podporuje rozvoj: • zručností pre rozhodovanie (D: decision-learning), • uvedomovania si existujúcich príležitostí (O: opportunity)

awareness), • schopností zvládať obdobia tranzície (T: transition learning), • sebauvedomenia (S: self-awareness). Tieto štyri súčasti teda sú zároveň ciele kariérového vzdelávania. Model New DOTS (alebo Se-Si-F-U) je renovovaný model DOTS navrhnutý v roku 1999 B. Lawom. Tento model nahliada na kariéru z naratívneho hľadiska – ako na príbeh. Kariérové učenie považuje za proces dôležitý pre riadenie kariéry a hierarchizoval ho do štyroch úrovní: 1. Ohmatávanie/oboznamovanie sa (Se – Sensing); 2. Triedenie (Si – Sifting); 3. Zaoostrovanie (F – Focusing); 4. Porozumenie (U – Understanding). Od kariérových kompetencií sme sa dostali k pojmu kariérovej adaptability, t. j. pripravenosti jednotlivca uskutočniť zmeny na trhu práce a v rámci svojej kariéry (Savickas, 2005). Vztahuje sa k vnútornej motivácii, súladu medzi self a svetom práce ako aj k schopnosti nájsť si v práci zmysel a miesto pre sebaaktualizáciu (Shulman et al., 2014) a umožňuje jednotlivcom budovať vlastnú kariéru (Savickas, 2005). Má vplyv aj na úspešnejšie zvládanie profesijných tranzícií, zlepšuje šance na nájdenie vhodného pracovného miesta a posilňuje kariérový úspech (Koenová, 2013). Pozitívne predikuje spokojnosť s kariérou a kariérový výkon (Zacher, 2014); podporuje spolunáležitosť k organizácii (Ferreira, Coetze, Masenge, 2014); pozitívne súvisí s pracovnou angažovanosťou (Rossier a kol., 2012) a s proaktívnou osobnosťou, orientáciou na učenie sa a dosahovanie cieľov a s kariérovým optimizmom (Tolentino a kol., 2014). Pre prax je dôležité i zistenie, že kariérovú adaptabilitu je možné rozvíjať (Koenová, 2013). Uviedli sme aj zistenia z výskumu kariérovej adaptability na vzorke slovenských vysokoškolákov (Beková, 2015): Výskumnú vzorku tvorilo až 1331 slovenských vysokoškolských študentov všetkých ročníkov, 28,5% mužov a 71,5% žien (Beková, 2015). Zistili sme, že kariérová adaptabilita študentov VŠ pozitívne súvisí so sebahodnotením a sebaúčinnosťou, ale aj s niektorými dimenziami osobnosti – svedomitosťou, extravertiou, otvorenosťou a negatívne s neurotizmom. Veľmi zaujímavé zistenie z tohto výskumu hovorí o tom, že pracovná skúsenosť pozitívne súvisí s celkovou kariérovou adaptabilitou, pričom medzi študentmi jestvujú rozdiely v rámci kariérovej adaptability vzhľadom na pracovnú skúsenosť: 1) medzi tými, ktorí pracujú a tými, ktorí nemajú pracovné skúsenosti, ale aj tými, ktorí síce majú pracovné skúsenosti, ale aktuálne nepracujú; 2) medzi tými, ktorí majú pracovné skúsenosti v rámci odboru a tými, ktorí ich majú mimo odboru (Beková, 2015).



V závere nášho príspevku sme ponúkli odporúčania: Odporúčame sa ďalej i na Slovensku týmito témami (zamestnateľnosť, zručnosti pre riadenie kariéry, kariérová adaptabilita) nielen výskumne zaoberať. Vysokým školám odporúčame prispievať k rozvíjaniu faktorov zamestnateľnosti (napr. prostredníctvom zabezpečenia stáží, či dobrovoľníctva študentov, integrovaním do kurikula, ale napr. aj prostredníctvom služieb kariérových centier) a hodnotiť zamestnateľnosť študentov a absolventov (pri hodnotení zamestnateľnosti jasne stanoviť oblasti pre zlepšenie, napr. prostredníctvom interného longitudinálneho benchmarkingu, ktorý v priebehu času porovnáva a hodnotí výsledky, t. j. zamestnateľnosť, proti vstupom a procesu). Ďalej si myslíme, že by bolo dobré na Slovensku podporiť rozvoj rámca zručností pre riadenie

kariéry. Význam tohto rámca podčiarkuje aj vyhlásenie³⁵ Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu, ktoré uviedlo, že kariérová výchova sa na základných a stredných školách stane prierezovou témou, obsahom ktorej bude napríklad rozvoj zručnosti žiakov pre riadenie vlastnej kariéry. Následne odporúčame pri tvorbe vzdelávacích programov rozvíjajúcich zručnosti pre riadenie kariéry alebo pri nastavovaní procesu kariérového učenia v rámci poradenstva, aby vychádzali z osvedčených modelov DOTS a New DOTS. V zahraničí neustále narastá medzi výskumníkmi záujem o koncept kariérovej adaptability, odporúčame i slovenským výskumníkom, aby sa zaoberali konceptom kariérovej adaptability, ako aj overovaním účinnosti programov a intervencií, keďže kariérová adaptabilita je dôležitá pre riadenie osobného kariérového rozvoja a je osožná na meniacom sa trhu práce, môže uľahčiť mladým ľuďom zvládnutie tranzície na trh práce a dospelým kariérovú re-orientáciu a zmeny. Myslíme si, že rozvoj kariérových kompetencií/ zručností pre riadenie kariéry je kľúčový pre všetkých, ktorí chcú sami riadiť svoju kariéru a byť spokojní a angažovaní v práci a preto sú tieto kompetencie dôležité nielen pre kariéru, ale aj pre zamestnávateľov, keďže spokojní a angažovaní zamestnanci podávajú v práci lepšie výkony... Na záver už len dodáme, že poradenské služby dokázateľne podporujú človeka v rozvoji vedomostí, zručností (vrátane zručností pre riadenie kariéry), ako aj motivácie (Hooley, Dodd, 2015). Pevne veríme, že poradenské služby a systém kariérového poradenstva sa budú na Slovensku naďalej rozvíjať...

Zo záverov z konferencie spracovaných doc. Lisou si ešte dovoľíme vyťahovať tie kľúčové:

- 1) Zamestnávateľia na jednej strane považujú u absolventov za najmenej dôležité skúsenosti z praxe, na strane druhej by privítali u absolventov väčšiu ukotvenosť v realite a zrealnenie očakávaní, ako aj zrealnenie pohľadu na vlastné spôsobilosti a kompetencie. Študenti sú však s úrovňou svojich spôsobilostí a kompetencií spokojnejší, než zamestnávateľia...
- 2) Dôležitosť a zároveň chýbajúca kvalita vybraných spôsobilostí u absolventov a všeobecne u zamestnancov z pohľadu zamestnávateľov, ako napr. tímová práca, angažovanosť a ochota urobiť niečo navyše, pravdivosť a integrita.
- 3) Rozvoj kariérových zručností u absolventov má širokú podporu v strategických dokumentoch EÚ, pričom niektoré odporúčania sa dostali aj do legislatívy SR (napr. Zákon č. 55/2017 Z. z. o štátnej službe). Celkovo je však zodpovednosť za rozvoj kariérových zručností absolventov a študentov na Slovensku prenesená na plecia zamestnávateľov a vysokých škôl.
- 4) Nástroje pre diagnostiku kariérových zručností na Slovensku sú vedecky overené a primerané na použitie, avšak povedomie a dopyt po nich je nízky, a to najmä z dôvodu zaťaženia VŠ pedagógov, ktorým chýba priestor a podpora na propagáciu výstupov použiteľných v praxi.

³⁵ <http://skolskyservis.teraz.sk/skolstvo/msvas-karierova-vychova-sa-na-sk/40431-clanok.html>

Literatúra:

Vybrané príspevky z doposiaľ nepublikovaného zborníka z konferencie:

Duriš, R., Durišová-Džuganová, A. (2018): Rozvoj tímových zručností

Lisá, E., Hannelová, K., Newman, D. (2018): Očakávania zamestnávateľov na kompetencie absolventov

Letovancová, E. (2018): Kompetencie absolventov pre štátnu službu

Martinkovičová, L., Šprlák, T. (2018): Kompetencie pre zamestnávateľov alebo kompetencie pre kariéru?

Sollárová, E. (2018): Kompetencie absolventov škôl z perspektívy národnej politiky, (súčasnej) reality a výziev pre vzdelávanie

Vaculík, M. (2018): Aké kompetencie má chcieť zamestnávateľ po absolventech VŠ

Vendel, Š., Žilková, I. (2018): Kompetencie potrebné pre riadenie kariérového vývinu – výskum na vzorke slovenských študentov

SPOLUPRÁCA S RODINOU V KARIÉROVOM PORADENSTVE, SPRÁVA Z DVOCH ODBORNÝCH PODUJATÍ.

Mária Jaššová, Euroguidance Slovensko

Zapájanie rodičov do kariérového poradenstva je téma, ktorá rezonuje naprieč európskymi krajinami. Hoci prítomnosť rodičov pri kariérovom vývine ich detí bola vždy nepopierateľná, venovalo sa ich pôsobeniu prekvapujúco málo pozornosti vzhľadom k významnej úlohe, ktorú pri rozhodovaní svojich detí hrajú. Keď však chceme poctivo pristupovať ku kariérovému vývinu detí, rodičov z tejto diskusie nemôžeme vynechať.

Z vyjadrení mnohých poradcov sa dá vyrozumieť, že možnou prekážkou spolupráce s rodičmi býva vzájomný nesúlad prístupu, postojov a očakávaní týchto dvoch skupín. Často pre poradcov nie je jednoduché naladiť sa na spôsoby, akými komunikujú rodičia s učiteľmi, poradcami i s vlastnými deťmi, pochopiť, ako nazerajú na ich kariérové potreby, a následne spoločne s nimi pracovať na najefektívnejšom spôsobe sprevádzania detí. Vstup rodičov do rozhodovacieho procesu je často vnímaný rušivo – sú príliš angažovaní, alebo naopak nemotivovaní, s príliš jasnou predstavou o budúcnosti svojich detí, alebo bez záujmu o ich rozvoj a podobne. Bez ohľadu na odlišnosti, rodičia sú legitímnymi zainteresovanými stranami v procese kariérového poradenstva a je potrebné ich v ňom prijať. Postoj rodičov ku škole, učiteľom či poradcovi môžu ovplyvňovať najrôznejšie faktory. Spomienky na vlastnú školskú dochádzku, zážitky z rodičovských združení pri svojich deťoch a celková skúsenosť so školským systémom určujú, či rodičia prichádzajú otvorení spolupráci alebo v odpore a s očakávaním konfrontácie. Je na poradcovi ako na odborníkovi, aby dokázali nájsť model komunikácie, ktorým si rodičov k spolupráci získajú.

Práve rôzne angažujúce spôsoby a efektívne nástroje komunikácie na uľahčenie kontaktu medzi poradcovi a rodičmi boli dôležitou témou dvoch podujatí, ktoré sa zapojeniu rodiny a rodičov do kariérového poradenstva venovali. V priebehu necelých troch týždňov sa konal seminár slovenského centra Euroguidance s lektorkou **Helenou Košťálovou „Škola a rodina – sme na jednej lodi“** (29. 5.) a konferencia **„Spolupráce pro budoucnost“** (13. 6.), ktorú organizovalo brnianske centrum **Vzdělávání všem**. Na oboch stretnutiach sa poradcovia zhodli na nevyhnutnosti pracovať na téme kariérového vývinu v kontexte rodiny.

Prvý spomínaný seminár bol určený primárne pre kariérových poradcov pôsobiacich v sektore školstva, téma však zaujala i poradcov z úradov práce, ktorí sa chcú viac venovať preventívnemu poradenstvu na školách. Helena Košťálová na seminári predstavila základy nenásilnej komunikácie a venovala sa cvičeniam a riešeniam situácií, ktoré sa môžu vyskytnúť ako v kontakte rodič – kariérový poradca, tak i v iných vzťahoch dvoch ľudí s rôznymi cieľmi a záujmami.

Ako som vyššie spomínala, jedným zo zdrojov nedorozumení bývajú rôzne očakávania a postoje účastníkov kariérového poradenstva. Preto jedno cvičenie workshopu bolo zamerané

na mapovanie cieľov – poradcu, školy a rodičov v oblasti kariérového poradenstva a ich súladu, resp. nesúladu. Rodičov môže k výberu školy pre ich dieťa viesť snaha o jeho finančné zabezpečenie, následná fyzicky nenáročná práca, istota zamestnania, napĺňanie vlastných predstáv atď. Inštitúcia a poradcovia pôsobiaci v nej môžu mať tiež rôzne pohľady na to, čo je ich cieľom smerom ku klientovi – napr. zvyšovanie počtu detí zapojených do duálneho vzdelávania, vedenie detí k realistickému zhodnoteniu svojich schopností alebo povzbudenie k vyšším ambíciám a naplneniu ich snov. Ak sa dostáva poradca do sporu s inými (aj nepriamymi) účastníkmi kariérového poradenstva, je dôležité si to uvedomiť a sformulovať tieto rozdiely, čo samo o sebe môže viesť k zvýšeniu pochopenia voči ostatným zainteresovaným. Okrem nesúladu v cieľoch môže byť problém aj v spôsobe, akým sú tieto ciele komunikované. Často riešenie, ktoré by sme inak prijali, môžeme ignorovať, ak nám ho niekto posunie spôsobom, ktorý nám nevyhovuje. Lektorka preto bližšie predstavila rôzne typy osobnosti a ako napĺňať ich potreby v komunikácii. Uvedomenie si rôznorodosti očakávaní a nárokov zo strany našich partnerov v komunikácii nám pomáha preformulovať naše požiadavky či návrhy tak, aby boli prijateľnejšie a zaujímavejšie pre druhú stranu.

Lektorka tiež na konkrétnych príkladoch vysvetlila princípy nenásilnej komunikácie a jej využitie v praxi. Účastníci si vyskúšali, vychádzajúc zo svojich skúseností, ako sa zbavovať vlastných predsudkov, domnienok a súdov a ako sa dívať na náročné či konfliktné situácie nezaujatým pohľadom. Pomôckou pri náročných situáciách je predstaviť si, že je situácia nahrávaná na kameru, a my ju sledujeme ako pozorovatelia a dívame sa len na konkrétne deje, ktoré sa odohrávajú, bez ich hodnotenia. Lektorka upriamila pozornosť aj na to, aké dôležité je vyjadrovať svoje pocity a potreby tak, aby sme pre našich komunikačných partnerov boli čitateľní. Hoci žiadna z vyššie zmienených komunikačných stratégií nie je nevyhnutne receptom na zhladenie rozporov či konečné nájdenie riešenia, otvorenie sa v komunikácii vytvára minimálne základnú podmienku pre spoločnú dohodu. Nenásilnú komunikáciu a rozvíjanie empatie môžeme využiť nielen v komunikácii s klientmi, či už rodičmi alebo žiakmi, ale i s kolegami a vôbec so všetkými, s ktorými prichádzame do bližšieho vzťahu.

Podobný prístup k riešeniu komunikačných problémov ponúkol na konferencii „Spolupráce pro budoucnost“ **Lukáš Vlček**, kariérový poradca z informačno vzdelávacieho strediska *Infokariéra* z Plzne. Vo svojom workshope sa venoval téme zodpovednosti a hraníc v kariérovom poradenstve; hovoril o moci, ktorá je prítomná vo vzťahu poradca – klient a rodič – dieťa. Predstavil tiež princípy čistej komunikácie podľa Thomasa Gordona. Komunikačný postup, ktorý odporúčajú Vlček aj Košťálová, sú nesúdiace výroky, ktorými sa snažíme situáciu len opísať bez pripisovania hodnotenia dobré/zlé, pozitívne/negatívne. Obidvaja používajú metaforu fotografie alebo kamery – situáciu, ktorá nám prekáža, alebo v nás vyvoláva negatívnu emóciu, si máme v mysli „odfotiť“ či „natočiť“ a následne ju iba slovami opisovať bez pridávania hodnotiacich súdov (namiesto „zas si nahnevaný“ povedať „keď si prišiel do miestnosti, buchol si dverami“). Dôležité je tiež v komunikácii používať „ja“ výroky, do ktorých zahrnieme to, ako na nás daná situácia pôsobí. Ďalšou dôležitou zložkou takejto komunikácie sú emócie. Aby sme v komunikácii pôsobili autenticky a aby sme vyjadrili dopad, aký na nás daná situácia má, je

nevyhnutné druhej strane v komunikácii opísať svoje emócie. Poslednou zložkou vyjadrenia má byť opísanie dôsledku, ktoré na mňa dané okolnosti majú. Lukáš Vlček predstavil ešte Gordonove okno komunikácie, v ktorom sa definuje priestor konfliktu – či ide o problém, ktorý pociťujú obe strany, či ide o bezproblémovú zónu, alebo má problém len jeden zo zúčastnených v komunikácii. Podľa toho, ako sme si priestor konfliktu zadefinovali, musíme používať rôzne komunikačné stratégie a zručnosti na zvládanie tohto konfliktu. Taktiež sme sa spoločne vo workshope pozreli na neefektívne spôsoby komunikácie (napr. nariadovanie, varovanie, moralizovanie, rady, chválenie, výsmech a pod.).

Lukáš Vlček predstavil svoje chápanie spolupráce s rodinou v kariérovom poradenstve aj v prezentácii s názvom „*Volba vzdelávacej cesty a rodičia*“. Napriek nezastupiteľnej role, ktorú hrajú pri voľbách svojich detí, dostávajú rodičia v tomto procese minimálnu pozornosť a podporu. Skvelým spôsobom, ako porozumieť potrebám rodičov v tomto procese, je predstaviť si konkrétne situácie a konkrétnych rodičov, s akými otázkami sa boria a čím sa zaoberajú, keď rozmýšľajú nad budúcnosťou svojich detí. Je dobré si uvedomiť, aké obavy, pocity, túžby a pod. sa zapájajú do ich rozhodovania. Hlavnou úlohou poradcu v prípade, že komunikácia medzi rodičmi a deťmi viazne, je byť sprostredkovateľom medzi nimi, nájsť pre nich spoločný bod, z ktorého môžu vychádzať. Poradca má žiakovi zabezpečiť objektívne informácie o trhu práce, stredných a vysokých školách; má s ním pracovať na otázkach kto som, čo viem, čo mi ide, čo chcem a nechcem robiť. A následne tieto dve informačné línie prepojiť, aby z nich vzišlo u žiaka rozhodnutie, za ktorým si bude môcť stáť a obhájiť si ho pred sebou i pred rodičom a ďalšími aktérmi v rozhodovaní. Pre rodičov by mal kariérový poradca zabezpečiť rovnako objektívne dáta o možnostiach, ktoré ich dieťa má, a prípadne korigovať niektoré ich predstavy, ktoré vznikli na základe spomienok, informácií z druhej ruky atď. Pre rodiča a dieťa spolu by mal kariérový poradca poskytnúť predovšetkým priestor pre spoločnú komunikáciu a ukázať im spôsoby, ako spolu komunikovať tak, aby si vychádzali v ústrety.

Pri hľadaní možností spolupráce s rodinou sa často príspevky odborníkov odkláňali od konkrétnych nápadov ako zapojiť rodičov a smerovali skôr ku komplexnejším úvahám o rodičovstve a výchove všeobecne. Aký spôsob výchovy privedie deti/mladých ľudí k samostatnému, adekvátnemu a realistickému výberu škôl, resp. povolania? Akú mieru zachovať pri podpore slobody dieťaťa a ako ho zároveň viesť k zodpovednosti, samostatnosti, ale tiež k sebazpoznaniu, realistickému odhadu vlastných schopností? **Andrea Csirke** (*Sdružení pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj*) vo svojom príspevku spomenula, že podľa jej skúseností dnešní žiaci často nie sú pripravení na veľké rozhodnutie, akým je výber školy/povolania. Dôvodom tejto nepripravenosti býva často strach z rozhodnutia, ktoré pokladajú za veľmi zásadné; nedostatočné informácie (o sebe, svete práce, vzdelávacom systéme atď.); častá je aj nízka motivácia či konflikty – vnútorné alebo s rodičmi, ktoré blokujú rozhodnutia. Opätovne tiež potvrdzovala význam vplyvu, ktorý majú rodičia na svoje deti pri výbere stredoškolského štúdia. Svoje tvrdenia podložila vedeckými výskumami doc. PhDr. Petra Hlaďa, Ph.D., z Českej republiky, ako i zahraničnými prácami. Zaujímavé je, akú dôležitú rolu pritom zohráva socioekonomický status rodičov detí. Platí rovnica, že čím vyššie vzdelanie

dosiahli rodičia, tým majú väčšie očakávania týkajúce sa vzdelania svojich detí, a tak im nechávajú menší priestor na vlastnú voľbu. Automaticky totiž predpokladajú, že vyššie vzdelanie znamená vyššiu mieru šťastia. Paradoxne tak rodičia, ktorí si želajú pre svoje deti „len to najlepšie“, obmedzujú ich autonómiu v rozhodovaní. Ako a prečo, naopak, deťom dopriať dostatok slobody pri výbere, vysvetľovala A. Csirke vychádzajúc z konceptov humanistickej psychológie (A. H. Maslow, C. R. Rogers) a ich vplyvu na kariérové poradenstvo (sociálno-kognitívna kariérová teória – Lent, Brown, Hackett; sociodynamické poradenstvo – R. V. Peavy; naratívny prístup – M. White, D. Epson; kariérový management – B. Law, A. G. Watts, P. Herriott, C. Pemberton). Tieto prístupy všetky podporujú samostatnosť a vkladajú do jednotlivca dôveru, že s dostatočnými informáciami, podporou a dôverou vo vlastné schopnosti sa dokážu rozhodovať bez priameho zasahovania druhých osôb.

Petr Chaluš z českého *Euroguidance centra* predstavil spôsoby, akými sa s rodičmi pracuje v rôznych európskych krajinách. Kariérové dilemy, ktoré používajú v rámci výskumného projektu v Portugalsku, boli predstavené aj na Cross Border seminári na jeseň 2017 v Belehrade (stručnú správu o tomto spôsobe práce nájdete v článku o Cross Border Seminári v predchádzajúcom čísle časopisu Kariérové poradenstvo v teórii a praxi 2017/6, č. 12). Francúzsky príklad dobrej praxe je online podpora pre rodičov. Na stránke www.onisep.fr je sekcia venovaná špeciálne rodičom, kde sú im vysvetlené rôzne typy škôl a potenciálne vzdelávacie cesty v deviatich jazykoch. Ďalší príklad pochádza z *Dánska* – ide o dištančné poradenstvo (eGuidance), ktoré využíva predovšetkým online prostredie (facebook, chat, webináre, e-mail), ale odohráva sa i prostredníctvom textových správ a telefonátov. Toto poradenstvo je dostupné od roku 2011 pre všetkých občanov 7 dní v týždni, od rána do večera. Špeciálne je zamerané na mladých ľudí a ich rodičov, aby sa dostali k nestranným informáciám a poradenstvu. Podľa skúseností z *Dánska* rodičia najčastejšie využívajú telefonické poradenstvo. *Litovské Euroguidance centrum* ponúka na svojej stránke viaceré samoobslužné nástroje a testy, pričom jeden z nich je určený priamo rodičom. Ide o sériu obrázkov a otázok, z ktorých si rodič vyberá odpoveď, ktorá najviac zodpovedá jeho štýlu rodičovstva. Úlohou testu je predovšetkým upriamiť pozornosť rodičov na rôzne témy súvisiace s kariérovým vývinom ich dieťaťa. *Írsko* má webovú stránku www.qualifax.ie – národnú databázu, určenú pre všetkých so záujmom o vzdelávanie, kde sa nachádza i sekcia určená pre rodičov a rodinu. Stránka má za cieľ podporiť jednotlivcov každého veku a s akýmkoľvek vzdelaním pri informovaných a sebavedomých kariérových voľbách.

Ako hosť z *Maďarska* vystúpil **Fúréz István** z Centra odborného vzdelávania združujúceho deväť odborných škôl z mesta Székesfehérvár. Pomenoval niekoľko základných problémov, s ktorými sa v kariérovom poradenstve stretáva, napr. negatívny postoj mladých ľudí k práci, s ktorým prichádzajú z domovov, či masové nábery na stredné odborné školy, ktoré následne do škôl pritiahnu nemotivovaných žiakov a tí predčasne ukončujú štúdium bez získania kvalifikácie. Samospráva mesta Székesfehérvár sa snaží tieto javy naprávať podporou kariérového poradenstva s cieľom prepájať človeka a jeho individuálne silné stránky s požiadavkami spoločnosti. Pri kariérovom poradenstve využívajú informačno-komunikačné

technológie a počítačové hry, ktoré pokladajú za ľahko prijateľné pre mladých ľudí. Kariérové poradenstvo totiž nechcú prezentovať ako ďalšiu povinnosť, ale skôr ako dlhodobý proces, ktorý sa môže naštartovať práve vo forme zábavy, ktorá zvyšuje zapojenie a motiváciu žiakov. Okrem online nástrojov využívajú aj stolovú hru, ktorej názov vo voľnom preklade je „*Hor sa na kariéru*“. Existuje vo verzii pre základné aj pre stredné školy. Cieľom hry je zaujať hráča/žiaka natoľko, aby mal sám chuť pokračovať v skúmaní svojich kariérových možností a vybral si buď individuálne stretnutie s poradcom, alebo aspoň online nástroj, ktorý je priamo prepojený s touto stolovou hrou. Hra je inšpirovaná známou spoločenskou hrou Monopoly a témy, ktoré sa v hre skúmajú, sú napr. preferencie pracovného prostredia a pracovných úloh, znalosti, hodnoty a pod.

Pohľad zo Slovenska zastupovala predsedníčka Asociácie výchovných poradcov **Mgr. Alžbeta Štofková Dianovská**. V príspevku s názvom „*Voľba povolania je v rukách celej rodiny*“ predstavila obsah kariérovej výchovy pre jednotlivé ročníky základnej školy – čo by mal žiak vedieť, chápať a k čomu by mal byť vedený. Dôležitým výsledkom kariérovej výchovy by malo byť prevzatie zodpovednosti za vlastný kariérový rozvoj, čo je na dnešnom trhu práce nevyhnutnosťou. Aby dokázali žiaci robiť samostatné a zodpovedné rozhodnutia, potrebujú relevantné a realistické informácie o sebe, o trhu práce, svojich možnostiach a obmedzeniach a pod. Opäť zaznelo, že rodičia zohrávajú v rozhodovaní svojich detí kľúčovú rolu. Z výskumov P. Hladá spomenula prednášajúca rodičovské stratégie pri kariérových voľbách – od úplnej slobody a akceptácie výberu dieťaťa po autoritatívne rozhodovanie za svoje dieťa. Pre poradcov je dôležité poznať stratégie rodičov a ich pohľad na svet práce a toto poznanie využívať pri poradenskom procese.

Obe odborné podujatia potvrdili trend rešpektovania úlohy rodičov v kariérovom rozvoji detí. Postoje rodičov k práci, ale i spôsob vedenia a výchovy významne vplývajú na rozhodovanie, nehovoriac o ich priamom vstupovaní do procesu výberu školy či povolania. Väčšina prítomných odborníkov sa zameriavala na hľadanie efektívnej komunikácie s rodičmi, na spôsoby, ako sa s nimi a deťmi nedostávať do zbytočných konfliktov, ale naopak, nachádzať spoločný priestor vedúci k dohode. Menší priestor mali konkrétne iniciatívy, ktoré by priamo ilustrovali, ako zapájať a angažovať rodičov do procesu kariérovej výchovy aktívnym spôsobom.

Všetky prezentácie z brnianskeho podujatia nájdete na adrese: <https://vzdelavanivsem.cz/novinky/420-konference-spoluprace-pro-budoucnost-materialy-ke-stazeni>.

KONFERENCE „GUIDANCE AND DIGITAL TRANSFORMATION“

Kamila Bolfová, Info Kariéra Plzeň

Markéta Rolincová, Kariérní centrum Masarykovy univerzity

PAŘÍŽ, 8. 6. 2018. Celou konferencí se neslo klíčové slovo orientace. Orientace ve světě informací, orientace v možnostech, kudy vést svoji kariéru, orientace ve způsobech, jak dojít k takovému nebo jinému povolání... Orientace jako nezbytný předpoklad pro řízení kariéry. Základní otázky, které řečníci kladli: „Jak moderní technologie může napomoci orientaci studentů (i dospělých) v jejich kariéře?“

V době okamžitého přístupu k informacím, v době boomu sociálních medií a intenzity komunikace ve virtuálním světě vyvstává základní dilema: možnosti virtuálního světa vs. role osobní interakce.

Jsou moderní technologie dostatečným a vhodným nástrojem k orientaci?

Jaká může být interakce mezi člověkem a robotem? Jaké je místo nelidského/robotického prvku v kariérovém poradenství? Jaká je potom role kariérového poradce?

Konference přinášela velké spektrum názorů a otázek. Řečníci nebyli jednotní a k jednotlivým otázkám přistupovali z různých úrovní a bez jednotných závěrů. Konference byla především prostorem nad tématem se zamyslet.

Jako úvodní řečník se představil Gaston Leclerc, prezident AQISEP v Quebecu. Představil tak kanadský pohled na věc. Mluvil o tom, že v Quebecu povinně zavedli na školách tzv. profesní orientaci. Chtějí tak pomoc mladým, aby uměli dělat volby, ale se uměli rozhodovat v dnešním nepřeborném množství možností. Zmínil i pár zajímavých čísel, např. 46 – 54 % profesí bude v roce 2030 automatizovaných a digitalizovaných, 85 % profesí, které budou existovat v roce 2030, ještě neexistuje. On sám jako profesionální kariérní poradce tvrdí, že éra digitalizace je pro tuto profesi těžká. Na to hned oponoval v prvním kulatém stolu první řečník Tom Stauton z Univerzity v Derby (Velká Británie), který nevidí digitální nástroje jako nepřítel, naopak vždy tvrdí, že je nejdůležitější kdo za nástroji stojí, kdo je uvádí v život a plní je informacemi. Digitalizaci chápe jako pozitivní i z toho hlediska, že umožňuje velké množství možností vzdělávání, kdežto dříve ve vzdělávání odehrávalo jen ve škole. www.derby.ac.uk/staff/tom-staunton/

Victoria Johnson z Austrálie, která je národním manažerem pro vzdělávací službu, přidala australskou perspektivu. Zmínila, že až 90 % studentů používá k orientaci na trhu práce online nástroje. Nejpoužívanější je myfuture.edu.au, který právě spravuje australská vláda. Obsahuje jak australské národní CV, tak další nástroje. Také zde děti vyučují kariérnímu vzdělání už od 7 let. Úkolem poradců je podporovat v lidech schopnost rychle se adaptovat a umět nakládat s novými technologiemi.

Rens van der Vorst aneb digitalphilosopher z Holandska vystoupil pomocí videa a představil projekt www.quantifystudent.nl – projekt, skze který je sbíráno mnoho dat o životě studenta (kolik hodin se učí, kolik má spánku, jak dlouho se soustředí apod.) tak, aby tyto data mohla vést k závěrům, které pomohou dalším studentů v efektivnějším studiu.

Lidé z vládních institucí obecně postupně představili ve stručnosti systémy, které by studentům/rodičům/zájemcům mohly přinést lepší orientaci v jejich kariéře (Austrálie www.myfuture.edu.au, Německo www.accenture.com/us-en/success-bundesagentur-fuer-arbeit) a které se snaží postupně uvádět do života. Prezentovali se i tvůrci specifických virtuálních nástrojů (např. Holandsko www.quantifiedstudent.nl). Francie představila platformu ONISEP www.monorientationenligne.fr, která funguje od roku 2015 a napomáhá orientaci studentů/rodičů a je k dispozici 24/7.

Dá se říci, že shoda panovala v tom, že lidský faktor je v orientaci nezbytný. Jeho nezbytnost byla ale vnímána také velmi rozdílně. Role kariérového poradce jako „experta na orientaci v moři informací různé kvality“ a tady se objevovalo označení „orientation expert“ nebo jako „lidský prvek schopný osobní lidské komunikace, ať už skrze technologie typu chat, telefon, e-mail nebo osobně“. Shoda panovala pak i v tom, že od Kanady, přes Austrálii až po Německo i Francii čelí vzdělávací systém nedostatku takových poradců (i když bez jasného vymezení, jak je role poradce vymezena).

Kanadský zástupce i australská účastnice deklarovali potřebu přinést dovednost orientace průřezově už do výuky jednotlivých předmětů vzdělávacího systému. Reakcí, se kterou se např. v Kanadě setkávají, je odpor učitelů být v roli těch, kdo má přinášet kromě obsahu předmětů ještě i širší orientaci v tématu. Z dosavadních zkušeností vyplývá, že učitelé se brání tomu být odborníky na „orientaci“ – nemají jistotu ve znalosti trhu práce a jeho vývoje.

Ve spojení s moderními technologiemi vyvstávaly i filozofické otázky, které zasahují oblast kariérového poradenství. Na jedné straně se objevila otázka: Jak využít on-line nástroje k tomu, aby si lidé byli schopni pomoci sami (i za přispění robotů/moderních aplikací/technologií ?) a Kde je hranice mezi lidským a ne-lidským/robotickým partnerem?

Na druhé straně se objevovaly otázky typu: Jaká je role lidského faktoru a jaká je role kontaktu tváří v tvář s poradcem? Je to ten, kdo napomáhá orientaci v informacích, nebo je to lidský kontakt, který přináší spolupráci a akceleraci vlastní touhy/motivace zorientovat se a najít své místo v současném světě? Jak jsme schopni zajistit „dobrou“ orientaci v informacích dostupných ve virtuálním světě? Jaké nároky stanovíme pro poradce, kteří by měli být „odborníky“ na orientaci ve světě informací současného světa? Je to průřezová záležitost vzdělávání? Jak potom vyučovat pedagogy ke schopnosti orientovat se a tuto dovednost uplatňovat průřezově ve vzdělávání?

Celá konference se nesla v duchu několika premis:

1. Naše kariéra a její řízení je závislé na schopnosti orientovat se v množství vnějších informací.

2. Je to natolik obtížný úkol, že je nezbytné, aby byli lidští průvodci, kteří budou schopni přinášet relevantní a adekvátní informace. Viz úsilí v Německu, Francii vytvořit webový portál, který bude poskytovat data (extrémně zabezpečená), aby se (nejen) studenti mohli zorientovat na jednom místě v záplavě možností a informací, kudy dál a kam na své cestě. I s využitím konzultací po chatu, telefonu, e-mailu, kde figuruje lidský faktor.

Z mého osobního pohledu (Kamila Bolfová) docházelo k opomíjení roviny, která mění pohled na výše zmíněné premisy. Roviny, která není o informacích a je nedílnou součástí našeho rozhodování a orientace ve světě. Digitální svět a jeho nástroje nám mocně zasahují (pozitivně i negativně) do našeho vnímání světa a schopnosti orientace, ale troufám si tvrdit, že ne více než naše osobní historie, vliv rodiny, kulturní očekávání, aktuální hodnoty nejbližších i celospolečenské hodnoty, priority vzdělávacího systému stejně jako naše touhy, přání, sny i naše individuální reakce na výzvy 21. století jako např. smutek nad množstvím plastů v oceánu nebo nedostatek (kvalitní) pitné vody nebo rozpad více než 50 % rodin, ve kterých vyrůstají současné děti. Na digitalizaci a orientaci se v informacích a možnostech nelze podle mého názoru nahlížet bez uvědomění vlivu i výše zmíněných faktorů.

Není stejně tak potřeba být doprovázen osobně lidmi, kteří reagovali na svoje vnitřní silná volání, potřeby a reagovali na vnitřní osobní situaci navzdory neexistenci cesta a informací a přesto takovou cestou sami procházejí nebo prošli?

A nejsou ony výzvy 21. století voláním více po změně myšlení a uchopení jejich řešení s moderními technologiemi jako pouhými nástroji k něčemu, co je třeba objevit a vnímat smysl takového směřování?

Vývoj technologie jde svým velmi rychlým tempem dopředu, ale i skrze ústa některých řečníků padly otázky, zda je tento vývoj lidského druhu na nás nezávislý a nevyhnutelný? Nakolik se technologií necháme určovat? Nakolik ji využijeme k životu? Jsme jako lidský druh, který je schopen vyvíjet roboty a technologie, které přebírají více než polovinu dosavadních pracovních pozic, schopni sebereflexe a uvědomění proč se tomu tak děje? Část z těchto otázek přinášela Daniela Cerqui, antropoložka z francouzské univerzity v Lausanne, která se věnuje empirickému výzkumu lidí vyvíjejících technologie v oblastech robotiky, umělé inteligence nebo obecně moderní technologie. [http: www.people.unil.ch/danielaserqui/](http://www.people.unil.ch/danielaserqui/)

Z jejich úst zaznívala i kritika a tvrzení, že ztrácíme jako společnost schopnost kolektivně fungovat bez technologií a bez technologií být pospolu, což bylo vítané uvědomění i protiváha většině příspěvků.

Zborník z konferencie

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ v měnícím se světě

Praha, 10.-11.11.2017



Recenze: Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D., PhDr. Martin Kopecký, Ph.D., Doc. PhDr. Blandína Šramová, PhD.

Centrum Euroguidance CZ, 2018



euro | guidance

PŘEDMLUVA

Soubor textů je jedním z výstupů mezinárodní konference „Kariérové poradenství v měnícím se světě“, která se konala ve dnech 10. a 11. listopadu 2017 na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Konference pod záštitou MŠMT byla organizována Centrem Euroguidance v České republice, Domem zahraniční spolupráce ve spolupráci s Katedrou andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Konference úspěšně navázala na předchozí ročník, který proběhl ve spolupráci s FF MU v Brně. Zaměřila se na význam kariérového poradenství a na podporu kariérového rozvoje jednotlivce v kontextu změn ve společnosti, jejím cílem bylo přispět k odbornému rozvoji kariérového poradenství a k jeho profesionalizaci, podpořit teorii, výzkum a odbornou diskuzi praktiků a veřejnosti.

Kariérové poradenství a podpora kariérového rozvoje jsou v souvislosti se změnami podoby práce, s požadavky na pracovní i osobní flexibilitu a kompetenci řídit svůj rozvoj a vzdělávání i vlastní kariéru stále významnější. Pozornost vyžadují systém kariérového poradenství na národní a mezinárodní úrovni, proměny a trendy kariérového poradenství, různé cílové skupiny a problémy kariérového poradenství. Kariérové poradenství by se mělo stát dostupné všem občanům v každém věku a v různých životních situacích, a to jako služba pomáhající rozpoznat a mobilizovat osobnostní a profesní potenciál a objevovat nové kariérní možnosti.

V průběhu konference byly předneseny úvodní plenární přednášky, prezentace probíhaly v paralelních sekcích (Vzdělávání a poradenství, Objevy, Kariéra, Evropské inspirace, Inovace, Reflexe, Výzvy, Horizonty, Kompetence, Nové generace), konalo se symposium – diskuze pro všechny účastníky konference –, předneseny byly závěrečné plenární přednášky. Příspěvky se zaměřovaly na politiku kariérového poradenství na národní a mezinárodní úrovni, na proměny kariérového poradenství ve společnosti 4.0, na souvislosti mezi současnými koncepcemi kariéry a poradenstvím, různé cílové skupiny ve vztahu ke kariérovému poradenství, na souvislosti stárnutí populace, kariérové kompetence, řízení kariéry, harmonizaci pracovního a mimopracovního života, profesionalizaci a vzdělávání kariérových poradců apod. Reflektovány byly různé významy kariéry v současném světě, role kariérového poradenství v podpoře ekonomického růstu a sociální stability, aktuální koncepty poradenství, jeho pedagogické a psychologické kontexty apod. Příspěvky prezentovaly výsledky výzkumů a projektů, zkušenosti

z poradenské praxe a ze vzdělávání kariérových poradců. Konference byla prostorem pro sdílení a diskuzi odborníků, praktiků i veřejnosti.

Tento soubor textů připravených částí vystupujících účastníků reprezentuje šíři kariérového poradenství, jeho interdisciplinární rozměr, tematickou pestrost a různorodost skupin, kterých se problematika kariérového poradenství dotýká. Dalším výstupem konference jsou videonahrávky vystoupení hlavních řečníků a přehled anotací všech prezentovaných příspěvků v plénu i sekcích, dostupné společně s dalšími informacemi o všech ročnících na stránce www.konferencekp.cz.

Renata Kocianová

(Katedra andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy)

Petr Chalouš

(Centrum Euroguidance v ČR, Dům zahraniční spolupráce)

FOREWORD

This collection of texts is one of the outcomes produced at the international conference entitled "Career Guidance in a Changing World", which was held at the Faculty of Arts, Charles University in Prague, on 10 and 11 November 2017. The conference, which was held under the auspices of the Czech Ministry of Education, Youth and Sports, was jointly organized by the Euroguidance Centre in the Czech Republic, the Centre for International Cooperation in Education, and the Department of Adult Education and Personnel Management at the Faculty of Arts, Charles University in Prague. The conference followed up the successful previous edition, which was held in cooperation with the Faculty of Arts at Masaryk University in Brno. The conference explored the importance of career guidance and support for an individual's career development within the context of societal changes; the main aims of the conference were to help facilitate the professional development of career counselling and increase its professionalization, and to support theory, research and a professional dialogue between experts and the public.

Career guidance and career development support have been playing an increasingly important role in relation to the changing forms of work, the requirements in respect of work and personal flexibility, the ability to control one's own development and education, and the ability to manage one's career. Attention must be paid to career guidance systems at the national and international levels, career guidance changes and trends, different target groups and issues related to career guidance. Career guidance should be available to all citizens of all ages and in different life situations as a service that helps them to recognize and mobilize both their personality traits and professional potential in order to discover new career options.

At the conference, opening plenary sessions were delivered, followed by presentations in nine different areas (Education and Guidance, Discoveries, Careers, European Inspiration, Innovation, Reflections, Challenges, Horizons, Skills, The New Generation); a symposium was held in the form of a discussion involving all conference attendees, and finally, closing plenary sessions were delivered. Conference papers focused on several things: career guidance policy at the national and international levels, changes to career guidance in society 4.0, connections to the current career and career guidance policies, different target groups in relation to career guidance, the aging population, career competence, career management, work/life balance, the professionalization and training of career counsellors, etc. Different meanings of career in the current world, the role of career guidance to support economic growth and social stability, current guidance policies and their educational and psychological contexts, etc. were reflected upon. The papers presented the results obtained from research and projects, experience from guidance in practice and training of career counsellors. The conference offered the opportunity to share and exchange knowledge and information and served as a platform for discussions among experts, practitioners and the public.

The present collection of texts was prepared by some of the speakers. It represents the wide scope of career guidance, its interdisciplinary dimensions, the variety of topics and groups that are connected with career guidance. Other outputs of the conference included video recordings of the main speakers and an overview of annotations of all presented papers and sections, which, together with other information about all conference editions, are available at www.konferencekp.cz/en

Renata Kocianová

(Department of Adult Education and Personnel Management, the Faculty of Arts, Charles University in Prague)

Petr Chalůš

(Euroguidance Centre in the Czech Republic, the Centre for International Cooperation in Education)

CAREER MANAGEMENT SKILLS FOR TARGET GROUPS: POLICY ISSUES FOR EUROPE

Ronald G. Sultana
University of Malta

Abstract

This paper reports on the learning that took place within the context of activities organised by the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). A key focus for the ELGPN throughout its existence between 2007 and 2015 concerned the development of Career Management Skills (CMS) programmes, with a view to facilitating transitions from education and training to work, as well as from one employment or self-employment activity to another. Network members gave special consideration to the specific needs of target groups, with the understanding that while CMS are likely to be important and useful to all citizens, some groups have different needs due to their particular life circumstances. This paper considers some of the main insights generated by the peer learning community, as well as by the relevant international literature, in order to contribute further reflection concerning the identification of target groups requiring specific policy attention, the positioning of CMS in the overall policy field, and the way diversity has implications for the way CMS is conceived and delivered.

Key words: career management skills, special target groups, career learning, career guidance and special needs

Introduction

This paper pulls together and synthesises the funds of knowledge generated during several activities organised within the context of the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), including discussions, seminars, workshops and peer learning events that took place between 2007 and 2015.¹ It also draws on the outcomes of a survey on Career Management Skills (CMS)² for Target Groups that I carried out in my capacity as academic consultant to the ELGPN, where my role was to bring together evidence, arguments and theoretical frameworks in support of critical reflection on policy matters by network members. The survey provided background material and case studies that informed the network about the state of CMS for special target groups in the education sector and, to a lesser extent, in the labour market sector as well. Examples of how different countries – most notably the Czech Republic, France, Italy, Lithuania, Luxembourg, Malta, Portugal, Slovakia, Slovenia, and UK-Scotland – have developed CMS programmes for a diverse set of target groups were collected and analysed, with the understanding that while CMS are likely to be important and useful to all citizens, some groups – including persons with disability, looked-after children, minorities (such as

travellers/gypsies/Roma), 'at risk' youth, and children with challenging behaviour – have different needs due to their particular life circumstances. Such circumstances might call for specific and more appropriate CMS as well as modes of delivery, including pedagogies, that were more fit for purpose.

All the insights generated as a result of these ELGPN experiences and activities helped raise a whole host of issues concerning the way 'target groups' are defined and talked about, who decides what the CMS 'needs' of such target groups are, how such 'needs' are to be catered for, and the role that specific client groups should have not just in designing but also in delivering their own services. The rich ELGPN programme of activities also contributed to the on-going efforts that the career guidance policy community across Europe has been making over the past decade in defining CMS, in articulating the rationale underpinning the implementation of CMS programmes, and in exploring how, when and by whom career management competences are to be taught and assessed.

This paper builds on those efforts (inter alia Sultana, 2012; 2013a; Gravina & Lovšin, 2012; Thomsen, 2014) by more specifically considering the policy issues that surround the provision of CMS to special target groups. This exercise entails:

1. the identification of target groups requiring specific policy attention;
2. the positioning of CMS in the overall policy field;
3. a consideration of diversity and the notions and values implicit in CMS; and
4. the acknowledgement of the policy development challenges that need to be addressed in order to ensure that specific target groups have access to the career management skills that they need.

While these various policy issues are inter-related, and are by no means exhaustive, each is nevertheless addressed in turn in order facilitate deeper reflection about them.

The identification of specific target groups for policy attention

The mapping survey referred to earlier indicated that most if not all EU member states do pay special policy attention to specific target groups in a number of policy-related areas such as education, health, transition to work, and career development. 'Target groups' are generally defined in terms of that group's vulnerability due to life circumstances such as disability, due to their minority status (e.g. ethnic, or life style), and due to social discrimination, such as that based on gender. Most responses to the survey also referred to a whole range of categories of persons that were considered to be 'at risk of social exclusion', including long-term unemployed, immigrants, refugees, asylum-seekers, ex-inmates, fostered children, young offenders, victims of family violence, the homeless, those suffering from substance abuse, aging workers, and persons living in remote and hard-to-reach regions. In a few cases, other non-vulnerable categories of 'special target groups' who were considered to require a customised

CMS service were mentioned, such as gifted children. By and large, however, the survey clearly showed that the term 'special needs' is primarily seen in relation to some form or other of physical and/or social vulnerability, which warrants the provision of specialised guidance and counselling services as well as bespoke provision of CMS. In most cases, the overarching goal is expressed in terms of 'reintegration', 'employability', and/or 'social inclusion' (Sultana, 2010). The emphasis is generally laid on job placement as the short-term goal, rather than on supporting career management and progression. Measurable outcomes – such as how quickly/how many individuals with particular characteristics find employment – are important for policy-makers, especially in a resource-impooverished environment where tough decisions have to be made when choosing which initiatives to fund. However, there are other outcomes of CMS that are more difficult to measure – such as learning, behavioural and longer-term outcomes – which should also be prized (OECD, 2004).

Attention to the different needs of specific target groups reinforces the notion that one cannot adopt a 'one size fits all' approach to the design and delivery of CMS. Rather, frameworks need to be adapted to provide 'tailored support' for disadvantaged groups. The focus on diverse modalities has important policy implications when it comes to elaborating a national or European response to the 2004 and 2008 EU Council Resolution's invitation to refocus career guidance in ways that promote career management skills (Council of the European Union, 2004, 2008). There are good examples of interesting practice across Europe where governments – or more often, non-governmental organisations (NGOs) – have developed resources that provide aspects of CMS to such special target groups as persons with disability, ex-inmates, refugees, early school-leavers, Roma people, and aging workers (Clayton, 1999; CEDEFOP 2016). Some of these resources were generated in the context of EU initiatives, which were discontinued once project funding ended. They deserve greater visibility and support. Most of the resources address guidance issues in a generic manner, often looking at particular aspects of CMS. Generally, however, they do not articulate these in relation to a broad, overarching CMS framework which looks at a whole range of competences that provide structured ways to gather, analyse and synthesise information about self, about education, and about occupations, with the aim of developing resources to better manage one's life course, and to engage in advocacy measures that give them access to their rights as citizens and as human beings.

An important issue relating to the identification of specific target groups concerns the policy usefulness or otherwise of categorising groups of citizens in particular ways (e.g. as 'persons with disability'), when, from the perspective of some service providers, it is 'individual stories' that matter most. The focus on individuals and their efforts to overcome challenges in transitioning from school or unemployment to work, and then to manage their lives as citizens and workers in an environment which is increasingly characterised by insecurity (Bauman, 2017; Sultana, 2013b), seems to be largely linked to an effort, on the part of those who provide a service, to respond to personal difficulties presented by clients. In many of the case studies explored by the ELGPN, service providers seem to have a background in psychology and/or

social work, which tends to privilege an approach that focuses on the individual person. It is important to stress that there are some strengths in such a client-centred approach – including that of raising awareness that there are important differences between people who are lumped together indiscriminately in the same ‘category’ (e.g. those who have been born with disabilities, and those that develop disabilities later in life; first generation migrants, and third or fourth generation migrants).

However, it is equally important to note that there are also dangers in locating the roots of a problem within individuals—an emphasis and an orientation that also comes through in the way most programmes reported in the ELGPN survey use Individual Learning Plans or Individual Action Planning as their key method of intervention. A policy focus on groups, and not just individuals, alerts us to the impact of the surrounding environment on people who share similar life circumstances. For instance, while each person with special needs has his or her own story to tell, many have to face a similar set of obstacles when they attempt to transition to the work place, and to manage their career once they do find employment. A focus on these shared circumstances is important in policy terms, as it more easily leads to an acknowledgement of generalised rather than merely individual discriminatory practices, and is thus more likely to generate systemic policies that counteract prejudice (Hooley et al., 2018). A ‘group’ approach is also more likely to be politically empowering and enabling, given that people who share similar life circumstances, and who are conscientised to locate the source of their frustrations in deficits in the surrounding environment rather than in themselves, are more likely to exercise an influence on policy (Grech, 2015). The history of the women’s as well as the gays’ liberation movements provide good examples of the power of linking individual with group perspectives in ways that connect the personal to the political.

The language that is used to identify special ‘target groups’ is therefore particularly important, given that it can easily lead to deficit views of the clients that career guidance services aim to support. Policies regarding service provision for target groups need to be sensitive to the way language and terms position clients, service providers and the general public in ways that either empower or pathologise groups (Fairclough, 2001). There are significant and important differences in referring to persons with disability as ‘disabled’ or as ‘handicapped’. All these terms blur the focus on persons, and reductively define an individual in terms of his or her disability or handicap. In many countries, therefore, there has been a shift in emphasis, with the strengths, abilities and potential of persons being foregrounded rather than their ‘special needs’ (Ginevra et al., 2018). Increasingly, therefore, there is a stress on embracing difference, seeking out the strengths and positives – such as the ability of clients with dyslexia to think creatively, the exceptional listening skills many hearing impaired clients develop, and the adherence to rules, attention to detail and focus that some people with Asperger’s can offer – all of which are valuable qualities across a range of occupational situations.

For much the same reason, some countries prefer to refer to early school leavers as having 'disengaged' from schooling rather than as having 'dropped out'. This term better captures the idea that, firstly, disenchantment with schooling is a long-running, interactive process that needs to be seen in a life-course perspective and not as a singular event marked by finality. Secondly, it also signals the fact that 'décrochage' involves cumulative acts of mutual rejection by both individual and institution. The 'disengagement' metaphor also helps us understand that the process is potentially reversible. In other words, if the two-toothed gear-wheels (i.e. student and school) have grown apart over time, there may very well be ways of getting them to mesh together again, so that the motion of one is passed on to the other (Kelly & Gaskell, 1996; Kelly, 1997). Language influences perception, and perception influences what is identified as a 'problem', what is causing it, and what choices are considered relevant and legitimate from among policy options (Bacchi, 2009).

Attention to language in policy discourse is thus not merely a case of being superficially 'politically correct'. The terms used serve to introduce or reinforce particular perspectives regarding groups of citizens, seeing them either as persons with problems, or as persons with resources. The former approach tends to lead to deficit perspectives regarding individuals and groups, who are considered to lack skills and competences to manage their lives when in fact many of the difficulties they encounter arise from the surrounding environment, which fails to acknowledge the specificity of their life circumstances, or may even be hostile to the form of diversity they represent. Policies informed by an individualistic approach will tend to adopt a 'social work' and 'medical' orientation. Service providers are moreover construed to be the 'experts' who understand what the client's problems are, and how to address them. Within this mode, services are generally designed to 'compensate' for the 'deficiencies' that others are considered to have (Brunila, 2013).

In contrast, policies informed by an acceptance and even celebration of diversity are more circumspect when it comes to claiming that 'experts' have 'the' answers. They will tend to be more open to different approaches to life and career, and consequently more willing to question and reform systems, rather than individuals. Countries with an advanced understanding of the needs of persons with disability attempt to operationalize a social/systemic/empowering approach by focusing on people's resources and their life circumstances. Their services work closely with clients in order to co-define a personal rehabilitation project, one that takes into account a whole range of issues that include career planning and employment, legal and financial matters, psychological and physical health, socialization and personal self-esteem (Learning Skills Council, 2004; Hawthorn & Alloway, 2009; Doleac, 2016). There is also an advanced understanding of the manner in which the multiple difficulties of persons with disabilities are compounded by deleterious environmental conditions, such as poor economic growth and high unemployment. This awareness guards against the dangers mentioned earlier, where the promotion of CMS can lead to 'responsibilisation' and a 'blame-the-victim' approach which locates the reasons for failure and social exclusion in the individual (Sultana, 2018). In contrast, empowerment-based models

emphasise the need not only for increased access to information and improved levels of education and training, but also for guaranteed access, for all citizens, to a good standard of living which comes with increased levels of employment for all (Chronister, 2006). In this model, care is taken to ensure that the personal is not divorced from the political.

Locating CMS in the policy field

The approach to CMS offered to diverse target groups as represented in different countries across Europe needs to be firmly located within the broader policy response to 'diversity'. Despite the homogenising influence of globalisation, contemporary societies are marked by an increase in diversity in the make-up of their populations. Such diversity is evident in the increasing flows of people, which is in part a result of the 'need' of capital for mobile human resources, as well as the outcome of colonial and post-colonial histories that drive groups of people towards 'metropole' countries in search for work and improved life chances (Bauman, 2016). Diversity also makes itself visible as previously subordinate/subaltern groups claim a visible presence in the public sphere, with persons with disability, persons with alternative lifestyles and sexual orientations, and persons from ethnic and faith minorities, demanding equal citizen rights, and a right to be 'different'. This necessarily involves an engagement with the way policies regarding diversity are articulated (Launikari & Puukari, 2005; Arulmani, 2011; Sultana, 2017a).

Two broad responses can be identified. The first is often termed 'assimilationist': this is a 'melting-pot' model which embraces different groups only inasmuch as they are willing to submerge their identity with that of the collective, as this is defined by the state. This is therefore not 'apartheid' – which is the overt rejection of diversity – but rather acceptance and merging on the terms of those who have the power to define the 'norm'. As some indigenous groups in western societies have noted, people from diverse groups have the right to enter the melting pot, as long as 'they melt white'. This ultimately amounts to a covert rejection of diversity, and to a reassertion of neo-colonialist mind-sets (Tuhiwai-Smith, 1999; Sultana, 2011).

In contrast to this is another policy response to diversity, often referred to as the 'multicultural' (Taylor, 2012; Modood, 2015) or 'salad bowl' model. There are both liberal and radical versions of the latter approach, which is characterised by an attempt to 'tolerate', preserve and even encourage diversity and difference, seeing it both as a 'right' and as a 'resource'. States whose policies are inspired by multiculturalism conceptualise themselves as a house with many rooms, some of which are shared spaces, common to all citizens, and others which are private spaces, where groups converse in their own 'language'. The space occupied by the common and private 'rooms', the permeability between them, and the status afforded them defines the extent to which the state adopts liberal or more radical forms of multiculturalism.

Where diversity is seen as a problem (as in the assimilationist model), CMS will tend to be articulated in compensatory terms, with special target groups being seen as having deficits that

need to be worked on. Such a deficit approach is captured well by the following definition of Roma children in one of the responses to the mapping survey: "A Roma child/pupil comes from a socially disadvantaged environment...where social, family, economic and cultural conditions insufficiently encourage the development of mental abilities, motivation, emotional qualities and socialization, and do not offer adequate incentives for development of his/her personality".

The focus in such deficit-oriented views of diversity would thus be on changing people, and of 'normalising' them in relation to the expectations one has of 'mainstream' groups. Such CMS provision is akin to 'monocultural' and 'integrative' guidance, where key concerns are helping persons to cope with life situations, to adapt to life circumstances, and to be 'realistic' in terms of their choices and decisions: in short, to fit into the system as it is, and cause it least disturbance possible, not to challenge it and the injustices it gives rise to (Prilleltensky & Stead, 2012).

In contrast are other approaches to CMS, which mirror the movement in 'multicultural' or 'intercultural' guidance, where key concepts are acknowledgement of (and respect towards) different realities and value systems, the privileging of 'minority'/subaltern voices, and working with clients towards system change through conscientisation and advocacy (Irving & Malik, 2004; Sultana, 2014a,b,c; Hooley et al., 2018). Such an approach to guidance and to CMS is also more likely to have a deeper understanding of the notion of 'culture', not in terms of essentialised, reified, stable and fixed identities, but rather as a cultivation of a sense of a 'polyphonic' and 'hybrid' self within broadening circles of overlapping communities (Dobbernack & Modood, 2011).

The way CMS for specific target groups is conceptualised in policy terms and within the policy field is therefore important, since a CMS programme or framework is a 'condensate' of a particular world view, which positions and defines the 'target group' in particular ways. Needless to say, however, policy-making, like politics, is 'the art of the possible', and the policy field is littered with initiatives which set out to be progressive and enabling, but which ultimately end up working against the interests of those very groups that the new policies aspired to help. The conceptual discussion around CMS for special target groups remains important, therefore, but it ought not to paralyse policy-makers when it came to decide "what to do on Monday morning". As an internationally renowned policy analyst has noted, most policies are in fact "ramshackle, compromise, hit-and-miss affairs that are reworked, tinkered with, nuanced and inflected through complex processes of influence, text production, dissemination and ultimately, recreation in contexts of practice" (Ball, 1998, p.126). The ideal should be that of striving for what works in the best interests of those we seek to serve, where 'best interests' are defined collaboratively in informed and critical discussions with client groups. Every policy enactment can only be an approximation towards an ideal, though what theoretical and practical deliberation can lead to is to the 'unpacking' of the ideals for CMS that are often taken for granted and remain unchallenged. It is to a consideration of this that we now turn.

Diversity and the notions and values implicit in CMS

CMS training – as much as career guidance – represents a social practice that is deeply embedded in particular world views. Key among the latter are a set of assumptions that are taken for granted in mainstream society such as:

- the notion that work is central to life, to identity, and to one's understanding of oneself ;
- the notion that there is such an entity as the 'self', which is self-contained, identifiable, unique, and which needs to be cultivated through increased 'self'-awareness and through making the 'right' decisions;
- the notion that work is an expression of that 'self', and helps the 'self' attain fulfilment;
- the notion that one has the right and the duty (to oneself and to others) to know oneself and to strive for self-fulfilment and self-determination, irrespective of the wishes of the family or primary group one belongs to;
- the notion that one should 'edit' oneself in ways that make it easier to obtain employment (through specific training in self-presentation skills and in sitting for job interviews, for instance)—thus legitimising the notion of the 'selling' of oneself to maintain 'use value' in society.

One can refer to this as the deep 'Language' of CMS, and in trying to cater for the 'needs' of special target groups, one has to be aware of the fact that different groups might have a very different set of values, as well as different understanding of the self. In some cultures, for instance, work is less central to one's life than in others, and not as deeply imbued with the 'salvific' ethic (i.e. that work expresses and fulfils the self, and contributes to the narrative of progress of the self and of the world) which dominant western culture takes for granted. Nor might the division of labour, with its differential and specialised training and hierarchy of rewards, be seen as either necessary or even commendable. In other cultures, the 'self' remains subordinate to the needs of the family, and making decisions that further one's interests but not those of the primary group to which one belongs is seen not only as selfish, but as immature – thus implicitly overturning some of our deeply held beliefs about career maturity indicators as articulated in US career development theories (Sultana, 2017b, c).

Reference to 'cultures' here need not necessarily imply 'ethnic' diversity: class cultures are also important to take into account, and can have major implications for our understanding of CMS and career guidance more generally (Willis, 1977; Greenbank, 1999). In traditional, working-class communities, for instance, educational and career decision-making is often premised on the fear of economic insecurity, with individuals being more likely to grab a promising employment opportunity that presents itself (and to engage in work-based training and climb up the ladder within that job), than to invest in long-term schooling in the hope that something better materialises along the way. While 'class' is a complex and contested notion, and there is some danger when professional groups set out to represent the needs of those from different socio-economic backgrounds, there is value in considering how diverse groups may have different

understanding of what a 'career' is, and which 'management skills' are needed to 'enact careers' and to live lives which, from their perspective, are meaningful and fulfilling. The challenge for those of us working in the field, and for policy-makers, is not to assume that, in the encounter with the 'Other', and in the process of culturally translating other lifeworlds, our own certainty about how the world should proceed can remain stable.

Delivering relevant CMS appropriately to specific target groups: challenges for policy development

Taking the above reflections on how best to cater for the career development needs of specific target groups into account leads to the articulation of a series of principles and issues that are relevant to policy-making in the area of CMS. In what follows below, I briefly outline seven of these in ways that I hope will provoke further reflection and research.

A first issue arises from the complexities around the challenge of diversity for societies. It is crucial for any policy development in the area of CMS and lifelong career guidance to adequately conceptualise the task at hand, and to take seriously the range of debates on multiculturalism and 'difference' that have developed in and across various disciplines. Approaching CMS and lifelong career guidance without such a deeper appreciation of what is at stake risks the development of monocultural and 'monovocal' policies that work against the interests of those groups we most wish to serve.

Second, it is worth highlighting the fact that in many cases, CMS development does not seem to be sufficiently articulated as a goal or framework that binds services together. As a result, the development of CMS policies and frameworks tends to be viewed in isolation rather than as part and parcel of a broad range of policies and approaches that are informed by a similar philosophy and sets of values when it comes to relating to diversity. 'Joined-up' policies require an alternative approach, one in which national frameworks are put into place, potentially helping to give a direction to CMS. Integrated policy-making facilitates a strategic approach that is cumulative and organic, rather than fragmented and 'ad hoc'. This overarching policy approach also raises important and difficult issues regarding the balance that needs to be found between catering for the specific needs of target groups, and providing services to the so-called 'mainstream' majority group/s.

A third principle and set of issues arises from the acknowledgement of the fact that groups of people – identifiable by such social markers as gender, class, ethnicity, religious and cultural affiliation, sexual orientation, and lifestyle – experience the life course in distinctly diverse ways. It then follows that great care must be taken when it comes to defining CMS, and articulating a 'blueprint' or framework for career management skills that are broadly applicable to 'all'. Different groups are likely to require different sets of CMS, delivered differently. However, different modalities of delivering CMS and guidance require service provision to be transparent to the user, with clear signposting to citizens as to where, when and how to access support.

Fourth, given the challenge of understanding other groups' lifeworlds, and their way of making sense of everyday life and the meaning they give to their actions, it follows that policy-makers need to resist the facile strategy of filtering diversity through their own lens/es, thus risking misunderstanding the clients they mean to serve, or, worse still, 'domesticating' them by either ignoring or stamping out their difference. It is therefore important, strategically, for target groups to identify their own needs, on their own terms, and to be prime actors not only in the development of CMS programmes, but in their delivery as well. For the same reason, policy documents should be written in a language that is accessible to the clients that they purport to serve (Hill, 2006).

Fifth, it should be noted that in many countries, the state – burdened as it is enabled by its bureaucratic machinery – tends to be too slow in responding to the diverse needs of its citizens. State institutions find themselves challenged when required to 'reach out' to clients by providing services where and when needed, in a way that is compatible with the lifestyle of the citizens targeted. Indeed, it is significant that most of the case studies examined within the context of the ELGPN activities in the area of CMS showcased NGOs, rather than state institutions, taking the initiative of working with minority groups. This does not exonerate the state from its responsibilities, and indeed, outreach programmes organised by state institutions may enjoy some advantages, including scalability and longevity (Samoff et al., 2005). Nevertheless, NGOs tend to be ahead of the state when it comes to being closer to their client groups, and also to responding to needs more quickly – not least because their very existence depends on project funding from a variety of sources. Issues arise, however, when it comes to ensuring standards in service delivery, with some NGOs having little if any accountability, while others become unsustainable given their heavy dependence on external financial support. In policy terms, therefore, the state should not renege on its responsibilities, which include quality assurance, and ensuring continuity of service provision. Outsourcing should therefore be done within a framework that establishes and monitors quality standards. One important dimension of these standards is the adequate training of service providers, given that beyond good will there is a need for a deeper understanding of the complex issues that are involved in catering for special target groups, as highlighted throughout this paper. A variant of outsourcing is a partnership approach that serves to stimulate NGO activity, with the support and mentoring of the state.

Sixth, special target groups are likely to require advocacy in addition to provision of CMS. This suggests that, irrespective of the location and modality in which the CMS programme is delivered – i.e. in or through school curricula, by Public Employment Services or by community-based NGOs – an enabling approach to the challenges faced by specific target groups in managing educational and career progression requires an understanding of the systemic obstacles they find in their path – a point that has been consistently emphasised throughout this paper.

Finally, one aspect of diversity that is not often thought of is that arising from what could be called 'internal diversity', i.e. the changing and evolving CMS needs experienced by the same person over his or her life course. One can therefore speak of 'latent needs', i.e. those career management and life skills needed as one moves through life, changes place of residence, occupations as well as life circumstances. This entails seeing CMS in a lifelong/lifecourse perspective (Mortimer & Shanahan, 2003), opening up possibilities of identifying and responding to needs as they evolve – such as, for instance, with persons who develop a disability or an infirmity, who are likely to need a different set of CMS than those who were born with a disability.

Conclusion

This paper has drawn on the learning achieved in the course of activities organised by the European Lifelong Guidance Policy Network, as well as on the relevant international literature, in order to propose a number of reflections concerning the identification of target groups requiring specific policy attention, the positioning of CMS in the overall policy field, and the way diversity has implications for the way CMS is conceived and delivered. This paper then highlighted some of the issues and principles that should be considered when developing a policy regarding the provision of career management skills programmes to target groups that have specific needs. Much work remains to be done in this area. Hopefully these deliberations have provided a further stimulus for the development of career guidance practices that more effectively and sensitively serve the interests of a wider range of citizens.

Notes

1. See <http://www.elgpn.eu/> for information about the network, including access to the resources it produced.
2. By Career Management Skills (CMS) we are referring to a series of organised activities that intervene in the lives of individuals and groups in order to invite them to think more systematically about their future as independent adults. This kind of activity invites young people and adults to learn to know more about themselves, and about the employment or self-employment opportunities available. It also entails developing the skills to make sound choices and decisions as to what one could aspire to do and to become, as well as the know-how required to make successful transitions – be these from school or unemployment to work, from one occupation to another, or from work to education, training, leisure, retirement or voluntary/unpaid activity. Most CMS curricula – which are also variously referred to as 'career learning', 'career development', 'career education', or 'transition' programmes – are thus underpinned by a focus on decision-making, opportunity awareness, transition skills, and self-awareness – what is commonly referred to as the 'DOTS' approach (Law & Watts, 1977; Law, 1999).

References

- Arulmani, G. (2011). Striking the right note: The cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programmes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11, 79–93.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest: Pearson Education.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–30.
- Bauman, Z. (2016). *Strangers at our door*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2017). *A Chronicle of crisis: 2011–2016*. London: Social Europe Editions.
- Brunila, K. (2013). Hooked on a feeling: Education, guidance and rehabilitation of youth at risk. *Critical Studies in Education*, 54(2), 215–228.
- Cedefop (2016). *Improving career prospects for the low-educated: The role of guidance and lifelong learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 54.
- Chronister, K.M. (2006). Social class, race, and ethnicity: Career interventions for women domestic violence survivors. *American Journal of Community Psychology*, 37(3/4), 175–182.
- Clayton, P. (1999). *Access to vocational guidance for people at risk of social inclusion*. Glasgow: University of Glasgow Department of Adult and Continuing Education.
- Council of the European Union (2004). *Strengthening policies, systems and practices on guidance throughout life*. 9286/04. EDUC 109 SOC 234.
- Council of the European Union (2008). *Better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. 15030/08. EDUC 257 SOC 653.
- Dobbernack, J., & Modood, T. (2011). *Tolerance and cultural diversity in Europe: Theoretical perspectives and contemporary developments*. Florence: European University Institute. Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Retrieved from <http://www.eui.eu/Documents/RSCAS/Research/MWG/201011/05-11-Triandafyllidou.pdf>
- Doleac, J.L. (2016). *Increasing employment for individuals with criminal records*. Washington: Brookings.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Pearson. [2nd edition]
- Ginevra, M.C., Santilli, S., Nota, L. & Soresi, S. (2018) Interventions for career construction and work inclusion of individuals with disability. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.) *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude*. London & New York: Routledge. [in press]

- Gravina, D. & Lovšin, M. (2012). Career management skills. Factors in implementing policy successfully. ELGPN, Concept Note No.3.
- Grech, S. (2015). From critical disability studies to critical global disability studies. In I. Parker (Ed.) *Handbook of critical psychology* (pp.376–385). London: Routledge.
- Greenbank, P. (2009). An examination of the role of values in working-class students' career decision-making. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 33–44.
- Hawthorn, R. & Alloway, J. (2009) *Smoothing the path: Advice about learning and work for disadvantaged adults*. Reading: CfBT Education Trust.
- Hill, H.C. (2006). Language matters: How characteristics of language complicate policy implementation. In M. I. Honig (Ed.) *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp.65–82). New York: SUNY Press.
- Hooley, T., Sultana, R.G. & Thomsen, R. (2018). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*, New York: Routledge.
- Irving, B. & Malik, B. (2004). *Critical reflections on career education and guidance: Promoting social justice within a global economy*. London: Routledge.
- Kelly, D.M. (1997). School dropouts. In L. Saha (Ed.) *International encyclopaedia of the sociology of education*. Oxford: Elsevier, 578–622.
- Kelly, D. & Gaskell, J. (Eds.)(1996). *Debating dropouts: critical policy and research perspectives on school leaving*. New York: Teachers' College Press.
- Launikari, M., & Puukari, S. (Eds.)(2005). *Multicultural guidance and counselling – theoretical foundations and best practices in Europe*. Finland: Centre for International Mobility CIMO & Institute for Educational Research.
- Law, B. & Watts, A.G. (1977). *Schools, careers and community*. London: Church Information Office.
- Law, B. (1999). Career learning space: New DOTS thinking for careers education. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 35–54.
- Learning and Skills Council (2004). *Information, advice and guidance supporting offenders in custody and in the community*. Coventry: LSC.
- Modood, T. (2015). What is multiculturalism and what can it learn from interculturalism? *Ethnicities*, 16(3), 480–489.
- Mortimer, J.T. & Shanahan, M.J. (Ed.)(2003). *Handbook of the life course*. Netherlands: Springer.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Career guidance and public policy: Bridging the gap*. Paris: Author.
- Prilleltensky, I. & Stead, G.B. (2012). Critical psychology and career development: Unpacking the adjust–challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4) 321–340.

- Samoff, J., Sebatane, E.M. & Dembe'le', M. (2005). Scaling up by focusing down: Creating space to expand education reform. In: Reaching out, reaching all: Sustaining effective policy and practice for education in Africa and promising educational responses to HIV/AIDS, Association for the Development of Education in Africa, Paris.
- Sultana, R.G. (2010). Career guidance and social inclusion: A challenge for Europe. *Australian Journal of Career Development*, 19(1), 18–23.
- Sultana, R.G. (2011). On being a 'boundary person': mediating between the global and the local in career guidance policy learning. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 265–284.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248.
- Sultana, R. G. (2013a). Career management skills: Assessing for learning. *Australian Journal of Career Development*, 22(2), 82-90.
- Sultana, R.G. (2013b). Flexibility and security? Flexicurity and its implications for lifelong guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 41(2), 145–163.
- Sultana, R.G. (2014a). 'Pessimism of the intellect, optimism of the will'? Troubling the relationship between career guidance and social justice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 14(1), 5–19.
- Sultana, R.G. (2014b). Career guidance for social justice in neoliberal times. In G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong, & A.G. Watts (Eds.) *Handbook of career development: International perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Sultana, R.G. (2014c). Rousseau's chains: Striving for greater social justice through emancipatory career guidance. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 33, 15–23.
- Sultana, R.G. (2017a). Career guidance in multicultural societies: Identity, alterity, epiphanies and pitfalls. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(5), 451–462.
- Sultana, R.G. (2017b). Contexts matter: factors influencing career guidance in the Mediterranean countries. In R.G. Sultana (Ed.) *Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean: Challenging transitions in South Europe and the Mena Region* (pp.19-54). Rotterdam: Sense.
- Sultana, R.G. (2017c) Futures for career guidance in the Mediterranean? Implications, challenges, and prospects. In R.G. Sultana (Ed.) *Career guidance and livelihood planning across the Mediterranean: Challenging transitions in South Europe and the Mena Region* (pp.419-438). Rotterdam: Sense.
- Sultana, R.G. (2018). Precarity, austerity and the social contract in a liquid world: career guidance mediating the citizen and the state. In T. Hooley, R.G. Sultana & R. Thomsen (Eds.) *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism* (pp.63–76). New York & London: Routledge.

Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy and Social Criticism*, 38(4–5), 413–423.

Thomsen, R. (2014). A Nordic perspective on career competences and guidance – Career choices and career guidance. NVL & ELGPN concept note.

Tuhiwai-Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.

Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.



Ronald G. Sultana is professor of sociology and comparative education at the University of Malta, where he directs the Euro-Mediterranean Centre for Educational Research. He has been involved in several international studies of career guidance policies, and has published widely on the links between education, the economy, and social justice, with most of his recent work being on career guidance. Many of his publications can be accessed at <http://www.um.edu.mt/emcer/publications>.

Email: ronald.sultana@um.edu.mt

A STRATEGIC PARTNERSHIP TO CONNECT GUIDANCE SERVICES TO KEY PERFORMANCE AND IMPACT INDICATORS: KEYWAY EU+ PROJECT

Dr. Rebeca García-Murias

Prof. Dr. Peter Weber

University of Applied Labour Studies (HdBA), Mannheim (Germany)

Abstract

The Erasmus research project "Keyway. Connecting Guidance Services to Key Impact Indicators" aimed to create a system of indicators to support Guidance Services to measure the performance and impact of their services, developing a methodology to gain evidence based on indicators related to the impact of guidance services.

This research project is built on the results of the European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) and other academic analysis and initial studies of evidence-based methodologies related to academic and career guidance. The ELGPN has developed the Quality-Assurance and Evidence-Base Framework. This system identifies key elements for national systems to support quality guidance services. Developing an understanding of the evidence is essential to ensuring the delivery of high-quality lifelong guidance services (ELGPN, 2014).

The project focuses on two levels. First indicators have been identified and discussed with a larger number of experts in different European countries. The results have been developed to a systematic model which was evaluated again by experts. On the second level the project developed a practical guide to help organizations to implement the evaluation of key performance indicators into practice.

All in all, this article based on this research reflects on relevant key performance indicators for careers and on the need for evidence-based practice in times of social and political change. Moreover, it presents a methodology that supports guidance organizations in their effort to collect and present evidence about their work.

Keywords: evaluation, quality, evidence, CGC Services, lifelong guidance

Introduction

Career Guidance and Counselling (CGC) in a changing world focuses on individuals concerning how they face changes in today's society. Currently Guidance wants to be seen as an important tool in the lives of people, especially in a society where the job market is radically changing, making it harder to design one's career. Career competencies help to lead our personal development, education and careers, and can also support with our adaptation to such changes.

Guidance Services encourage the development and mobilization of both personal and professional potential of clients and they should be accessible to all citizens of any age in our society. It is common to offer these services to clients in transition periods but CGC can be beneficial as a lifelong service.

The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) has developed the Quality-Assurance and Evidence-Base Framework. This system identifies key elements for national systems to support quality guidance services. Developing an understanding of the evidence is essential to ensuring the delivery of high-quality lifelong guidance services (ELGPN, 2014).

Consequently, Keyway project aimed to create a system of indicators to support Guidance Services to measure the performance and impact of their services, developing a methodology to gain evidence based on indicators related to the impact of guidance services. All in all, this article reflects on relevant key performance indicators for careers and on the need for evidence-based practice in times of social and political change. Moreover, it presents a methodology that supports guidance organizations in their effort to collect and present evidence about their work.

1. Context of the project

Keyway EU+ project has been developed in order to connect guidance services and guidance organizations to Key Performance and Impact Indicators. The project's objective is to support the evaluation and evidence-based update or design of guidance policies and services by creating a practical system of indicators for guidance organizations to measure the results and impact of their guidance services.

The Quality-Assurance and Evidence-Base Framework (ELGPN, 2014) is a helpful guideline, but does not give a practical how-to guide for local, organizational level guidance services that focuses on how they can gather and organize data related to the results and the impact of their individual services among citizens.

2. A strategic partnership

The Keyway partnership is composed of five organizations from different European countries: Spain, Italy, Germany and Greece. The project partner organizations (private and public) provide research, training, and services in the field of education, guidance and the labour market.

The partners have been chosen based upon their expertise in the field of academic and career guidance as well as their experience with projects related to quality, evidence and competencies.

3. Impact of the project

The Keyway project addresses local guidance decision-makers and stakeholders, guidance practitioners and teachers involved in academic and career guidance.

Keyway is built on the work of the ELGPN and other academic analysis and initial studies of evidence-based methodologies related to academic and career guidance. The project responds to a transnational need to develop a methodology for systematically and practically collecting evidence indicators related to the impact of guidance services with guidelines and how-to information for individual guidance services and professionals.

Guidance services and guidance practitioners will directly benefit from the Keyway outputs because these tools facilitate the calculation of impact in order to provide evidence to policy and budget decision makers.

4. Objectives of the research

The measurement of impact will allow to valorize or improve the quality of guidance services and provide evidence to have influence on decision makers and guidance policies.

Keyway project offers: Conceptual impact map, a framework with the main dimensions to assess; Key performance and impact indicators (KPIs) system and a Methodological guide to implement KPIs. Thus, the research objectives are described as follows:

1. To identify and analyze the diverse areas of impact that guidance actions have in the lives of citizens, thus to develop a framework with the main dimensions to assess.
2. To define Key Indicators of Performance and Impact (KPIs) based on consensus methodologies so that guidance services have the needed measures to evaluate and valorize the services they provide.
3. To support the valorization and optimization of guidance services by developing a methodological guide on how to implement KPIs.

5. Tools and products

The Keyway project seeks to provide practical evaluation tools for guidance organizations and practitioners. These tools seek to help guidance professionals evaluate and present the results, value and impact of their work in guidance.

5.1. Keyway conceptual map of impacts of academic and career guidance

Career guidance can be defined as a helping process operating in three main domains i.e. personal, vocational and educational. Such activities might include information and advice giving, counselling, competence assessment, mentoring, advocacy, and teaching career decision-making and career management skills. They may be collectively known by a variety of names, including "career development", "educational / vocational / career guidance", "guidance and counselling", "occupational guidance", and "counselling". The process is informed by five

main principles: user-friendliness, confidentiality, impartiality, equality of opportunity, and accessibility. It is provided in a variety of different contexts and delivered through a range of methods (Hughes et al., 2002). Additionally, the OECD definition makes it clear that career guidance refers to individual and group activities, online and onsite activities and education, counselling, world of work experiences and system development. Career guidance refers to services and activities intended to assist individuals, of any age and at any point throughout their lives, to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. The activities may take place on an individual or group basis, and may be face-to-face or at a distance (including help lines and web-based services). This definition encompasses a range of activities including the provision of career education, information, advice and guidance. It also includes many activities not normally described as "career guidance" such as education/employment brokerage and the work of public employment services. The result of this output is a map of the impacts of guidance services on the individual throughout his/her life. It is a diagram of where, referring to the individual, guidance interventions have an impact: personal, societal or economic. The focus is on the impact of the three main elements of guidance services: career information, career education and career counselling.

For the creation of the Intellectual Map there was foreseen specific methodology that includes five steps- activities to be made among the partnership: Desk Research; Brainstorming session; Interviews with experts; Group session and Proposal of the Map.

In order to create the Keyway impact map of guidance services, the partnership did desk research in order to gather the collective existing studies on guidance impact and then prioritized and selected those that are most relevant to the Keyway project. So, every partner collected studies, articles, researches that have been done in their country or in international level, referring to the impact that career guidance services have on personal, social, political, economic level etc. The most important of them were written down in a report, for further elaboration. Then, the Keyway Project team held a brainstorming session, in order to define the areas of Career Guidance Impact and the most important impacts divided into categories. The partners had first the chance to have a preview of the most known categorizations of impacts and afterwards through discussion and brainstorming they concluded into the Keyway categorization. The next step for each partner was to make Interviews with three experts, in order to give their feedback and ideas on the construction of the Impact Map. The intention of the interviews was to gather information by asking individuals to respond to questions posed by the moderator, and then asking them to prioritize those ideas or suggestions. The experts first answered questions regarding the Impact of Guidance, without having seen the results of the brainstorming session of the partnership. Then, after having a preview of the results they gave their feedback, making changes, adding outcomes, proposing new ideas. The next step was the group session with experts. The partnership employed consensus methodologies in order to review the proposed impact map with experts, thus creating ownership and ensuring of reflection of the on-the-ground reality. The methodology that was used with experts is the Nominal group technique (NGT), which is a structured type of small-group discussion

technique in order to reach consensus. NGT gathers information by asking individuals to respond to questions posed by a moderator, and then asking participants to prioritize the ideas or suggestions of all group members. The methodology prevents domination of the discussion by only one participant and results in a prioritization of recommendations from the group. The experts answered questions regarding the Impact of Guidance, taking into consideration the proposed Impact Map and the results of the interviews with the experts, making changes, adding outcomes, proposing new ideas.

After completing the four steps, the partnership concluded in the final proposal of the Impact Map, presented in Figure 1:

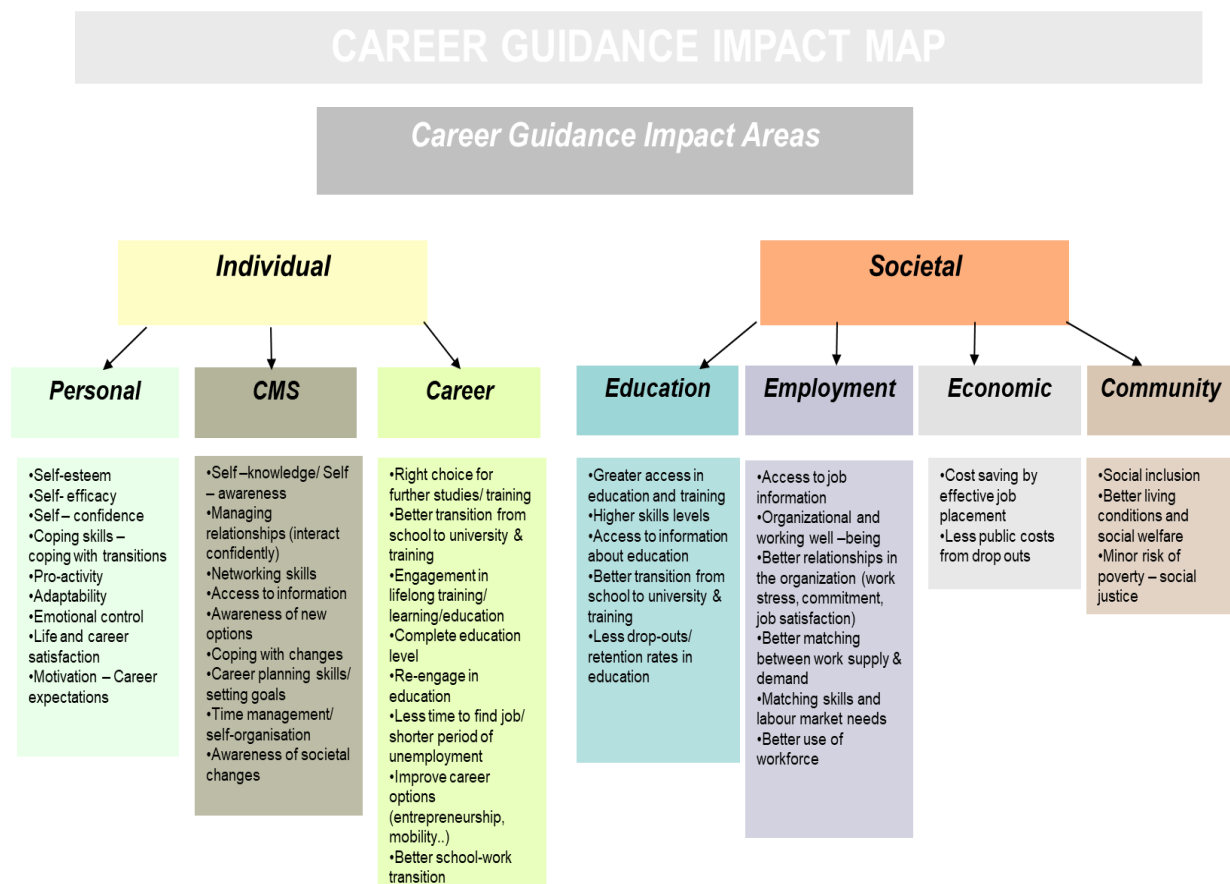


Figure 1. Keyway conceptual map of impacts of academic and career guidance

5.2. Keyway key performance and impact indicators (KPIs) database

This output tries to define the Key Performance and Impact Indicators based on the Map of Impacts developed (Figure 1).

The database (Electronic database) will include a presentation of different fields such as: indicator name, definition, areas of impact (as defined in the map), examples of questions for data collection, etc.

This Intellectual output contains several activities, a specific methodology to be developed by all the partners: Document Analysis; Indicator brainstorming with nominal group technique; Expert Online Consensus Methodology; Translation of indicators and Indicator Database Creation.

The first step will be to define the criteria to select the Key Performance and Impact Indicators (KPIs) and the information required for each of them. Then the document analysis will be conducted to identify and select KPIs relevant to each concept or aspect included in the conceptual map proposed in O1. For each aspect, a variety of indicators will be proposed. The initial list will be discussed and prioritize during the next activity.

To reach consensus about output 2, the Keyway Key Performance and Impact Indicators Database, the partnership will again use the Nominal Group Technique. This methodology will again be used among the partners to prepare a proposal of indicators to work with experts in activity three.

An expert online questionnaire and consensus methodology will be used to validate the conceptual impact map and the indicators proposed. The experts involved in this phase will be experience guidance practitioners or guidance service managers, teachers, academic researchers and other experts in the field of education and guidance. The partnership will bring these expert stakeholders together through the use of an online expert consensus methodology in order to form a prioritized list of indicators for performance and impact analysis of education guidance services. This activity will include the online consultation of approximately forty experts in total from the four countries. The experts will be the heads of guidance services, guidance practitioners, managers, researchers, etc.

The conceptual impact map and the final proposal of indicators will be translated into the partners' national languages.

Last but not least, based on the list of indicators agreed, an electronic database will be created.

5.3. Keyway methodological guide to implementing key performance and impact indicators for guidance services

This output consists in the elaboration of a methodological guide for implementing the Key Performance and Impact Indicators. This will be a practical, how-to guide for guidance services so that they can implement the Keyway methodology, namely the Keyway database and begin to evaluate their own results and impact.

To carry out this task it will be developed a draft version of the guide to implement indicators in practice, including a set of possible implementation designs. The goal is to find methodological solutions fit to use the "Performance and Impact Indicators" in practice and at the same time of high quality in terms of the methodology.

In the preparation of the Keyway guide to implementing Key Performance and Impact Indicators, the partnership will use a consensus decision making process on the guide proposal made by the lead partner for this output.

Once the final version of the guide is complete, the partnership will test the guide (testing the methodology) with at least one guidance organization within their networks (at least four tests by guidance services).

To realize this step, it is important that partners find guidance organizations that are willing, able to gather data and offer a relevant guidance service to a numerous client.

The objective of the testing phase is to use the guide in a practical setting with guidance practitioners and education professionals in order to ensure that it is practical, known in the field, and used in the future.

The lead partner for this output will enable the guidance organizations to collect data based on online tools. The data will be processed and analyzed to identify possible impacts of the guidance services (collecting and processing data and results).

This guide can be seen as a practical, step by step introduction, giving orientation and concrete help. In this Guide, several contents will be addressed.

Firstly, an overview about the Indicators that have been developed within the Keyway project will be presented. The product is a "database" that can be used within evaluation- and effectiveness measurements in CGC organizations. Therefore, it will be provided a short outline of the indicators structure and links to the products of the project.

Then it was considered of interest introduce in the guide into the question of the measurement of effects in guidance and counselling. A wide range of literature has discussed "how to measure" effects. In recent years different literature-based reviews developed relevant structures for the measurement of guidance (Schiersmann & Weber, 2013). This allows the user to navigate within the different levels of the measurement of impacts.

Subsequently the guide will support the user with his/her goal setting within evaluation and impact measurement procedures. Clear goals that are linked to the organizational needs (why we want to measure impact? what kind of measurement is fitting with our aims?) are an important step before indicators can be chosen and an evaluation design can be developed. To give orientation in the process of the goal setting, the guide provides a systematic logic of the evaluation of guidance impact. The user can navigate between the different levels of evaluation and can choose which levels are of relevance for to reach his/her evaluation goals.

The probably most crucial step in evaluating impacts is the decision for a proper evaluation design. On one hand, users might strive to find the easiest way to measure the impact he/she is focusing on. On the other hand, there are methodological arguments that point out the need of a certain design if the results shall be of relevance and high quality. Reading these issues into

the guide may be useful to decide which steps has to be taken in the evaluation process. It gives a glance of the relative complexity but gives also concrete direction for users.

In addition, the guide offers a section with the possibility to use online instruments to gather the data from the clients and process the data. The guide will link to different (more or less) easy to use instruments as well as to examples of examples of evaluation instruments we have developed within the Keyway project. This might help the user to understand how his or her instrument can look like and we hope to smooth the process of adjusting and developing own data collection instruments. Finally yet importantly, this section provides links to online manuals and tools that are helpful in processing the data.

Finally, the guide provides ideas on how to make use of evaluation results. Different forms of publication are addressed and some ideas are developed how results can be distributed and used for different purpose.

Conclusions

Career Guidance and Counselling (CGC) is a developing professional field where many different actors, providers, customers, managers etc., have an interest of good quality and the best possible service. At the same time practitioners and managers know about the dilemma between maintain the day-to-day work with the clients – that should be in the focus of their practice – and the growing number of administrative tasks, need for networking and – not at least – quality measures. Evaluating the own service is for many CGC policies, services or projects a difficult task. One of the reasons is the complexity of the different steps and decisions an organization has to take, if they want to realize evaluations that lead to informative, meaningful and justified results.

The keyway project is aiming to support responsible policy makers, managers or practitioners who want to start with the evaluation and measurement of the impacts of their service. The project developed in cooperation with relevant actors, managers and practitioner's different tools that might help in designing and realizing such an evaluation.

References

- Bimrose, J., Barnes, S. A., & Hughes, D. (2008). "Adult career progression and advancement: A five-year study of the effectiveness of guidance". Coventry: Warwick Institute for Employment Research and the Department for Innovation, Universities and Skills.
- Careers Scotland (2009). The impact and value of career guidance. June 2009.
- Career Service New Zealand (2011-2017). Annual Reports. Accessible in: <https://www.careers.govt.nz/about-careers-nz/our-publications/annual-report/>.
- Danish Clearinghouse for Educational Research (2011). Systematic research review on guidance and career planning for young people and adults (Draft Version of Synthesis, not

- published). Accessible in:
<http://www.dpu.dk/en/aboutdpu/danishclearinghouseforeducationalresearch/>.
- ELGPN (2014). The evidence base on lifelong guidance. A guide to key findings for effective policy and practice. In T. Hooley & V. Dodd (2015), *The economic benefits of career guidance*. UK: University of Derby & Careers England.
- Forecasts, R. (2008). *Examining the Impact and Value of EGSA to the NI Economy*. Ireland: EGSA/Regional Forecasts Nord Ireland.
- Graf, E. M. (2015). Linguistische Evaluation eines Coaching-Prozesses – Die Ko-Konstruktion der Veränderung durch Coach und Klientin. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (pp. 211-229). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion: Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (pp. 51-80). Wiesbaden: Springer.
- Haug, E. H., & Plant, P. (2015). Research-based knowledge: researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 137-152.
- Hooley, T., Marriott, J., & Sampson, J. P. (2011). *Fostering college and career readiness: How career development activities in school's impact on graduation rates and students' life success*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hughes, D., et al. (2002). *The economic benefits of guidance*. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby.
- Hughes, D., & Gration, G. (2009). *Evidence and impact: Careers and guidance-related interventions*. Reading: CfBT Education Trust. Accessible in:
http://www.eep.ac.uk/DNN2/Portals/0/IAG/interactiveDocument_v20_web.swf.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2008). *Evaluating training programs: the four levels*. San Francisco: BK, Berrett-Koehler.
- Kiss, I. (2009). *Possible Indicators for analyzing efficiency of career Counselling in Hungary*. Budapest: University of Budapest.
- Künzli, H. (2009). Wirkungsforschung im Führungskräfte-Coaching. In *Organizational Consulting, Supervision, Coaching*, 16(1), 4-18.
- Kuper, H. (2008). Wissen – Evaluation – Evaluationswissen. In T. Brüsemeister & K.D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (pp. 61-73). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 565-578.

Schiersmann, C., & Weber, P. (2013). *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld: Bertelsmann.

Schiersmann, C., & Weber, P. (2008). *Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung*. Bielefeld, Bertelsmann.

Smith, D., Lilley, R., Marris, L., & Krechowiecka, I. (2005). *A systematic review of research (1988–2004) into the impact of career education and guidance during Key Stage 4 on young people's transitions into post-16 opportunities*. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Watts, A.G. (1999). *The Economic and Social Benefits of Guidance, Educational and Vocational Guidance: Bulletin, 63/1999*. International Association for Educational and Vocational Guidance.



Dr. Rebeca García-Murias studied Psycho-pedagogy at the University of Santiago de Compostela (Spain) where she obtained her PhD in Educational Sciences. After several work experiences at this University (Researcher, Assistant Professor and Academic Mobility Coordinator), she held the position as Postdoctoral Researcher at University of Applied Labor Studies (HdBA) in Mannheim (Germany). Nowadays she is working at this Institution in the frame of different European projects and research activities as well as teaching at Master Degree on "Labour market oriented counseling". (rebeca.garcia-murias@arbeitsagentur.de/rebecagarciamurias@gmail.com)



Peter C. Weber studied in a first degree Youth Care and after years of practice Adult Education, Sociology and Economy at the University of Bremen and the University of Leiden/NL. Since 2004 he is researcher and lecturer at the Heidelberg University, Institute for Educational Science (work group adult education/further education and counseling), where he obtained his PhD on Quality development in Guidance & Counseling. Since 2016, he is Professor on Guidance and Consulting Sciences at University of Applied Labour Studies (HdBA) in Mannheim, Germany.

PŘÍSTUPY K ZAJIŠTĚNÍ KVALITY V KARIÉROVÉM PORADENSTVÍ V ČR³⁶

Andrea Csirke, Michaela Cuřínová, Kateřina Hašková, Alice Müllerová

Abstrakt

Článek představí přístupy k zajištění kvality kariérového poradenství v České republice v jednotlivých sektorech (školství, zaměstnanost, soukromý sektor). Příspěvek vychází z dostupných dokumentů, ze zkušeností členů Sdružení pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj a dalších poradců a organizací poskytujících kariérové poradenství, rovněž z podkladů vytvořených Evropskou sítí politik celoživotního poradenství (ELGPN).

Klíčová slova: kariérové poradenství, kvalita, standard kvality

APPROACHES TO THE QUALITY ASSURANCE IN CAREER GUIDANCE IN THE CZECH REPUBLIC

Abstract

The article focus on quality assurance in career guidance in the Czech Republic. It presents various approaches based in different fields of practice (education, employment, private). The contribution compiles relevant documents at national level, results of survey among members of the Association of Career Guidance and Career Development as well as other members, and outputs of the European Lifelong Guidance Policy Network.

Key words: career guidance, quality, quality standard

Úvod

Otázka kvality poradenských služeb je aktuální pro klienty, poradce, manažery organizací poskytujících poradenství i jejich zřizovatele, kteří poradenské služby financují. Jejich odpovědi na to, co můžeme za kvalitní služby považovat, se však mohou lišit, resp. vzájemně doplňovat.

Kvalita kariérového poradenství je dlouhodobě považována za jedno z klíčových témat rozvoje kariérového poradenství (např. Rada EU 2004; Rada EU 2008; Vuorinen & Watts, 2015). Dle Vuorinena a Wattse (2015) tyto snahy směřují ke „zlepšování efektivity poskytovaných služeb, zvyšování institucionální finanční odpovědnosti a zajištění transparentnosti z hlediska občanů“ (s. 47). Evropská síť politik celoživotního poradenství z tohoto důvodu vytvořila *Rámeček pro zajištění kvality* podložený důkazy, který shrnuje kvalitativní prvky, kritéria, ukazatele a možné zdroje dat (Vuorinen & Watts, 2015, s. 94). Rámeček sleduje celkem pět kvalitativních prvků: kompetence poradců, zapojení občanů/uživatelů, poskytování a zlepšování služeb,

³⁶ Text vznikl v rámci projektu Erasmus+ Kvalita v kariérovém poradenství.

náklady/přínosy pro státní správu a náklady/přínosy pro jednotlivce, a zohledňuje tak různé úhly pohledu na kvalitu, které jsme zmínily výše.

Evropská síť politik celoživotního poradenství popisuje standardy kvality jako „důležitý prvek komplexního systému zajištění kvality služeb“ a kritéria „jako zvolené prvky pro dosažení nastaveného standardu. Standardy kvality odkazují na systémy a postupy, které byly vyvinuty kariérovými poradci a zúčastněnými stranami v oblasti kariéry a které:

- definují kariérový sektor, členskou základnu a služby;
- rozlišují mezi různými dovednostmi a znalostmi kariérových poradců;
- vedou poradce při vstupu do sektoru;
- poskytují základ pro navrhování odborné přípravy poradců;
- poskytují záruku kvality veřejnosti a dalším zúčastněným stranám v sektoru;
- vytvářejí dohodnutou terminologii pro sektor.“ (Jackson, 2015, s. 30).

Zajištění kvality v kariérovém poradenství v České republice na národní nebo oborové úrovni prozatím chybí, i když už v roce 2014 poukázalo Národní poradenské fórum (NPF) ve svém *Doporučení* na důležitost zajištění kvality služeb kariérového poradenství a potřebnost vypracování standardů kvality služeb a jejich sledování (Doporučení, 2014). *Doporučení* (2014) však zahrnuje i další body, které ke kvalitě poradenských služeb přispívají, např. zajištění efektivity a efektivnosti poradenství, které bude vycházet z kvantitativních i kvalitativních údajů a bude východiskem pro *data based policy* (doporučení č. 9). *Doporučení NPF* (2014) je však především dokument popisující klíčové oblasti pro rozvoj poradenství a chybí v něm kroky nezbytné pro jejich realizaci nebo závazky jednotlivých aktérů pro naplnění doporučených oblastí. Čeští poradci tak pro inspiraci v zajišťování kvality svých služeb mohou využít především výstupy sítě ELGPN (např. Vuorinen a Watts, 2015; Hooley, 2015) a jiných mezinárodních projektů (Gaitanis, 2014), další zahraniční inspirace (BeQu³⁷, Matrix³⁸ aj.) či existující standardy v oborech, kde se poradenství odehrává, např. sociální služby, školství apod. Rozpracování tématu kvality ve vysokoškolském poradenství uvádí Freibergová (2015).

Za existující značku kvality kariérového poradenství můžeme považovat Národní cenu kariérového poradenství, kterou v ČR organizuje české Centrum Euroguidance při Domu zahraniční spolupráce již od roku 2009. Soutěž má stanovená kritéria, dle kterých oceňuje přihlášené příspěvky. Tato kritéria se od začátku soutěže proměňují, aby citlivě reagovala na nové formy přihlášených příspěvků, např. publikace, webové stránky, činnost individuálních poradců apod., které doplňují tradičně přihlašované služby kariérového poradenství v různých sektorech. Některé z minulých ročníků soutěže se zaměřovaly na specifická témata, např. dovednosti pro řízení kariéry (2012), a přispívaly nejen k šíření povědomí o těchto oblastech, ale také hledaly odpovídající kritéria kvality. Hodnotící kritéria soutěže však nejsou nijak závazná, a

³⁷ BeQu je komplexní koncept kvality kariérového poradenství vytvořený německým Národním poradenským fórem (http://www.beratungsqualitaet.net/upload/BeQu_EN_2016-12-15.pdf).

³⁸ Matrix Standard je systém zajištění kvality primárně pro organizace, který je užíván ve Velké Británii (<http://matrixstandard.com/>).

tak soutěž slouží především jako inspirace, sbírka příkladů dobré praxe a motivace pro zlepšování služeb.

V neposlední řadě mají čeští poradci a poradkyně k dispozici Národní soustavu kvalifikací, kde jsou popsány standardy pro kvalifikace: Kariérový poradce pro zaměstnanost, Kariérový poradce pro vzdělávací a profesní dráhu a Kariérový poradce pro ohrožené, rizikové a znevýhodněné skupiny obyvatel. Tyto tři kvalifikační standardy byly navrženy expertním týmem a po doporučení Národního poradenského fóra přepracovány do podoby, kterou tvoří kromě specifických požadavků jednotlivých kvalifikací společný základ, jenž zahrnuje šest odborných způsobilostí: *Orientace v teorii a metodách kariérového poradenství, Vyhledávání, tvorba a poskytování kariérních informací pro přímou i bezkontaktní kariérovou práci s klientem (jednotlivcem i skupinami), Uplatňování metod, technik a postupů základní kariérové diagnostiky, Vedení poradenského rozhovoru s cílem získat základní kariérové informace, Kariérová práce s jednotlivcem a se skupinou, individuální plány, metody skupinové kariérní práce a Vedení evidencí, systemizace kariérových informací na regionální úrovni, práce s potenciálními zaměstnavateli*. Popisy kvalifikací v NSK tak od roku 2015, kdy byly publikovány, mohou být vodítkem pro poradce, jakým směrem rozvíjet své kompetence pro zajištění kvality poradenských služeb. Nejde však o všeobecně vyžadovaný standard, takže jejich dosah je pouze omezený.

Na absenci standardů kvality pro poradce i organizace poskytující kariérové poradenství reaguje projekt financovaný v rámci programu Erasmus+ Implementace kvality v kariérovém poradenství. Výstupy projektu, který je realizovaný od října 2017 do září 2019, budou (1) standardy kvality pro kariérové poradce i (2) pro organizace poskytující kariérové poradenství, (3) mentoringový program pro poradce a (4) rámec rozvoje kvality pro organizace poskytující kariérové poradenství. Výsledné produkty budou připraveny na základě analýz, které zhodnotí existující standardy kvality, a prostřednictvím participativního procesu, do něž bude zapojena odborná veřejnost v zapojených zemích³⁹. Pro zmapování těchto standardů byl Sdružením pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj realizován průzkum popsáný dále v tomto textu.

Metody

Výzkumný postup

Sběr dat probíhal formou on-line dotazníkového šetření provedeného v termínu od 4. 10. 2017 do 5. 11. 2017. Dotazník byl rozeslán členům Sdružení pro kariérové poradenství a kariérový rozvoj s žádostí o zaslání odpovědí a další šíření dotazníku. Kromě členů SKPKR byla oslovena i

³⁹ Do projektu jsou zapojeny profesní asociace kariérových poradců (ČR, Slovensko, Nizozemsko), výzkumné instituce (Velká Británie a Norsko), Národní poradenské fórum (Německo), organizace realizující analýzy, konzultace a mezioborový výzkum (Rakousko) a expertní organizace v oblasti kariérového poradenství a zajišťování kvality (Slovensko). Více informací o projektu je dostupných na webových stránkách projektu www.guidancequality.eu.

široká poradenská veřejnost ve snaze získat co nejširší obraz o kvalitě kariérového poradenství v ČR. Pro distribuci dotazníku byly využity některé sítě, např. Centrum Euroguidance, Česká asociace kariérového poradenství, Expertní komora kariérového poradenství, poradci z Katalogu poradců založeného Fondem dalšího vzdělávání, Asociace vysokoškolských poradců. Sběr dat probíhal anonymně, zájemci však mohli uvést kontakt pro seznámení se s výsledky průzkumu a získávání dalších informací o projektu Kvalita v kariérovém poradenství. Získaná data zpracovaly autorky na základě obsahové souvislosti a podobnosti mezi odpověďmi pro oblast individuálního zajištění kvality, zajištění kvality v rámci organizací a doporučení pro rozvoj kvality kariérového poradenství u nás. Výsledková část byla revidována všemi autorkami průzkumu ve snaze dosáhnout co nejobjektivnějšího popisu získaných dat.

Výzkumný soubor

Celkem se do průzkumu zapojilo 53 respondentů, z toho 44 působících v rámci organizací a 9 individuálně (mimo organizaci). Průměrná délka působení v kariérovém poradenství byla cca 9 let; nejkratší délka praxe činila 6 měsíců (1 respondent), nejdelší praxe 25 let (2 respondenti). Většina respondentů se nezaměřovala výhradně na jednu cílovou skupinu, příp. pracovala s nezaměstnanými; žáky ZŠ a SŠ; studenty a absolventy VŠ; veřejností; klienty ÚP; ženami; rodiči a pedagogy či s osobami se zdravotním postižením.

Metoda

Pro sběr dat byl autorkami vytvořen anonymní on-line dotazník, v jehož úvodu byla uvedena žádost o vyplnění dotazníku včetně informace, jak bude se získanými údaji nakládáno, a s kontaktem na autory průzkumu. On-line dotazník zahrnoval otázky týkající se délky působení v kariérovém poradenství a cílové skupiny, s níž poradci převážně pracují. Tyto otázky jsme zahrnuly s ohledem na předpoklad, že mohou nějakým způsobem ovlivňovat nastavení kvality služeb (např. pravidla pro poradenství na školách či úřadech práce apod.). Otázky na podrobnější popisné statistiky nebyly zařazeny s ohledem na snahu o zajištění anonymity odpovědí.

Respondentů jsme se dále dotazovaly, zda pracují v rámci organizace či projektu nebo zda působí jako osoby samostatně výdělečně činné. Předpokládaly jsme, že poradci působící v rámci organizací budou více vázáni předpisy dané organizace, která by jim také měla poskytovat metodické vedení. Otázky pak byly filtrovány podle toho, zda respondent uvedl působení v rámci organizace, či nikoli.

Pro respondenty působící v rámci organizace byla formulována otázka: *Jak je v rámci organizace/projektu zajištěna kvalita poskytovaných služeb?* U této otázky byly zahrnuty příklady témat souvisejících s nastavením kvality služeb: *jak je kariérové poradenství v organizaci/projektu nastaveno, zda existuje jasně formulovaná metodika pro poskytování služby, kdo je zodpovědný za kvalitu poskytované služby, zda existují kritéria pro hodnocení kvality služby, zda jsou poradci školeni v metodách hodnocení kvality atd.* Jednalo se však pouze o možné náměty, do jaké oblasti mohli respondenti své odpovědi směřovat.

Pro všechny respondenty (působící v rámci organizace, projektu i jako OSVČ) jsme formulovaly otázku: *Jaké kroky pro zajištění kvality využíváte vy sami při své poradenské práci?* Otázka opět zahrnovala nabídku témat, ke kterým mohou poradci své formulace směřovat: *jaké kroky, nástroje či procedury podle vás mohou kariéroví poradci využít k zajištění kvality svých služeb, jaké aktivity pro zajištění kvality využíváte vy, měříte nějakým způsobem kvalitu poskytovaných služeb, pokud ano, jakou formou a jaká využíváte kritéria.* Tato otázka se vztahovala i na poradce působící v rámci projektu či organizace (s předpokladem potenciálně externě formulovaných kritérií kvality), neboť tato možnost neomezuje individuální snahy poradců o zajištění kvality služeb.

Závěrečná otázka směřovala na návrhy a doporučení směrem pro zajištění kvality poradenských služeb v ČR. Respondenti, kteří měli zájem o aktuální informace o projektu Kvalita v kariérovém poradenství, mohli také uvést svůj kontaktní e-mail.

Výsledky

Kariéroví poradci působící v rámci organizací, projektů či jako osoby samostatně výdělečně činné deklarovali tři hlavní oblasti zajištění kvality svých služeb. Nejčastěji (33) uváděli získávání zpětné vazby od klientů poradenství, např. formou hodnocení spokojenosti. Konkrétně uváděli využití dotazníků nebo škály (např. Škála hodnocení sezení – Miller, Duncan & Johnsonová, 2000), příp. hodnocení před poradenstvím a po něm. Řada respondentů považuje hodnocení kvality klientem za významné, a to i s ohledem na propagaci nabízených služeb. Druhou nejčastěji (21) uváděnou oblastí rozvoje kvality byla kvalifikace poradce, vlastní vzdělávání a další profesní rozvoj, např. účast na školeních, *peer learning* apod. Třetí skupinu nástrojů pro zajišťování kvality poradenské práce jednotlivců tvoří existující metodiky a interní procesy (12), např. intervize, supervize či externí hodnocení – tyto formy zajištění kvality jsou však vázány na působení v rámci organizace či projektu –, a jako čtvrtou skupinu lze označit sledování kvality s ohledem na poradenský proces a dopady (9), tj. naplnění zakázky, uplatnění na trhu práce.

Organizace poskytující poradenství mnohdy disponují metodikami (16), které činnost poradců upravují, příp. jsou poradcům dostupné interní mechanismy (např. supervize, intervize apod.). Kvalita poradenství v organizacích je často vztahována ke spokojenosti klienta. Zodpovědnost za zajištění kvality nesou sami poradci (12), příp. vedení (6). Explicitně pojmenované standardy a kritéria kvality však v organizacích mnohdy chybí stejně jako vzdělávání (poradců) v metodách hodnocení kvality, příp. není jasné, kdo je za kontrolu kvality zodpovědný.

Výsledky průzkumu ohledně zajištění kvality pro organizace poskytující poradenství potvrdily existenci standardů kvality a jejich hodnocení pro specifické metody (konkrétně bilanční diagnostika vypracovaná Střediskem podpory poradenských služeb působícím při Národním vzdělávacím fondu) nebo ve specifickém kontextu. Standardy kvality jsou jasně stanovené v rámci výkonu sociální služby dle zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb. Zjišťování kvality služby je zde orientováno především na klienta. Zároveň je pozornost soustředěna i na

příмого aktéra – sociálního pracovníka nebo pracovníka v sociálních službách – v souvislosti s jeho přípravou a odborným vedením. V případě služeb financovaných z programů Evropského sociálního fondu je hodnocení kvality poskytované služby povinné a předem definované v rámci evaluace projektů. Podle vyjádření poradců jsou standardy kvality vypracované v rámci určitého projektu, osvědčí-li se jejich aplikace v rámci projektu, nezřídka zachované a jejich užívání je podporované v rámci organizace i po ukončení projektu.

V jiných oblastech se můžeme setkat s dílčím zpracováním této problematiky, např. Úřad práce ČR má vypracovaný Etický kodex pro poradce, který ovšem nezahrnuje standardy kvality a jejich evaluaci.

Závěrečná doporučení poradců pro oblast kvality poradenských služeb se dají shrnout do sedmi oblastí: (1) sdílená definice kariérového poradenství a kvality v kariérovém poradenství; (2) standardy pro kariérové poradce včetně etických standardů, certifikace poradců, legislativního ukotvení; (3) vzdělávání poradců (pregraduální a další vzdělávání, např. výcviky, mentoring) a supervize; (4) spolupráce (náslechy, stáže, sdílení dobré praxe, networking, profesní asociace, mezioborová spolupráce, spolupráce se zaměstnavateli atp.); (5) dostupné zdroje informací, inspirace, zkušeností, vzdělávacích příležitostí apod.; (6) nástroje a znalosti pro evaluaci kariérového poradenství; (7) stanovení zodpovědnosti za zajištění kvality, i když názory respondentů na to, kdo by měl kvalitu zajišťovat (trh – klienti; profesní sdružení, zřizovatel; centrální/národní zajištění kvality), se rozcházejí.

Závěr

Výsledky výše popsaného průzkumu interpretujeme především jako sondu do způsobů zajišťování kvality kariérového poradenství v České republice, neboť širší zobecnování výsledků je vzhledem k omezené reprezentativnosti vzorku problematické. Stejně tak stručnost použitého dotazníku nenabízí všechny aspekty zajišťování kvality, chybí např. také detailnější demografické údaje o respondentech, a průzkum tak předkládá jen trendy a tendence v zajišťování kvality, pro jejichž hlubší analýzu by bylo třeba detailnější zkoumání, např. informace o sběru zpětné vazby od klientů poradenství, avšak bez podrobnějšího popisu, jakým způsobem je tato zpětná vazba získávána, na jaké oblasti se zaměřuje a především, jak je s ní dále nakládáno. Naopak některé otázky a jejich vysvětlení mohly být respondenty považovány za návodné. V neposlední řadě, i přes snahu o objektivitu při zpracování výsledků, existuje riziko, že interpretace dat byla ovlivněna postoji autorek k danému tématu. I přes uvedené metodologické limity tohoto průzkumu jej vnímáme jako podnětný pro uvažování o kvalitě v kariérovém poradenství v ČR.

Průzkum poukázal na existenci řady nástrojů pro zajišťování kvality poradenské práce či činnosti organizací, pro jejich detailní zhodnocení však bohužel nemáme potřebné údaje. Často jde také o úzce zaměřené nástroje (např. bilanční diagnostika je v českém prostředí vázána na psychologické vzdělání) nebo nástroje s obtížnou dosažitelností – k informacím o uplatnění klienta na trhu práce či v dalším vzdělávání mají poradci omezený přístup (poradci Úřadu práce,

příp. poradci ve školství, kteří mají s klienty oficiálnější vazby). Při měření dopadů poradenství však také není jasné, do jaké míry na klienta působily jiné vlivy.

Dle prezentovaných výsledků je patrné, že odborná veřejnost má zájem o zajišťování kvality, výzvou je však její praktické uchopení, tj. kdo by měl být za zajištění kvality zodpovědný, jakým způsobem jí docílit (jaké standardy formulovat) a jak ji ověřovat (jaká kritéria zvolit). S ohledem na tyto otázky je také nutné zvážit, zda najdeme odpovědi společné pro všechny typy poradenských služeb, nebo se odpovědi na ně budou lišit podle formy poskytovaných služeb a kontextu, v němž jsou nabízeny. V odpovědích respondentů byla často kvalita ztotožňována s hodnocením poskytnuté služby klientem, příp. ve vztahu ke kvalifikaci a kompetencím poradce. Jak ukazuje zmiňovaná definice ELGPN, pojmenování kvality má mnohem širší dopady na profesi jako takovou.

Výsledky průzkumu dokládají, že řada poradců považuje za nutné pojmenovat kariérové poradenství a jeho kvalitu ve sdílené definici, příp. tuto definici společně revidovat. Společné porozumění kariérovému poradenství se tak zdá být prvním krokem na cestě ke kvalitním službám. I když byla v tomto směru již řada aktivit realizována, nabízí se otázka, jak je systematictější uchopit, jak zapojit širší poradenskou komunitu i veřejnost a jasně komunikovat výsledky. Podobnou výzvou je i porozumění kvalitě poradenských služeb jako takové, tj. jaké nástroje pro evaluaci poradenských služeb máme k dispozici, jaké kompetence by měli mít poradci pro kontinuální zajištění kvality služeb a kdo by měl být za zajištění kvality zodpovědný. Dalším klíčovým krokem pro zajištění kvality poradenských služeb může být spolupráce (nejen) mezi poradci, která povede nejen ke společnému chápání profese kariérového poradce, ale i ke vzájemnému učení (na základě sdílení dobré praxe, informačních zdrojů apod.).

Literatura

- Doporučení Národního poradenského fóra ministromi školství, mládeže a tělovýchovy ČR a ministryni práce a sociálních věcí ČR pro dosahování priorit v oblasti vzdělávání a sociální politiky [online]. c2014, poslední revize 31. 7. 2014 [cit. 2016-06-10]. Dostupné z: <http://www.narodniporadenskeforum.cz/uploads/activity/doporuceni-npf-pro-dosahovani-priorit-v-oblasti-vzdelavani-a-socialni-politiky-24.pdf>
- FREIBERGOVÁ, Z. (2015). Kvalita ve vysokoškolském poradenství. Učební text Kurzu pro poradenské pracovníky vysokých škol. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 19 s.
- Gaitanis, D. (2014). Zabezpečování kvality kariérového poradenství. Studijní modul projektu INNO-KARIÉRA č. 06. Atény: EOPPEP. 43 s.
- Hooley, T. (2015). Důkazy k celoživotnímu poradenství. Přehled nejdůležitějších zjištění pro účinnou politiku a praxi. Praha: Centrum Euroguidance. 74 s. ISBN 978-80-87335-99-4.
- Jackson, Ch. (2015). ELGPN Glosář. Praha: Centrum Euroguidance. 45 s. ISBN 978-80-7481-093-0.

Rada Evropské unie (2004). Posilování politik, systémů a praxe na poli celoživotního poradenství. 9286/04. EDUC 109 SOC 234. 2

Rada Evropské unie (2008). Lepší začlenění celoživotního poradenství do strategií celoživotního učení. 15030/08. EDUC 257 SOC 653.

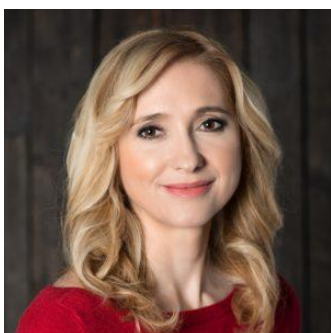
VUORINEN, R., WATTS, A. G. (Eds.). 2015. Rozvoj politik celoživotního poradenství: Evropský nástroj pro tvůrce politik. ELGPN Tools No. 1. Praha: Centrum Euroguidance. 102 s. ISBN 978-80-87335-82-6.



Andrea Csirke. Živím se jako kariérový poradce na volné noze. Zároveň vedu workshopy z oblasti kariérového poradenství v neziskových organizacích. Spolupracovala jsem s Centrem Euroguidance a působila jsem ve Fondu dalšího vzdělávání jako kariérový poradce. Mým nejnovějším projektem je Kým čím být podporující studenty při výběru profesního zaměření. Baví mě přemýšlet o světě práce a jeho proměnách. Chceme-li se přizpůsobit jeho výzám, musíme se naučit řídit svou kariéru. Nemůžeme již nadále počítat s pravidly a jistotami minulého světa práce. Svůj čas, kdy právě nepracuji, nejraději trávím venku. Běhám,

chodím a jezdím na kole. Mám ráda knihy a filmy o lidech a vztazích mezi nimi. Chci dělat věci dobře a jednoduše.

oblast působení: *kariérové poradenství, mediace, projekt design a management*



Michalea Cuřínová

Pomáhám najít a vybrat vhodné, perspektivní a naplňující studium a pracovní uplatnění.



Kateřina Hašková. Kariérové poradenství jsem potkala díky práci v evropském programu Euroguidance, kde jsem jako konzultantka pracovala téměř čtyři roky. V roce 2015 jsem začala doktorské studium zaměřené na kariérové poradenství na FSS MU a rovněž přímou práci s klienty. V současné době jsem na rodičovské dovolené. Zajímá mě aktuální dění v kariérovém poradenství u nás i ve světě, výzkumná témata a přesahy kariérového poradenství do dalších oblastí života, baví mě spolupracovat na různých tématech a učit se nové věci.



Alice Müllerová. Ke kariérovému poradenství mě přivedlo vlastní hledání smysluplné práce. Pracovala jsem v neziskových organizacích jako pracovní poradkyně, poté 8 let v programu Euroguidance. Absolvovala jsem jednosemestrální distanční kurz Teorie a praxe kariérového poradenství organizovaný ve spolupráci s univerzitou ve Stockholmu a dále řadu kurzů, rozšiřujících znalosti a dovednosti pro práci s klienty v tomto oboru. Ve své práci se inspiroji především metodou Navigace při hledání povolání (dle Thomase Dienera). Na tomto přístupu oceňuji především zaměření na

hledání vlastních zdrojů, využívání kreativity a volnosti v pohledu na svět práce a pracovní uplatnění.

Kontakt: sdruzenikp@gmail.com

POSTMODERNÉ PRÍSTUPY V KARIÉROVOM PORADENSTVE: PORADENSTVO AKO PRÁCA S IDENTITOU, PRÍBEHMI A DIZAJNOVANIE KARIÉRY V KONTEXTE

Lenka Martinkovičová

Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry

Abstrakt

Podarí sa kariérovému poradenstvu zbaviť sa svojej zastaralej podoby 20. storočia a kvázi terapeutického a pseudovedeckého počínania, ktoré povyšuje poradcu do role odborníka/experta v dôsledku čoho obvykle zaradí klienta do kategórie bezmocnej nádoby, ktorá čaká na naplnenie znalosťami a šikovným zásahom zo strany poradcu? Túto otázku si už pred 20 rokmi položil kanadský poradca Vance Peavy (1997, český preklad 2013). 21. storočie prináša nové výzvy v rôznych oblastiach nevynímajúc kariérové poradenstvo...

V prvej teoretickej časti príspevku sa pozrieme na postmoderné prístupy v kariérovom poradenstve a akým spôsobom nahliadajú na poradenský proces a klienta a pokúsime sa načrtnúť odpovede na túto otázku. V druhej časti príspevku sa budeme venovať praktickým implikáciám, konkrétne tomu, ako identifikovať a podporiť zdroje, ktoré klientovi umožňujú konštruovať kariéru a ako pracovať s osobnými naratívami (príbehmi) klienta. Predstavíme tiež koncept kariérovej adaptability, ktorá je považovaná za jeden z hlavných cieľov kariérového poradenstva (Maree, 2010).

POSTMODERN APPROACHES IN CAREER COUNSELLING: COUNSELLING AS WORK WITH IDENTITY, STORIES AND CAREER DESIGN IN CONTEXT

Abstract

Can vocational counselling shed its outmoded 20th century facade as a quasi-therapeutic, pseudo-scientific undertaking which elevates the counsellor to an expert status and as a result tends to place the client in the category of helpless vessel waiting to be filled by expert knowledge and skillful intervention of counsellor? This question was raised 20 years ago by Canadian counsellor Vance Peavy (1997). The 21st century brings new challenges in various areas, not excluding career guidance and counselling...

In the first theoretical part we will look at postmodern approaches in career counselling and how they view counselling process and client and we will try to outline the answer to this question. In the second part, we will focus on practical implications, namely how to identify and support resources that enable client to construct a career and how to work with the client's narratives. We will also discuss the concept of career adaptability, which is considered as one of the main goals of career counselling (Maree, 2010).

1. Meniaci sa svet a „kariérotrásenie“

O zmenách, ktoré sa udiali na spoločenskej aj globálnej úrovni, hovoria a píšú mnohí kolegovia (nielen) z oblasti kariérového poradenstva. Zahŕňajú napríklad:

- neustále meniaci sa a komplexnejší trh práce
- menej jasné vzťahy medzi vzdelaním a prácou
- nárast kariérových možností
- expanzia nových foriem práce
- zmena koncepcie kariéry (projektová kariéra, trend freelancerov a startupistov...)
- nejasné, nepredvídateľné, či riskantné pracovné príležitosti
- častejšie zmeny pracovných pozícií, dokonca aj kariéry
- často neplánované tranzície
- narastajúca zodpovednosť za manažovanie vlastných životov a celoživotné učenie sa, atď. (napr. Stebletom, 2010).

Tieto zmeny mali vplyv aj na vnímanie kariéry. Pekný pojem zhŕňajúci tieto zmeny navrhol Watts, ktorý hovorí o tzv. kariérotrásení/ careerquake (1996, In Pattonová, 2006).

Jednotlivci sú tlačení prevziať *narastajúcu zodpovednosť za manažovanie vlastných životov a celoživotné učenie sa, ako aj rozvíjať prenositeľné zručnosti a adaptabilitu* (Stebletom, 2010).

Dnes mladí ľudia vstupujú na svoju profesijnú dráhu v automobiloch a bez mapy, zatiaľ čo kedysi cestovali skupiny ľudí (niekedy aj celé spoločenské triedy) vo vlakoch a autobusoch... (Roberts, 1995)

2. Výzvy na zmeny v oblasti kariérového poradenstva

Tieto zmeny prinášajú výzvy v oblasti kariérového poradenstva. Pred takmer 25 rokmi Mark Savickas písal o tom, že kariérové poradenstvo by malo „vstúpiť spolu so spoločnosťou *do postmodernej doby*“ (1993, s. 2015). Aj Vance Peavy pár rokov potom hovoril o tom, že poradenstvo „zúfalo potrebuje reformovať, aby udržalo krok“ so zmenami v spoločnosti a komplexnými otázkami, ktoré jedinici riešia (1996, In Pattonová, McMahonová, 2015, s. 318).

Podľa mnohých autorov sa v debatách o kariérovom poradenstve odráža *posun ku konštruktivistickým prístupom*, ale aj nové definície (Pattonová, McMahonová, 2015).

Podľa Busaccu a Rehfussa (2016) sú teórie 20. storočia, ktoré pomáhali ľuďom pripraviť sa na kariéru, v dnešnej dobe použiteľné len, ak sú doplnené postupmi, ktoré plne adresujú potreby ľudí. Títo autori minulý rok vydali publikáciu o *postmodernom kariérovom poradenstve*.

Postmoderné poradenstvo je reakciou na zmeny, ktoré sa udiali, na „tekutú“ spoločnosť, flexibilné organizácie a multikultúrne kontexty (Busacca, Rehfuß, 2016).

3. Posun od moderného k postmodernému prístupu

Ešte niekedy na začiatku môjho štúdia na vysokej škole sme na jednej z hodín s doc. Ritomským diskutovali o tom, že každý odborník, či už praktik, teoretik alebo výskumník, musí mať (minimálne implicitne) nejaké filozofické východisko na základe ktorého robí to, čo robí... Krátko by som preto chcela povedať aj niečo k filozofii postmoderných prístupov.

Postmodernita je najčastejšie spojená so zmenami v spoločnosti, ktoré sa začali predovšetkým v kultúrnej sfére a sú charakteristické *kritickým prístupom k tradičným konceptom*, tvorbe nových experimentálnych umeleckých foriem, ktoré sa zakladali na *diferenciácii, relativite, adorácii potreby slobody* atď. Tento prístup sa následne rozšíril v širokom zmysle aj do iných dimenzií spoločnosti, ako je politika, manažment a správa a pod. (Racknys, Valickas, Valickiene, 2015).

„Postmodernita pomohla odhaliť *existenciu alternatív* pre všetky tradičné konštrukty, ustálené javy a dlhodobé štruktúry. Preto všetko, čo sa zdá byť nemenné, môže byť zmenené a pozitívne dekonštruované. *Tradičné požiadavky a normy, ktoré sú charakteristické pre jednotlivca modernej kultúry, sa môžu meniť v ére postmodernosti na základe jedinečných skúseností a projektov konštruovania života založených na osobných charakteristikách*“... (Racknys, Valickas, Valickiene, 2015, s. 125).

3.1 Východiská postmodernizmu

Postmodernizmus vychádza z mnohých myšlienok postštrukturalizmu. Postštrukturalizmus je teoretické filozofické hnutie pochádzajúce z Francúzska, ktoré vzniklo proti štrukturalistickému hnutiu.

Tabuľka 1: Štrukturalizmus vs. postštrukturalizmus

ŠTRUKTURALIZMUS	POSTŠTRUKTURALIZMUS
Klasifikuje jedinca v pojmoch všeobecných tried alebo typov.	Hľadá <i>špecifické detaily ľudskej identity</i> .
Cení si expertné poznanie . (Expertí majú moc definovať ľudskú identitu. Vedia o ľudskej osobitosti viac ako ľudia sami.)	Cení si <i>lokálne poznanie</i> . (Ľudia majú moc definovať seba samých, založenú na vlastnej znalosti detailov zo svojich životov.)
Povrchové javy obsahujú kľúče k hlbšej identite. Len experti sú špecialisti na presné dekódovanie povrchových kľúčov.	<i>Povrchové javy sú to jediné, čo môžeme skutočne poznať</i> . Každý z nás má moc interpretovať povrchové javy.
Ľudské životy sú interpretované a	Ľudské životy sú hodnotené a interpretované podľa toho aké obsahujú <i>výnimky z toho, čo by</i>

hodnotené podľa pravidiel a noriem.	<i>bolo možné očakávať.</i>
Experti majú moc pridelovať význam ľudským životným príbehom dekódovaním formuliek, ktoré ležia pod ich štruktúrou.	<i>Ľudia majú moc tvoriť (konštruovať) zmysluplné životy skrz príbehy, ktoré odohrávajú, rozprávajú jeden druhému a spomínajú si na ne medzi sebou.</i>

(Nejedlá, Strnad, 2014, s. 140)

4. Postmoderné kariérové poradenstvo

Prechod od modernej k postmodernej spoločnosti vyžaduje poradcu so širokým arzenálom intervencií a pracovných nástrojov (Lovén, 2003). *Postmoderná kariéra je konštruovaná na základe osobných skúseností, emócií, kreativity, sociálnych vzťahov, pričom kariérový proces sa stáva autonómny a dynamický. Je to projekt vlastného dizajnovania* (Raksnys, Valickas, Valickiene, s. 119).

Postmoderné kariérové poradenstvo je „kariérové poradenstvo vychádzajúce z psychologického konštruktivizmu a sociálneho konštrukcionizmu reagujúce na výzvu inovovať modernú paradigmu kariérových teórií a intervencií“ (Savickas, 2011a, In Busacca, Rehffuss, 2016, s. 2). Malo by byť orientované viac *holisticky*, t.j. na jednotlivca s ohľadom na kontext a na jeho životné projekty (Lovén, 2003).

„Poradcovia pracujú s aspektmi postmodernej kariérovej teórie a intervencií, ako sú: *adaptabilita, životné príbehy, témy, užitočnosť, identity, reflexivita a aktívne zapojenie*“ (Busacca, Rehffuss, 2016, s. 328).

4.1 Postmoderný kariérový poradca

Hlavným záujmom poradcu je nadviazať dialóg, ktorý vytvára príležitosť pre aktívne konanie, slobodu a jedinečné príležitosti pre situáciu klienta (Busacca, Rehffuss, 2016).

Jazyk, ktorý postmoderný poradca používa, by mal podporovať vznik nových významov, rozširovanie perspektív a zmenu (Busacca, Rehffuss, 2016).

Rekonceptualizácia tradičných kariérových teórií v rámci postmodernej epistemológie oslobodzuje poradcov z okov teoretických právd, čím posúva jeho zameranie z teórií viac ku klientom (Hansen, 2006).

Je teda klient bezmocná nádoba?

Pred 20 rokmi položil kanadský poradca Vance Peavy otázku, či sa podarí kariérovému poradenstvu - zbaviť sa svojej zastaralej podoby 20. storočia a kvázi terapeutického a pseudovedeckého počínania, ktoré povyšuje poradcu do role odborníka/experta v dôsledku čoho obvykle zaradí klienta do kategórie bezmocnej nádoby, ktorá čaká na naplnenie znalosťami a šikovným zásahom zo strany poradcu (1997, v českom preklade z r. 2013).

Môžeme konštatovať, že sa to kariérovému poradenstvu pomaly, ale isto darí. Rozvíjajú sa postmoderné teórie i poradenské modely a nástroje. Poradca bol v rámci modernistickej epistemológie expert, ktorý má vedomosť a teda aj moc, keďže má vedomosti, ktoré klient neovláda a tie mu majú priniesť úžitok. Z postmoderného pohľadu je poradca zodpovedný za dialogickú formu poradenstva, ktorej cieľom je spoločné konštruovanie významov (nie odovzdanie vedomostí) (Hansen, 2006). Rola poradcu spočíva z pohľadu postmodernizmu vo facilitovaní procesu.

Klient je konverzačný partner, ktorý spolupracuje pri vytváraní riešení a hľadaní nových perspektív k problémom (Anderson, 1998, In Busacca, Rehfuss, 2016).

4.2 Perspektívy postmoderného kariérového poradenstva

Postmoderné kariérové poradenstvo vychádza z *(psychologického) konštruktivistického a sociálno konštrukcionistického prístupu*. Konštruktivizmus hovorí o tom, že sociálny a psychologický svet si konštruujeme prostredníctvom individuálnych kognitívnych procesov. Sociálny konštrukcionizmus zase o tom, že sociálny a psychologický svet sa stáva skutočným prostredníctvom sociálnych procesov a interakcií (Busacca, Rehfuss, 2016, s. 10).

Obe perspektívy sa zameriavajú na:

- Vytváranie významu (meaning making): Ľudia si budujú kariéry na základe prikladania významu svojim predošlým skúsenostiam.;
- Ľudskú konštrukciu (namiesto na „objektívny“ obraz reality, či tradičné teórie osobnosti);
- Procesy (namiesto štruktúrovaných stratégií, či obsahu);
- Sociálny kontext: Ľudské príbehy sa nedajú „rekonštruovať“ bez toho, aby sme brali do úvahy sociálnu realitu. (Nejedlá, Strnad, 2014, s. 18-19).

Klient spravidla vstupuje do poradenstva s tým, že významy, ktoré svojim skúsenostiam prikladá, nepostačujú na to, aby dostatočne podporovali jeho adaptabilitu. Poradca by mal byť pripravený využiť rôznorodé možnosti, ktoré pomôžu rekonštruovať tieto významy (Hansen, 2006). Poradca preskúmava, ako klient dokáže rozvinúť a vyhodnotiť významy skúseností vo vzťahu ku svojim zámerom (a nesnaží sa ľudí priradiť k povolaniam na základe ich rozhodnutí) (Busacca, Rehfuss, 2016, s. 10).

Reidová (2006, In Pattonová, McMahanová, 2015) sa zamýšľala nad tým, či konštruktivizmus nie je príliš abstraktný, odtrhnutý od bežnej reality príliš sústredený na interpretáciu a málo na konkrétne kroky, avšak dospela k názoru, že tieto prístupy ponúkajú skutočný potenciál pre rozvoj praxe KP v súlade s požiadavkami postmodernej spoločnosti. Ale, čo je pre poradenstvo dôležité, *smerujú k holistickejšej, eticky orientovanej a politicky uvedomelej forme praxe* (2006, s. 38, In Pattonová, McMahanová, 2015, s. 324)

Tieto dve perspektívy (P.K. a S.K.) je možné dať do kontinua od psychologického konštruktivizmu k sociálnemu konštrukcionizmu (s drobnými odchýlkami a variáciami). Busacca a Rehfuss (2016) na základe toho navrhujú šesť základných dimenzií pri aplikovaní postmoderného kariérového poradenstva (bližšie vid'. Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Šesť základných dimenzií pri aplikovaní postmoderného kariérového poradenstva

Základná dimenzia	Centrálny koncept	Kontinuum postmodernej perspektívy
Podporovať klienta, aby sa aktívne zapájal do konštruovania svojho života.	Aktívne konanie	Kontinuum postmodernej perspektívy ↑ Konštruktivistické Intrapersonálne ↓ Konštrukcionistické Interpersonálne
Pomáhať klientovi rekonštruovať osobne zmysluplnú a koherentnú identitu.	Rekonštruovanie identity	
Pomáhať klientovi rozvinúť a zhodnotiť vlastné konštrukcie a významy užitočné pre rozhodnutia.	Vytváranie významu	
Pomáhať klientovi rozpoznať hodnotu vzťahového prepojenia	Vzťah	
Nahliadať na klienta v rámci sociálnych a symbolických systémov, či kontextov, v ktorých žije.	Sociokultúrny kontext	
Uznať, že klienti z marginalizovaných kultúr môžu mať naratívy, ktoré sú významne ovplyvnené dominantnými diskurzami spoločnosti.	Sociopolitický kontext	

(Busacca, Rehfuss, 2016, s. 326)

Postmoderné modely kariérového poradenstva vychádzajú nielen z psychologicko konštruktivistických a sociálno konštrukcionistických prístupov, ale aj z naratívneho prístupu.

Naratívny prístup ide do hĺbky ľudskej komunikácie a rozširuje fakty o príbehovosť, ktorá nám umožňuje vidieť riešené témy v širších súvislostiach a tak nachádzať účinnejšie a trvalejšie riešenia (Nejedlá, Strnad, 2014). Rozvíja spoluprácu pomáhajúceho a klienta, ktorá umožňuje vrátiť klientovi autorstvo jeho dominantného životného príbehu (ISZ - web). Poradenský proces možno označiť aj metaforou odmotávania kľbka, kľbka príbehov (inšpirované Harlene Anderson), kde poradca, či terapeut spoločne s klientom odmotávajú jeho príbeh a prípadne

ho namotajú spoločne iným spôsobom. *Príbehy pomáhajú vyjasňovať si skúsenosti a udalosti a je nutné ich detailne preskúmať*, aby sa vytvorila konštruktívna klíma. Klienti získajú pocit, že takmer všetko, čo hovorili, je dôležité a ich zážitky majú skutočnú hodnotu pre nich a dokonca i pre ostatných. Príbehy iných ľudí môžu posilniť sebadôveru, potvrdiť schopnosti a inšpirovať (Jigau, 2007).

Kariérové príbehy sú nástrojmi pre vytváranie identity a kariéry v rámci komplexných sociálnych interakcií, keďže ich rozprávanie utvára self a pomáha ľuďom ujasniť si, čo si o sebe myslia (Savickas, 2012). Vysvetľujú prečo jednotlivci uskutočnili dané voľby a vysvetľujú významy, ktoré ich k nim viedli (McIlveen, Patton, 2007). Hovoria o tom, čo viedlo včerajšie ja (self) k tomu, aby sa stalo dnešným a aj tým budúcim (Savickas, 2005, In McIlveen, Patton, 2007).

Naratívny prístup podporuje uvedomenie si toho, že individuálne kvality, kultúrne vplyvy, ako aj kontextuálne faktory sa menia v čase (Reid, 2005, In Stebletom, 2010), *a podporuje aj plánovanie života podľa modelov, ktoré sa preukázali pre osobu ako funkčné alebo predurčujúce* (Jigau, 2007).

Klasická štruktúra naratívnej práce:

- Dekonstruktúra – otriasa opevneným zmyslom problémového príbehu jedinca skrz údiv poradcu / oddelenie problému od jedinca (otázky ako napr.: Myslíte si to vždy rovnako silno? Boli doby, keď ste takto neuvažovali?)
- Externalizácia – oddelenie predpokladov od osôb/ osôb od problémov (otázky ako napr.: Keď ťa ovládol ten strach, čo si robila, čo si chcela, čo si si myslela? K čomu ťa nabádal? A ako si na to reagovala ty?)
- Reautorizácia – nachádzanie nového zmyslu života (Nejedlá, Strnad, 2014, s. 76).

5. Postmoderné modely kariérového poradenstva

Postmoderné modely možno na základe vyššie spomínaných perspektív zaradiť do troch kategórií (Busacca, Rehfuß, 2016, s. 6-7):

1. Modely založené na psychologickom konštruktivizme: sociodynamické poradenstvo (Peavy, 2010), teória konštruovania kariéry (Savickas, 2005), naratívne kariérové poradenstvo (Cochran, 1997), personálne konštrukty (Neimeyer, 1992) a aktívne angažovanie (Amundson, 2003);
2. Modely založené na sociálnom konštrukcionizme a systemické modely: dizajnovanie života (Savickas et al., 2009), rámec systémovej teórie (Patton, McMahon, 2006), vzťahová teória práce (Blustein, 2001), teória chaosu (Pryor, Bright, 2011) a akčná teória kariéry (Young, Valach, 2004);

3. Modely založené na naratívnom prístupe: kariérové poradenstvo podľa Savickasa (2011), kariérové poradenstvo – príbehový prístup (Brott, 2001) a naratívne kariérové poradenstvo (Cochran, 1997).

Podľa Mcllveena a Pattonovej (2007) však možno Teóriu konštruovania kariéry a Rámec systémovej teórie označiť ako metateoretické rámce, z ktorých môže vychádzať konštruktivistické, ako aj naratívne kariérové poradenstvo. V ďalšej časti sa preto krátko budeme venovať práve týmto teóriám a modelom, a podrobnejšie najmä Teórii konštruovania kariéry.

5.1 Vybrané teórie a modely: Teória konštruovania kariéry (Savickas, 2001)

Medzi základné východiská Teórie konštruovania kariéry patrí napr. to, že *každý človek dáva zmysel svojmu životu sám a kariéru si tvoríme reflektovaním našich skúseností* (prikladaním významu svojmu správaniu a skúsenostiam), počas toho, ako uskutočňujeme rozhodnutia vyjadrujúce naše sebaopínanie, formulujeme a dosahujeme ciele v rámci sociálneho kontextu. Teória ďalej hovorí o tom, že *kariérový rozvoj je poháňaný adaptáciou* (skôr ako našim vnútorným dozrievaním). Savickas (2011), ktorý je okrem iného prezident divízie poradenskej psychológie v Americkej psychologickej asociácii (APA), tvrdí, že *jednotlivci sa musia adaptovať prostredníctvom opakujúceho sa prehodnocovania vlastnej identity, aby integrovali nové skúsenosti do prebiehajúceho životného príbehu*.

3 základné otázky/3 hlavné zložky teórie:

- Profesionálna identita (súbor schopností, potrieb, hodnôt a záujmov jednotlivca vzhľadom na kariéru): Akú kariéru si ľudia konštruujú?
- Kariérová adaptabilita (využitie mechanizmov zvládania): Akým spôsobom si ľudia konštruujú kariéru?
- Životné témy (témy, ktoré ľudia využívajú pri konštruovaní kariéry): Prečo si ľudia konštruujú takú kariéru a prečo práve takým spôsobom?

Savickas (2012) hovorí o tom, že poradcovia by sa v 21. storočí mali zameriavať viac na identitu (ako na osobnosť), na adaptabilitu (ako na zrelosť) a na príbehy, t.j. životné témy (ako na skóre). A tieto tri hlavné zložky Savickasovej teórie sú vlastne paralelou na podnadvpis tohto príspevku: Poradenstvo ako práca s identitou, príbehmi a dizajnovanie kariéry v kontexte.

Poradenstvo vychádzajúce z tejto teórie pracuje s autobiografickými príbehmi, kontextovou analýzou, vytváraním možných scenárov a ich posudzovaním a následne modelovaním budúcej identity, pričom cieľom je neustále formovanie (a pretváranie) vlastnej identity súvisiace s konštruovaním kariéry.

5.1.1 Teória konštruovania kariéry: Kariérová adaptabilita

Sľúbila som, že v príspevku predstavím aj *kariérovú adaptabilitu*, ktorá práve zahŕňa zdroje, ktoré klientovi umožňujú konštruovať kariéru. Podľa Savickasa (2004) je kariérová adaptabilita *pripravenosť jednotlivca uskutočniť zmeny na trhu práce a v rámci svojej kariéry*, ktorá je dôležitá celoživotne.

Podľa Maree (2010) je kariérová adaptabilita *jeden z hlavných cieľov kariérového poradenstva*.

Tabuľka 3 ilustruje aké postoje, presvedčenia, kompetencie a stratégie zvládania prislúchajú tej ktorej zložke/dimenzii kariérovej adaptability, ale aj aké kariérové problémy môžu vyplývať z toho, ak máme slabo rozvinutú niektorú zo zložiek kariérovej adaptability.

Obrázek 1 Zložky/dimenzie kariérovej adaptability

Dimenzie adaptability	Postoje, presvedčenia	Kompetencia	Stratégie zvládania (správanie)	Kariérové problémy
Záujem	Plánujúci	Plánovanie	Uvedomovať si, zapájať sa, pripravovať sa	Eahostajnosť (apatia, pesimizmus, bezplánovitosť)
Kontrola	Rozhodný	Uskutočňovanie rozhodnutí	Asertivita, disciplína, nasledovanie zámeru	Nerohodnosť (zmätenie, prokrastinácia, impulzivita)
Zvedavosť	Zvedavý	Preskúvanie	Experimentovanie, vstupovanie do rizika, zisťovanie informácií	Nerealistickosť (nereálny obraz o sebe/ svete práce)
Sebadôvera	Efektívny	Riešenie problémov	Vytrvalosť, snaženie sa, usilovnosť	Inhibícia

(Savickas, 2013, s. 158)

Savickas (2013) hovorí, že tieto zložky sú vlastne *adaptačné zdroje a stratégie, ktoré jednotlivci používajú počas toho, ako si konštruujú svoje kariéry*. *Kariérový záujem* je o zameranosti na budúcnosť, zmysle pre kontinuitu a prikladaní dôležitosti príprave na budúcnosť. *Kariérová sebadôvera* je vnímaný pocit účinnosti vzhľadom na schopnosť úspešne uskutočňovať a implementovať voľby. *Kariérová zvedavosť* podporuje preskúvanie seba, situácií a sveta práce. A *kariérová kontrola* je schopnosť sebaregulácie zahŕňajúca sebadisciplínu (Savickas, 2013).

Na úvod poradenského procesu je možné tieto zdroje identifikovať napr. prostredníctvom ŠKÁLY KARIÉROVÝCH ADAPTAČNÝCH SCHOPNOSTÍ (CAAS INTERNATIONAL 2.0). Škála bola

vytvorená v medzinárodnom kolaboratívnom výskume, je preložená do slovenského (Martinkovičová - rod. Beková, 2015) a českého jazyka (Hlad'o, 2016). Škála bola na Slovensku validizovaná v rámci doktorandského výskumu na vzorke 1331 VŠ študentov (28,5% mužov a 71,5% žien) v rámci celého Slovenska (Beková, 2015).

V rámci zistení zo Slovenska (na vzorke VŠ študentov) *kariérová adaptabilita pozitívne súvisí so sebahodnotením a sebaúčinnosťou, ale aj s extraverziou, otvorenosťou a svedomitosťou a negatívne s neurotizmom*. Boli tiež zistené rozdiely v rámci kariérovej adaptability vzhľadom na pracovnú skúsenosť: 1) medzi tými, ktorí pracujú a tými, ktorí nemajú žiadne pracovné skúsenosti, ako aj tými, ktoré majú pracovné skúsenosti, ale aktuálne nepracujú; 2) medzi tými, ktorí majú pracovné skúsenosti v rámci odboru a tými, ktorí majú pracovné skúsenosti mimo odboru (Beková, 2015). Kariérová adaptabilita *predikuje spokojnosť s kariérou a kariérový výkon* (Zacher, 2014); *pozitívne súvisí s proaktívnou osobnosťou, orientáciou na učenie sa a dosahovanie cieľov a s kariérovým optimizmom* (Tolentino a kol., 2014) a *pozitívne súvisí aj s pracovnou angažovanosťou* (Rossier a kol., 2012). A ako zistila napr. Koenová (2013), *kariérovú adaptabilitu je možné rozvíjať...*

5.2 Vybrané teórie a modely: Krátko k modelu „Dizajnovanie života“

Dizajnovanie života (life designing) (Savickas et al., 2009) je model prepojený s Teóriou konštruovania kariéry, ktorý predstavuje novú paradigmu pre kariérové intervencie v 21. storočí.

Štruktúra intervencií podľa tohto modelu:

- *Konštruovanie kariéry* (1.) skrz menšie príbehy
- *Dekonštruovanie* (2.) týchto príbehov a ich *rekonštruovanie* (3.) *do naratívu o identite*
- *Spoločné konštruovanie* (coconstruction) *zámerov* (4.), ktoré *smierajú ku konaniu* (5.) v reálnom svete (Savickas, 2012)

5.3 Vybrané teórie a modely: Rámec systémovej teórie

(Pattonová, McMahonová, 1999)

Rámec systémovej teórie je metateoretický rámec poskytujúci popis vplyvov a procesu kariérového rozvoja. Rozlišuje dve základné zložky kariérových teórií: obsah a proces. V rámci obsahu sú dôležité vplyvy na kariérový rozvoj (individuálne a kontextuálne) a v rámci procesu sú to zmeny a náhody, ktoré vplyvajú na rozhodovanie (kariérové trajektórie nie sú vždy plánované a predvídateľné). Táto teória vníma jednotlivcov ako učiace sa systémy v rámci komplexných systémov (Pattonová, McMahonová, 2015).

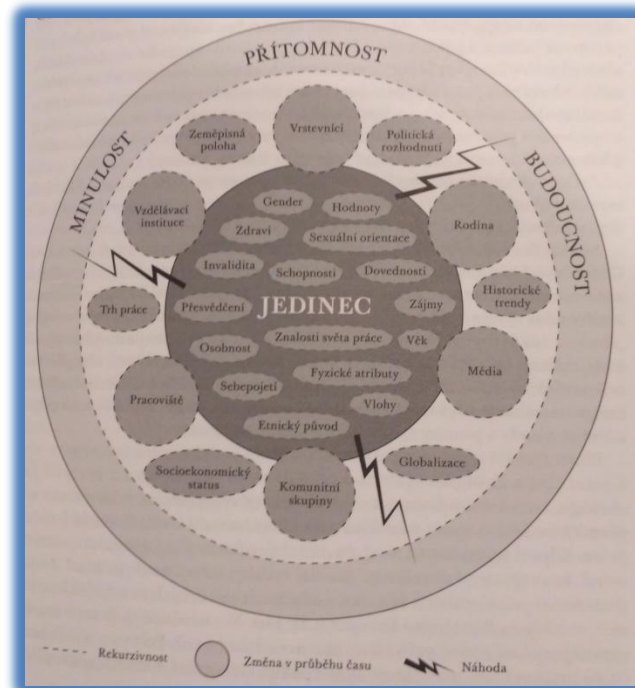
5.3.1 Rámec systémovej teórie: Vplyvy na kariérový rozvoj

Tieto vplyvy zahŕňajú individuálne a kontextuálne vplyvy na strane:

- jednotlivca: záujmy, hodnoty a presvedčenia, schopnosti a zručnosti, vek, rod, zdravotné postihnutie a sexuálnu orientáciu...;
- sociálneho systému: rodina, škola a pracovisko, rovesníci, komunitné skupiny, médiá;
- životného prostredia a spoločenského systému (širšia komunita a prostredie, v kt. ľudia žijú): geograf. poloha, globalizácia, politické rozhodnutia a socioekonomické podmienky, historické trendy, globalizácia, trh práce (Pattonová, McMahonová, 2015).

U jednotlivcov dominujú rôzne vplyvy v rôznom čase a v závislosti od kontextu (Pattonová, McMahonová, 2015). Obrázok 1 ilustruje, aké všetky vplyvy pôsobia na náš kariérový rozvoj a čo všetko by mal kariérový poradca zohľadniť.

Obrázok 2: Vplyvy na kariérový rozvoj



(Pattonová, McMahonová, 2015)

Vzťahy medzi týmito vplyvmi sú viacsmerne a vzťahy existujú nielen medzi systémami, ale aj v rámci nich. Zmena v jednej časti systému vyvoláva zmenu/y v iných častiach systému. „Príbehy umožnia odhaliť vzorce a vzťahy medzi bohatým systémom vplyvov a jedincom“ (Pattonová, McMahonová, 2015, s. 244).

5.4 Príklady poradenských nástrojov – uplatnenie vybraných teórií a modelov v praxi:

Z Teórie konštruovania kariéry vychádzajú (oba sú voľne dostupné na www.vocopher.com):

- Pracovný zošit Môj kariérový príbeh „My Career Story workbook“,
- Rozhovor o konštruovaní kariéry „Career Construction Interview“ (oba nástroje: Savickas, Hartung, 2012).

Z Rámca systémovej teórie vychádzajú:

- Nástroj Môj systém kariérových vplyvov „My System of Career Influences“ (McMahon, Patton, Watson, 2005),
- Biografická esej Moja kapitola o kariére „My Career Chapter“ (McIlveen, 2006, voľne dostupné na: <https://eprints.usq.edu.au/23797/>),
- Rozhovor o kariérových systémoch „Career Systems Interview“ (McIlveen, 2003).

Medzi využívané formy práce v rámci postmoderného kariérového poradenstva patria: rôzne obrazové a textové kartičky (a ich triedenie), časové línie, genogramy, príbehy, práca s metaforami atď. (Busacca, Rehfuss, 2016).

Príklad poradenského nástroja:

Pracovný zošit Môj kariérový príbeh

Tento poradenský nástroj vychádza z Rozhovoru o konštruovaní kariéry (CCI), ktorý je zároveň jeho súčasťou. Je určený na samostatnú prácu pre klientov a záujemcov o kariérové poradenstvo, môže však slúžiť aj ako inšpirácia pre prácu kariérových poradcov. Pozostáva z 3 častí: 1) Hovorenie o mojom príbehu, 2) Vypočítanie môjho príbehu, 3) Uskutočnenie môjho príbehu.

V prvej časti sú napr. aktivity zamerané na hrdinov/hrdinky (osoby/postavy, ktoré ste obdivovali, keď ste vyrastali), ale aj na povolania, o ktorých ste v minulosti rozmýšľali, súčasťou sú aj otázky zo samotného CCI a pod. V druhej časti sa aktivity zameriavajú napr. na self (Kto som? Kým sa stávam?) a nadväzujú na CCI a súčasťou je aj pracovný list k CCI... V poslednej časti si môžete za pomoci rôznych aktivít pripraviť detailný plán na uskutočnenie Vášho príbehu (Savickas, Hartung, 2012).

6. Výhody a výzvy postmoderných prístupov v KP

Výhody:

Postmoderné poradenstvo môže byť pre klienta *do väčšej miery zmocňujúce, podporuje ho v proaktivite*, keďže si vyžaduje kolaboratívny a spolutvorivý proces, ako aj prerozprávanie príbehu smerujúce k novým možnostiam do budúcnosti (Campbell, Ungar, 2004, Reid, 2005, In

Stebletom, 2010). Keď sa zameriavame na budúcnosť, tak ľudí pozývame do procesu spoluvytvárania...

Toto poradenstvo podporuje *rozvíjanie významov skúseností, umožňuje využitie kreativity* v poradenskom procese. Klienti sa učia *formulovať a zdieľať svoje životné príbehy* (Severy, 2008; Bujold, 2004; Reid, 2006; In Stebletom, 2010). Holistický prístup predpokladá viaceré reality a preskúmava životné roly v rámci rôznych sociálnych oblastí.

Tieto prístupy majú potenciál byť *efektívne v rámci medzikultúrnych kontextov*, pri marginalizovaných populáciách, imigrantoch atď. (Clark, Severy, Sawyer, 2004, In Stebletom, 2010).

Výzvy:

Poradcov je potrebné v týchto prístupoch vzdelávať a tieto prístupy je potrebné aj zažiť, t. j. priamo ich vo vzdelávaní využiť.

Sledovanie účinnosti intervencií vychádzajúcich z týchto prístupov (existujúce kvalitatívne nástroje a rozvoj ďalších nástrojov) (Stebletom, 2010).

7. Záver a zamyslenie do budúcnosti

Postmoderné kariérové poradenstvo nenahrádza, ale nachádza si miesto medzi tradičnými kariérovými intervenciami. Reaguje na globálne, sociálne a technologické zmeny vplyvajúce na životy ľudí, ako aj zmeny konceptu kariéry.

Z môjho pohľadu možno *Rámec Systémovej teórie vnímať ako MAPU, ktorou sa poradcovia môžu riadiť pri rozprávaní príbehov*, aby prípadne na niečo dôležité nezabudli. *A Teória konštruovania kariéry a model dizajnovania života sú pre mňa ako KOMPAS, ktorým je možné sa riadiť pri kariérovom poradenstve.*

Na záver je ešte potrebné povedať, že okrem zavádzania nových prístupov v kariérovom poradenstve, ktoré reagujú na mnohé zmeny vo svete, je dôležité klásť *dôraz aj na sociálnu spravodlivosť*. IAEVG (2013) vyzýva, aby bola sociálna spravodlivosť prijatá ako kľúčová hodnota, ktorou by sa mali riadiť postupy (nielen praktikov, ale aj akademikov a tvorcov stratégií). Mali by sme sa viac zamýšľať nad tým, „ako môže byť sociálna prax, ktorú označujeme ako kariérové poradenstvo využitá sociálne transformačnými a emancipačnými spôsobmi“ (Hooley, Sultana, 2015). Hooley ponúka aj Rámec pre emancipačné kariérové vzdelávanie s 5 oblasťami učenia (2015, s. 15).

A v neposlednej miere by sme sa mali tiež zamýšľať nad tým, *do akej miery je a môže byť naša kariéra „etickou kariérou“ / ethical career alebo kariérou s pozitívnym sociálnym vplyvom* (zaujímavý projekt: www.80000hours.org). Etická kariéra je naplňajúca kariéra, ktorá prináša dobro.

A ako bodka na záver, v poslednej dobe sa už začínajú vynárať myšlienky prinášajúce postpostmodernizmus, uvidíme teda čo prinesie budúcnosť nielen do oblasti kariérového poradenstva...

Prajem všetkým úspešné zvládanie kariérotrásenia a radosť z práce!

Literatúra

- Beková, L. (2015): RIADENIE A KONŠTRUOVANIE KARIÉRY: Validizácia Medzinárodnej škály kariérových adaptačných schopností (CAAS) a skúmanie účinnosti kariérového programu na vybrané sociálno-psychologické premenné v kontexte riadenia a konštruovania kariéry. Bratislava: ÚAP, FSEV UK.
- Busacca, L. A.; Rehfuss, M. C. (2016). Postmodern Career Counseling: A Handbook of Culture, Context and Cases. (Ed.), Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hlaďo, P. (2016). Psychosociální konstrukt kariérové adaptability z pohledu teorie a empirické evidence – přehledová studie. Lifelong learning – celoživotní vzdělávání, 6 (5), s. 102-125.
- Hooley, T. (2015). Emancipate yourselves from mental slavery: self-actualisation, social justice and the politics of career guidance. Derby: International Centre for Guidance Studies, University of Derby. Stiahnuté dňa 5.11.2016: <http://hdl.handle.net/10545/579895>
- Hooley, T.; Sultana, R. G. (2015 – český preklad). Kariérové poradenství pro sociální spravedlnost. Kariérové poradenstvo v teórii a praxi, 6(11), s. 6-16.
- International Association for Educational and Vocational Guidance (2013). IAEVG Communiqué on Social Justice in Educational and Career Guidance and Counselling. Montpellier, September 28, 2013. Stiahnuté dňa 10.8.2017: <http://iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=9#>
- Jigau, M. (2007). Career Counselling, Compendium of Methods and Techniques. Bucharest: Institute of Educational Sciences, Euroguidance Romania.
- Kaliris, A., Kriwas, S. (2014). Career counseling theory and practice: their emerging role in a crucial era for the world of work. Stiahnuté dňa 5.9.2017 z: www.researchgate.net/publication/283321997_Kaliris_A_Kriwas_S_2014_The_contribution_of_the_postmodern_approaches_to_career_counseling_theory_and_practice_their_emerging_role_in_a_crucial_era_for_the_world_of_work
- Lovén, A. (2003). The Paradigm Shift – Rhetoric or Reality? International Journal for Educational and Vocational Guidance 3, s. 123–135.
- McIlveen, Peter (2006) *My career chapter*. Manual/Instructions. Peter McIlveen
- McIlveen, Peter F. and Patton, Wendy A. (2007) Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice. Australian Psychologist 42(3):pp. 226-235

- McIlveen, P. (2015). My Career Chapter and the Career Systems Interview. In M. McMahon & M. Watson (Eds.), *Career assessment: Qualitative approaches* (pp. 123-128). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers
- Pattonová, W. (2005). A postmodern approach to career education. What does it look like? *Perspectives in Education* 23 (2), s. 21-28
- Pattonová, W., McMahonová, M. (2015 – český preklad publikácie z r. 2006). Kariérový rozvoj a systémová teória.
- Raksnys, A., V.; Valickas, A.; Valickiene, R. P. (2015). Transformation of Career Concept and its Effect on Career Management in Organizations. *Human Resources Management & Ergonomics*, IX, 2/2015, s. 117-128
- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy. An International Quarterly*, 7, 205-215
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal for Career Counseling and development*, 90, 1, s. 13-19.
- Savickas, M. L., Hartung, P. J. (2012). MCS – My Career Story. An Autobiographical Workbook for Life-Career Success. Stiahnuté z: www.vocopher.com
- Strnad, V.; Nejedlá, A. (2014): *Základy narativní terapie a narativního koučinku*. Praha: Portál.
- Watson, M., McMahon, M. (2015). From Narratives to Action and a Life Design Approach. In Nota L., Rossier, J. (Ed.), *Handbook of Life Design: From Practice to Theory and from Theory to Practice* (s. 75 - 86). Hogrefe Publishing.



Lenka Martinkovičová ukončila doktorandské štúdium v odbore sociálna psychológia a psychológia práce na Fakulte sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave. V rámci dizertačnej práce sa venovala témam riadenia a konštruovania kariéry a špecificky kariérovej adaptability. Absolvovala niekoľko kurzov a tréningov v oblasti kariérového poradenstva, napr.: tréning v švajčiarskej metóde CH-Q Level 1 a 2, kurz Koučovací prístup v kariérovom poradenstve, workshop Navigácia pri hľadaní povolania. Je absolventkou dlhodobých výcvikov v arteterapii (Masarykova

Univerzita v Brne) a v dialogickom a konštruktivistickom prístupe MODI (Narativ, Taos Institute a Houston Galveston Institute). Pracovala ako konzultant v personálnych agentúrach a posledných sedem rokov ako konzultantka v centre Euroguidance, ktoré je na Slovensku súčasťou SAAIC. Momentálne popri rodičovskej dovolenke pôsobí ako členka rady v Združení pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry (www.rozvojkariery.sk).

Lenka Martinkovičová graduated from the Faculty of Social and Economics of Comenius University in Bratislava in the field of Social and Work Psychology. In the dissertation she dealt with the topics of

career management and construction and specifically career adaptability. She has undergone a number of courses and trainings in the field of career counselling, e.g.: training in the Swiss CH-Q method Level 1 and 2, Coaching Approach in Career Counselling, Job Navigation Workshop. She is a graduate of long-term trainings in artetherapy (Masaryk University in Brno) and in dialogical and constructivist approaches MODI (Narativ, Taos Institute and Houston Galveston Institute). She worked as a consultant for personnel agencies and for the past seven years as a consultant at the Slovak Euroguidance centre, which is part of SAAIC. At the moment she is a member of the board of the Association for Career Guidance, Counselling and Career Development (www.rozvojkariery.sk).

KARIÉROVÝ VÝVIN ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM. SÚČASNÝ STAV A CESTY K INKLÚZII⁴⁰

Marian Groma

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

Abstrakt

Výskumná štúdia analyzuje súčasný stav kariérového vývinu študentov so zdravotným postihnutím študujúcich na Univerzite Komenského v Bratislave, ich pripravenosť zvládať náročné úlohy súvisiace s kariérovým vývinom, mapuje skúsenosti študentov so zdravotným postihnutím so službami a podporou kariérového vývinu. Pre potreby štúdie sme vytvorili Dotazník kariérového/profesijného rozvoja zameraný na hodnotenie úrovne kariérového vývinu a mapovanie skúsenosti študentov s poskytovaním podpory a služieb. Prieskumu sa zúčastnilo 36 študentov so zdravotným postihnutím. Výsledky vypovedajú o kariérovej pripravenosti väčšiny študentov so zdravotným postihnutím na postsekundárne vzdelávanie a o disponovaní zázemia pre zvládanie úloh vysokej školy. Študenti so zdravotným postihnutím však dosahujú nižšiu úroveň kariérového vývinu ako študenti bez zdravotného postihnutia. Záver príspevku ponúka návrhy k poskytovaniu podpory kariérového vývinu v inkluzívnych podmienkach vzdelávania.

Kľúčové slová: kariérový vývin, postihnutie, inklúzia

CAREER DEVELOPMENT OF UNIVERISTY STUDENTS WITH DISABILITIES. CURRENT STATE AND PATHWAYS TO INCLUSION

Abstract

The research study analyses the current state of career development of students with disabilities at Comenius University in Bratislava, their readiness to handle challenging tasks related to career development, and also maps the experiences of students with disabilities with provided services and support. For the needs of the study, we developed a Career Development Questionnaire aimed at the assessment level of the career development and mapping the students' experience of providing support and services. The survey was attended by 36 students. In most students, the results indicates the satisfactory career readiness to post-secondary education and the availability of backgrounds for managing the role of the university. However, students with disabilities achieve lower career development level, than students without disabilities. The conclusion of the paper is dedicated to suggestions for better support of the career development in inclusive learning conditions.

⁴⁰ Štúdia je podporená grantom VEGA 1/0620/16.

Key words: career development, disability, inclusion

Úvod

Jednu z oblastí kariérového poradenstva predstavuje problematika hodnotenia kariérového vývinu. V tradičnom hodnotení kariérového vývinu, ako uvádza Vendel (2008), sa považujú za významné sebazpoznávanie, poznanie súčasného trhu práce a spojenie poznatkov o sebe so situáciou na trhu práce. Sú východiskom pre tvorbu štruktúrovaných programov kariérového vývinu aj na vysokých školách. Novšie sa problematika kariérového vývinu obohacuje aj o ďalšie koncepty, ako napr. *kariérová pripravenosť*, *kariérová zrelosť* alebo *kariérová adaptabilita*. Podľa autorov Brand & Valent (2013) najbežnejšia definícia *kariérovej pripravenosti* študenta vysokej školy je „byť pripravený na postsekundárne vzdelávanie bez nutnosti remediácie (zásahu, ktorý by upravil kariérovú pripravenosť)“. *Kariérovú adaptabilitu* Savickas vymedzuje ako „psychosociálny konštrukt, ktorý naznačuje pripravenosť jednotlivca a jeho zdroje pre zvládanie súčasných i budúcich úloh v rámci profesijného rozvoja, profesijných tranzícií a osobných tráum“ (Beková, 2015, s. 15). V tomto príspevku sa budeme opierať predovšetkým o pojem *kariérový vývin*. Ten ponímame v zmysle D. Supera ako celoživotný proces. Podľa Jarvisa (in Zvariková, 2012, s. 15) je kariérový vývin „o raste počas života a práce, o vzdelávaní sa, získavaní skúseností, žití, pracovaní a zmenách; o vytváraní a objavovaní ciest svojim životom a prácou“. Pojem kariérový rast a kariérový vývin budeme používať alternatívne (v zhode s českým prekladom publikácie Pattonovej a McMahonovej (2015), i keď pripúšťame istú mieru významovej nezhody.

V poslednom období evidujeme nárast záujmu kariérového poradenstva o študentov so zdravotným postihnutím (u nás napr. Markovičová, 2014). Táto skupina sa v oblasti kariérového vývinu považuje za znevýhodnenú. Podľa Getzel & Briel (2008) vysokoškolákom so špecifickými potrebami často chýba jasná predstava o tom, aké vedomosti a zručnosti sú potrebné na rozvoj kariéry. Títo študenti často absolvujú vysokú školu bez možnosti mať skúsenosti s reálnym pracoviskom a je pre nich náročné zvoliť si prácu, ktorá zodpovedá ich preferenciám a schopnostiam. Lan (2014) uvádza, že študenti so špecifickými potrebami majú tendenciu byť ovplyvnení faktormi, ktoré sú nepriaznivé pre ich profesionálny rozvoj, ako je nenapĺňanie ich potrieb, nedostatok životných skúseností, úloh a príležitostí pre učenie sa rôznym rolám, nedostatok kariérového povedomia.

Situáciu človeka s postihnutím v kontexte kariérového vývinu výstižne vykresľuje Požár (2014). Vychádza z tézy, že rodina, zdravie a práca sú tri základné hodnotové okruhy vlastné každému človeku, a je zjavné, že jeden z nich – zdravie – je u ľudí so zdravotným postihnutím už v istom ohrození. „Nemožnosť alebo obmedzená možnosť nájsť si primerané pracovné uplatnenie a byť úspešným v práci... je preto ďalším ohrozením, ktoré pri ceste za životnou spokojnosťou či rovno šťastím je už dosť ťažké vykompenzovať niečím iným“ (Požár, 2014, s. 4).

Metódy

Na skúmanie súčasného stavu kariérového vývinu študentov so zdravotným postihnutím sme použili sebahodnotiaci *Dotazník profesijného/kariérového rozvoja* (Groma et al., 2016). Obsahuje päť častí (A-E) zamerané na: a) hodnotenie miery kariérového vývinu a rozvoja kariérových schopností, súčasného stavu v oblasti sebapoznania, orientácie sa v povolaniach a na trhu práce, riadenia vlastnej kariéry; b) hodnotenie podmienok vzdelávania, podpory a služieb poskytovaných študentovi so špecifickými potrebami; c) skúsenosť s poskytovaním poradenstva v rôznych oblastiach kariérového vývinu; d) významné osoby, ktoré usmernili študentov v ich profesijnej orientácii a profesijnom/ kariérovom vývine; e) využívanie zdrojov podpory v doterajšom profesijnom, resp. kariérovom vývine.

Výskumná vzorka a priebeh výskumu

Výskumnú vzorku tvorilo 36 študentiek a študentov so zdravotným postihnutím Univerzity Komenského v Bratislave, evidovaných ako študentky a študenti so špecifickými potrebami. Predpokladaný celkový počet študentiek a študentov so špecifickými potrebami na Univerzite Komenského v Bratislave je 205. Vek respondentov sa pohyboval od 19-29 rokov (AM=23,03; SD=2,28). Zastúpenie žien tvorilo 77,8% (28 študentiek), mužov 22,2% (8 študentov). Respondenti pochádzali z Pedagogickej fakulty, Prírodovedeckej fakulty, Filozofickej fakulty, Lekárskej fakulty, Fakulty sociálnych a ekonomických vied, Evanjelickej bohosloveckej fakulty, Fakulty manažmentu, Právnickej fakulty Univerzity Komenského. 18 študentov (50%) boli študentmi Pedagogickej fakulty. Štyri fakulty Univerzity Komenského nemali vo vzorke zastúpenie.

Výskumná vzorka predstavovala heterogénnu skupinu vo vzťahu k druhu postihnutia. Najfrekvencovanejšie zdravotné postihnutie vo výskumnej vzorke predstavovali telesné postihnutie, chronické postihnutie, s rovnakým zastúpením u 13 respondentov (36,1%), zrakové postihnutie 8 respondentov (22,2%). Menej frekvencované zastúpenie predstavovali poruchy učenia (4 respondenti; 11,1%), sluchové postihnutie u 3 respondentoch (8,3%), zdravotné oslabenie 1 respondent (2,8%) a psychické ochorenie taktiež jeden respondent (2,8%). 29 respondentov uvádzalo prítomnosť iba jedného zdravotného postihnutia (80,56%), 7 respondentov (19,44%) uvádzalo viac ako jedno zdravotné postihnutie: Najčastejšou kombináciou bola kombinácia zrakového a telesného postihnutia (3 respondenti).

Dotazník profesijného/kariérového rozvoja bol administrovaný pod vedením autora príspevku aj pre potreby hodnotenia kariérového vývinu študentiek a študentov vysokej školy bez zdravotného postihnutia v bakalárskej práci Grejtákovej (2017). Údaje z výskumu Grejtákovej (2017) nám umožnili porovnať kariérový vývin študentiek a študentov vysokej školy bez zdravotného postihnutia so vzorkou študentov vysokej školy so zdravotným postihnutím. Respondentov bez postihnutia tvorilo 48 študentiek a študentov bakalárskeho štúdia v študijnom programe psychológia Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety vo

veku od 21 – 24 rokov. Z celkového počtu respondentov zastúpenie žien tvorilo 81,30% (39 študentiek) a 18,8% (9 študentov).

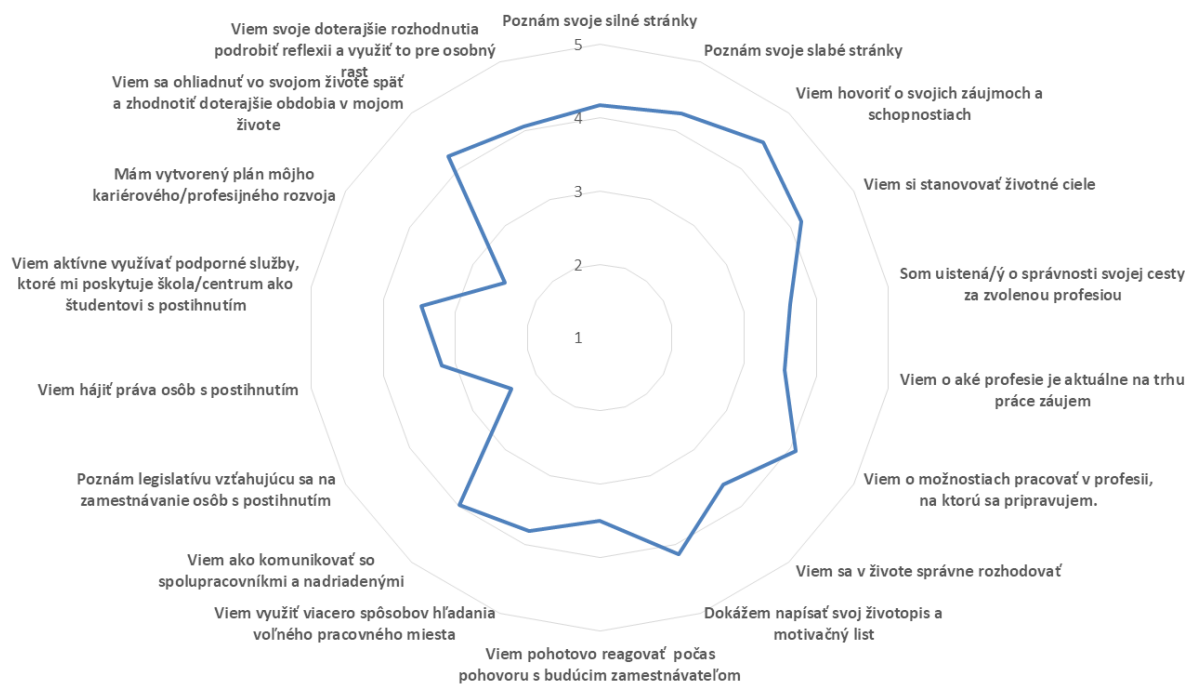
Výsledky

A. Kariérový vývin a jeho podpora u študentov so zdravotným postihnutím

1. Úroveň kariérového vývinu

Jednotlivé položky Dotazníka profesijného/kariérového rozvoja (časť A) vypovedajú na základe sebahodnotenia respondentov o stupni rozvoja čiastkových oblastí kariérového vývinu, včítane kariérových schopností a sebapoznania. K najviac rozvinutým oblastiam patria: *vedieť hovoriť o svojich záujmoch a schopnostiach, poznanie svojich slabých stránok, poznanie svojich silných stránok, vedieť sa ohliadnuť vo svojom živote späť a zhodnotiť doterajšie obdobia v svojom živote a vedieť svoje doterajšie rozhodnutia podrobiť reflexii a využiť to pre osobný rast* (obr. 1). Najnižšie hodnoty dosiahli respondenti v položkách vzťahujúcich sa k *poznaniu legislatívy o zamestnávaní osôb s postihnutím, schopnosti podrobiť reflexii doterajšie osobné rozhodnutia, využiť túto reflexiu pre ďalší osobný rast* (obr. 1).

Obr. 1 Profil kariérového vývinu a kariérových schopností u študentov so zdravotným postihnutím (1 – vôbec nesúhlasím; 5 – úplne súhlasím)

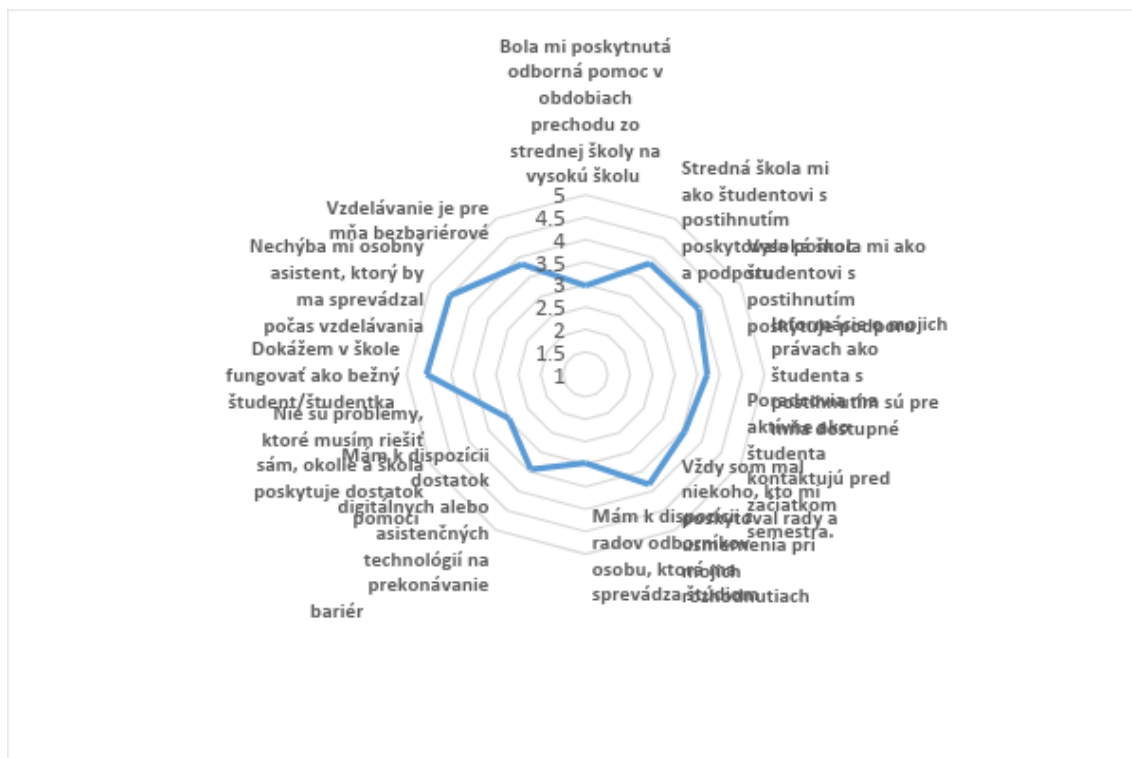


Skóre jednotlivých položiek tejto časti dotazníka možno zlúčiť do celkového výsledného skóre. To môže dosahovať hodnoty od 18-90. Respondenti dosiahli hodnoty v rozpätí od 37 do 80, priemerné skóre predstavovalo 67,19 (SD=11,5).

2. Hodnotenie podmienok vzdelávania, podpory a služieb

Najvyššie priemerné hodnoty vypovedajúce o vysokej miere podpory, dostupnosti služieb a dobrých podmienok vzdelávania boli dosiahnuté v týchto položkách dotazníka: *dokážem v škole fungovať ako bežný študent/študentka; vysoká škola mi ako študentovi s postihnutím/poruchou poskytuje podporu; stredná škola mi ako študentovi s postihnutím/poruchou poskytovala pomoc a podporu; vždy som mal niekoho, kto mi poskytoval rady a usmernenia v mojom živote pri mojich rozhodnutiach*. Najnižšie hodnotenie sa ukázalo v položkách: *pri nástupe na vysokú školu mám k dispozícii z radov odborníkov osobu, ktorá ma sprevádza štúdiom; bola mi poskytnutá odborná pomoc v obdobiach prechodu zo strednej školy na vysokú školu*. Ani jedna z položiek nedosahuje tak nízku hodnotu, ktorá by vypovedala o výraznom nedostatku v poskytovaní služieb, podpory, či nízkej úrovni podmienok vzdelávania.

Obr. 2 Hodnotenie poskytovaných služieb a podmienok vzdelávania (1 – vôbec nesúhlasím; 5 – úplne súhlasím)



3. Skúsenosti s poskytovaním poradenstva

Najfrekvencovanejšia oblasť služieb, v ktorej bolo poskytnuté poradenstvo študentkám a študentom so zdravotným postihnutím, sa vzťahovala na poskytovanie informácií o možnostiach vzdelávania a výberu štúdia. Poskytnutie tohto poradenstva uviedlo 61,1% respondentov). Ďalšie zo sledovaných oblastí poradenstva boli pomerne rovnomerne zastúpené: oblasť sebapoznávania (44,4% respondentov), informácie o povolaniach (41,7%), rozhodovanie sa pre profesiu (41,7%) , rozvíjanie schopností nájsť si prácu (38,9% respondentov). Respondenti neuviedli poskytnutie niektorej inej služby.

4. Osoby usmerňujúce profesijnú orientáciu a profesijný/kariérový vývin študentov so zdravotným postihnutím

Najfrekvencovanejšou osobou, ktorá usmernila profesijnú orientáciu, profesijný/kariérový vývin respondentov, bola blízka osoba. Označilo ju až 16 (44,4%) respondentov, nasledoval triedny učiteľ a výchovný poradca s rovnakým zastúpením po 30,6% respondentov (11). Najmenej zastúpené kategórie boli kariérový poradca v škole, a to iba u 1 respondenta (2,8%), ďalej pracovník inej inštitúcie (2 respondenti; 5,6%) a osoba pracujúca v občianskom združení (3 respondenti; 8,3%). Ďalšie osoby uviedli štyria respondenti (11,1%), sú to bývalý kolega, profesor, triedny učiteľ zo základnej školy, spolužiak.

5. Zdroje podpory kariérového vývinu

Do skupiny zdrojov sme zaradili: a) získanie informácií na základe testovania, vyplnenia dotazníkov; b) zúčastnenia sa programu, ktorý cielene rozvíjal osobnostné vlastnosti schopnosti vzťahujúce sa na kariérový/profesijný vývin; c) aktívne vyhľadanie poradenského pracovníka; d) získavanie informácií, pomoc a inšpirácií pre profesijný/ kariérový vývin prostredníctvom sociálnych sietí. Najfrekvencovanejšie využívaným zdrojom sa ukázalo byť prostredie sociálnych sietí (napr. Facebook, LinkedIn, MySpace a pod.). O tieto zdroje sa opieralo 47,2% respondentov. Nižšie percento zastúpenia u respondentov má kariérová diagnostika (viac ako 1/3 respondentov), najmenej zastúpené sú položky účasť na rozvíjajúcom programe a aktívne vyhľadanie poradenstva (menej ako 1/5 respondentov).

B. Porovnanie kariérového vývinu študentiek a študentov so zdravotným postihnutím so študentkami a študentmi bez zdravotného postihnutia

Údaje Grejtákovej (2017) získané od študentov bez zdravotného postihnutia z časti A dotazníka boli porovnané s údajmi získanými od študentiek a študentov so zdravotným postihnutím. Pre potreby porovnania bolo potrebné zlúčiť prvé dve položky dotazníka u študentiek a študentov so zdravotným postihnutím vzhľadom k úpravám pôvodnej verzie dotazníka autorkou bakalárskej práce. Štatisticky významne nižšie celkové skóre v kariérovom vývine dosiahli študentky a študenti so zdravotným postihnutím (tab. 1).

Tab. 1 Celkové skóre v časti A Dotazníka profesijného/kariérového rozvoja – deskriptívne údaje

	AM	SD	MIN	MAX
Študentky/študenti so ZP (N=36)	62,97	10,88	35	82
Študentky/študenti bez ZP (N=48)	69,42	7,63	49	84

$t = 3,19; p < 0,01$

Štatisticky významne nižšie skóre dosiahli študentky a študenti so zdravotným postihnutím v porovnaní s bežnými študentkami a študentmi v 8 zo 17 položiek časti A dotazníka. V položke *Viem si pripraviť životopis a motivačný list* bol rozdiel štatisticky významný na hladine $p < 0,05$, v položkách: *viem o aké pozície je na trhu práce záujem, viem pohotovo reagovať na otázky počas pohovoru s budúcim zamestnávateľom, viem využiť viacero spôsobov hľadania voľného pracovného miesta, viem ako komunikovať so spolupracovníkmi a nadriadenými, poznám legislatívu vzťahujúcu sa na zamestnávanie, viem hájiť svoje práva, mám vytvorený plán svojho kariérového/profesijného rastu* bol rozdiel významný na hladine $p < 0,01$.

Záver

Za uspokojivo rozvinuté oblasti kariérového vývinu u študentov a študentiek so zdravotným postihnutím možno na základe našich výsledkov považovať poznanie svojich silných a slabých stránok, schopnosť verbalizovať svoje záujmy a schopnosti, stanovovať si životné ciele, zhodnotiť svoje rozhodnutia, orientovať sa vo vhodných profesiách. Medzi oblasti, ktorých úroveň rozvoja nie je uspokojivá, patria oblasti: vytvoriť plán kariérového rozvoja, schopnosť hájiť svoje práva ako osoba so zdravotným postihnutím. Paradoxne, problematika legislatívy osôb so zdravotným postihnutím je v našich podmienkach študentom často zdôrazňovaná. Výsledky naznačujú rezervy študentov a študentiek so zdravotným postihnutím v čiastkových oblastiach kariérového vývinu a nabádajú k ich cielenému rozvíjaniu v štruktúrovaných programoch.

Porovnanie úrovne kariérových schopností a kompetencií študentov a študentiek so zdravotným postihnutím a bez zdravotného postihnutia poukazuje na znevýhodnenú pozíciu prvej skupiny respondentov v období prípravy na povolanie a pred vstupom na trh práce. Nižšia úroveň kariérového vývinu u študentov so zdravotným postihnutím môže byť spôsobená viacerými faktormi, ktoré bude potrebné skúmať. Taktiež bude vhodné zmapovať aj prítomnosť, resp. neprítomnosť pracovných skúseností počas vysokoškolského štúdia, ktoré sú už u intaktných vysokoškolákov bežné. Na rolu pracovných skúseností počas štúdia a ich vzťah k procesu kariérového rozhodovania a vytvárania kariérovej identity upozorňujú napr. Kvitkovičová a Máchová (2016) a Lan (2014).

Výskum ukázal, že prostredie poskytujúce kariérové služby a podporu je aj u študentov a študentiek so zdravotným postihnutím široké. Prekvapuje však, že najmenej zastúpenou osobou, ktorá študentom so zdravotným postihnutím poskytla cennú radu, bol kariérový poradca. Na druhej strane teší širšie spektrum odborníkov, špecialistov, ktorých služby študentky a študenti so zdravotným postihnutím spájajú s podporou kariérového vývinu. Ich odbornosť v kariérovom poradenstve je limitovaná a pôsobia, pravdepodobne, ako poskytovatelia rád, či podpory (v zmysle *career guidance*). Ohraničiť kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry iba na prostredie školy a roly poradcu značí obmedziť potenciál a význam prirodzených osobných väzieb študenta so zdravotným postihnutím s jeho blízkym okolím (rodinou, priateľmi, komunitou) pre jeho kariérový vývin. Blízke okolie a rodina sa ukázali byť

významným činiteľom participujúcim na kariérovom vývine študentov a študentiek so zdravotným postihnutím.

Postreh, ktorý vyjadruje Strauser (2014), že vzhľadom k rôznym definíciám postihnutia, rôznym spôsobom bytia, kultúrnym otázkam a mnohým ďalším faktorom je meranie postihnutia oveľa zložitejšie a rozporupľnejšie ako diagnostikovanie zdravotného stavu, je podľa nás platný aj v kariérovom poradenstve. Porozumieť kariérovému vývinu jedincov so zdravotným postihnutím znamená opustiť tradičné chápanie postihnutia odvodené od druhu a stupňa poruchy. Odporúčame prikloniť sa k bio-psycho-sociálneho modelu zdravotného postihnutia (dizability). Tento model berie do úvahy široké spektrum faktorov, ktoré môžu kariérový vývin človeka so zdravotným postihnutím facilitovať, resp. môžu pôsobiť ako bariéry (Groma, 2014).

Profesionalizovať starostlivosť o kariérový vývin študentov so zdravotným postihnutím predpokladá systematickejšie vychádzať z teórií kariérového vývinu, ktoré považujú dynamiku vzťahov jednotlivca a faktorov prostredia za vysoko významné. Tie prepájať s čiastkovými teóriami podpory osobného rastu (napr. sebadeterminačnou teóriou, zvyšovaním reziliencie a pod.) a tak uplatňovať v programoch podpory kariérového vývinu (v štruktúrovaných programoch kariérového vývinu, tranzitných programoch a pod.). Rola kariérového poradcu je v prostredí zdravotného postihnutia dvojaká. Na jednej strane potencovať kariérový vývin procesmi ako v bežnej populácii, na druhej strane znižovať rozdiely v kariérovej zrelosti medzi študentmi so zdravotným postihnutím „nadstavbovou“ podporou kariérového vývinu, šitou na mieru jednotlivým študentom a študentkám so zdravotným postihnutím.

Literatúra

- Beková, L. (2015). Riadenie a konštruovanie kariéry - postmoderný model v rámci kariérového poradenstva. Kariérová adaptabilita ako zdroj pri kariérových tranzíciách. Kariérové poradenstvo v teórii a praxi, 4(7), 12 – 20.
- Brand, B., & Valent, A. (2013). Improving College and Career Readiness for Students with Disabilities. College & Career Readiness & Success Center. American Institutes for Research. Retrieved from:
<http://www.ccrscenter.org/sites/default/files/Improving%20College%20and%20Career%20Readiness%20for%20Students%20with%20Disabilities.pdf>
- Getzel, L., & Briel, L. (2008). Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of a Business Mentoring Program. Workplace Supports & Job Retention. In P. Wehman, J. Kregel V. Brooke: Workplace Supports and Job Retention: Promoting an Employer Driven Approach to Employment of People with Disabilities, p. 157-166. Richmond: Virginia Commonwealth University.
- Grejtáková, V. (2017). Kariérny/profesijný rozvoj študentov vysokých škôl. Bakalárska práca. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety.

- Groma, M. (2014). Kariérové poradenstvo pre osoby so zdravotným postihnutím v sieti modelov zdravotného postihnutia. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, 3(6), 6-14.
- Groma, M., Biščová -Kastelová, A., Vančová, A. (2016). Kariérové poradenstvo a pedeutológia v podmienkach inkluzívneho vzdelávania. Bratislava: Iris.
- Kvitkovičová, L., Máchová, J. (2016). Kariérní rozhodování u českých studentů v období vynořující se dospělosti. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 6(3), 32-52.
- Lan, CH. H. (2014). A Study on the Career Development Patterns of Special Education Needs Students in the High School Stage. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(6), 502-507.
- Markovičová, K. (2014). Prieniky činností kariérového poradcu a koordinátora pre študentov so špecifickými potrebami v prostredí vysokej školy. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, 3(6), 15-29.
- Pattonová, W., & McMahonová, M. (2015). Kariérový rozvoj a systémová teorie. Propojení mezi teorií a praxí. Praha: Centrum Euroguidance, Dům zahraniční spolupráce.
- Požár, L. (2014). Význam práce v životě člověka. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, 3(6), 2-8.
- Strauser, D. R. (2014). Career Development, Employment, and Disability in Rehabilitation From Theory to Practice. New York: Springer Publishing Company, LCC.
- Vendel, Š. (2008). Kariérní poradenství. Praha: Grada.
- Zvariková, M. (2012). Kariérové vzdelávanie, rozvíjanie schopností riadiť svoju kariéru. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, 1(2), 14-24.



Doc. PhDr. Marian Groma, PhD., je členom Katedry psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Ako psychológ pracoval na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, od roku 1993 pôsobí na akademickej pôde. V roku 2013 získal vedecko-pedagogickú hodnosť docent v odbore špeciálna pedagogika. Dlhodobo sa venuje problematike ľudí so zdravotným postihnutím. Je autorom vedeckej monografie *Kariérové poradenstvo a facilitácia kariérového vývinu nepočujúcich*. (groma@fedu.uniba.sk)

PORADENSKÉ ČINNOSTI V EDUKÁCIÍ Dospelých RÓMOV Z MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT⁴¹

Marek Lukáč

Prešovská univerzita v Prešove

Abstrakt

Vzdelávacie aktivity pre dospelých Rómov z marginalizovaných komunít (tak vo formálnom, ako aj neformálnom systéme edukácie dospelých) sú nielen v laickej, ale i odbornej verejnosti dlhodobo podrobované kritike kvôli ich nízkej efektívnosti (napr. Hurrle et al. 2012). Príčiny sú rôznorodé, v našom príspevku sa ale chceme zaoberať najmä zdôvodnením potreby a možností realizovať v edukácii marginalizovaných dospelých Rómov podporné poradenské činnosti najmä v tzv. iniciačnej edukácii. Hlavným cieľom iniciačnej edukácie je pochopenie potreby vzdelávať sa. To je možné dosiahnuť len tak, že dôjde k prekonaniu rozdielov vo vnímaní procesu a úžitku vzdelávania, učenia sa, cez sprostredkovanie jeho významu pre každodenný život, rozšírením slovných zásob v slovenskom jazyku a pochopením a interpretáciou významu slov a slovných spojení v konkrétnom kontexte. Naše doterajšie lektorské skúsenosti, ako aj poznatky z odbornej literatúry (napr. Nuissl, 2010; Machalová, 2012 a i.) nás vedú k presvedčeniu, že pre dosahovanie žiaducich pozitívnych efektov edukácie cieľovej skupiny marginalizovaných Rómov je potrebné realizovať podporné poradenské činnosti. Poradenská činnosť je prirodzenou súčasťou vzdelávania dospelých (Machalová 2006), obzvlášť silné je spojenie poradenstva a vzdelávania v prípade edukácie sociálne vylúčených jednotlivcov a skupín. Títo ľudia majú viac ako iní účastníci vzdelávania tendenciu pochybovať, negovať, odmietajú, ako i podceňovať vlastné schopnosti a možnosti. Vzdelávateľ dospelých by preto mal disponovať takými poradenskými kompetenciami, ktoré pomôžu prekonať vzájomné kultúrne rozdiely v nazeraní na fungovanie seba a spoločnosti, zvyšovať záujem a motiváciu k učeniu sa a podporovať rozvoj schopností dospelého učiaceho sa.

Kľúčové slová: marginalizovaní Rómovia, iniciačná edukácia, vzdelávateľ dospelých, poradenstvo, poradenské kompetencie

⁴¹ Príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu VEGA č. 1/0084/17 *Koncept vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komunít*

COUNSELLING ACTIVITIES IN THE EDUCATION OF ADULT ROMA FROM MARGINALIZED COMMUNITIES

Abstract

Educational activities with Roma from marginalized communities (both in formal and non-formal adult education) are long-term criticized by both lay and professional public because of their low efficiency (e. g., Hurre et al. 2012). The causes are various, but in this paper, we want to justify the need and possibilities of supporting counselling activities in the education of marginalized adult Roma, particularly in so called initiating education. The main goal of initiating education is to understand the need to learn. To achieve this, the gap between the perception of the process and benefits of education, learning must be overcome, through the mediation of its meaning for everyday life, the expansion of vocabulary in the Slovak language and the understanding and interpretation of the meaning of words and phrases in a particular context. Our previous lectures as well as literature findings (e. g., Nuissl, 2010, Machalová, 2012) lead us to believe that in order to achieve the desired positive effects of educating the target group of marginalized Roma, it is necessary to provide supportive counselling activities. Counselling is a natural part of adult education (Machalová 2006), especially the connection of counselling and education in case of education of socially excluded individuals and groups is strong. These people tend to doubt, deny, reject, and underestimate their own abilities and opportunities more than other learners. Adult educator should therefore have such counselling competencies that help overcome cultural differences in looking at how self and society work, increase interest and motivation to learn, and promote the development of adult learner's abilities.

Keywords: marginalized Roma, Initiating Education, Adult Educator, Counselling, Counselling Competence

Úvod

Hlavné dôvody celkovo neuspokojivých výsledkov edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komúní pramenia najčastejšie z nedostatočného akceptovania toho, že: a) vo vedeckom poznávaní a praxi edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komúní vstupujú do interakcie skupiny odlišné kultúrne i sociálne, že medzi sebou interagujú nositelia odlišných kultúrnych kapitálov (Pirohová, 2016); b) vzdelávacie ciele v akejkolvek edukačnej aktivite by mali byť stanovované na základe analýzy vzdelávacích potrieb cieľovej skupiny a v spolupráci s ňou; c) absentuje podporný systém poradenských činností pred, počas i po ukončení vzdelávacích aktivít obzvlášť v edukácii cieľových skupín so znakmi sociálneho vylúčenia. V príspevku sa zaoberáme práve potrebou rozvoja poradenských činností v práci vzdelávateľa dospelých (lektora) pričom argumentujeme, že v procese edukácie sociálne vylúčených dospelých je žiaduci posun k poradensko-vzdelávaciemu modelu vzdelávania a realizovanie iniciačnej edukácie.

K súčasnému stavu vzdelávania dospelých z marginalizovaných rómskych komunít (MRK)

Hlavné dôvody celkovo neuspokojivých výsledkov edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít pramenia najčastejšie z nedostatočného akceptovania toho, že: a) vo vedeckom poznávaní a praxi edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít vstupujú do interakcie skupiny odlišné kultúrne i sociálne, že medzi sebou interagujú nositelia odlišných kultúrnych kapitálov (Pirohová, 2016); b) vzdelávacie ciele v akejkoľvek edukačnej aktivite by mali byť stanovované na základe analýzy vzdelávacích potrieb cieľovej skupiny a v spolupráci s ňou; c) absentuje podporný systém poradenských činností pred, počas i po ukončení vzdelávacích aktivít obzvlášť v edukácii cieľových skupín so znakmi sociálneho vylúčenia. V príspevku sa zaoberáme práve potrebou rozvoja poradenských činností v práci vzdelávateľa dospelých (lektora) pričom argumentujeme, že v procese edukácie sociálne vylúčených dospelých je žiaduci posun k poradensko-vzdelávaciemu modelu vzdelávania a realizovanie iniciačnej edukácie.

Ucelenejšie vedecké práce analyzujúce v poslednej dekáde edukáciu dospelých Rómov a Rómiek sú v našich podmienkach oproti pedagogickej spisbe výrazne poddimenzované (spomenúť možno Šlosár, 2010; Lukáč, 2015; Pirohová, Lukáč a Lukáčová, 2016). V praxi vzdelávania tejto skupiny obyvateľstva nemáme zavedenú a realizovanú ucelenú koncepciu. Vzdelávacie aktivity sa tak prevažne opierajú o *Stratégiu Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020* (2011) a *Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti*. V *Stratégii Slovenskej republiky...* (2011, s. 33) je pri globálnom celi „podporovať zvyšovanie zamestnatelnosti príslušníkov rómskych komunít“ zafinancované, že tento cieľ má byť dosahovaný okrem iného prostredníctvom „podpory zvyšovania vzdelanostnej úrovne a kvalifikačnej úrovne uchádzačov o zamestnanie z rómskych komunít, ktorí nemajú ukončené základné (ISCED 2) a stredné vzdelanie (ISCED 3) – podporovať druhošancové vzdelávanie“. Existujúce nástroje edukácie sociálne vylúčených Rómov sa viažu prevažne k politike trhu práce a preto sa jednotlivé vzdelávacie aktivity neuskutočňujú systematicky, ale skôr ad hoc na základe objednávky trhu práce. Navyše sa tieto týkajú len časti marginalizovanej populácie, ktorá figuruje v evidencii úradov práce. A tak „sme na Slovensku svedkami skôr masívnejšieho financovania rekvalifikácií prostredníctvom úradov práce, než investovania do zvyšovania stupňa vzdelania vo formálnom vzdelávaní dospelých“ (Lukáčová, 2017, s. 643). Tie sú významným spôsobom realizované úradmi práce ako súčasť nástrojov aktívnych opatrení na trhu práce (vzdelávanie a príprava pre trh práce uchádzačov o zamestnanie podľa *Zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti*). V neposlednom rade možno spomenúť aj rad vzdelávacích aktivít, ktoré sa realizujú ako súčasť projektových aktivít v rámci schválených projektov zameraných na rôzne aspekty zvyšovania kvality života marginalizovaných komunít. Tu možno spomenúť ojedinelú publikáciu Hurrleho et al. (2013), zameranú na zhodnocovanie efektívnosti prostriedkov vynaložených z Európskeho sociálneho fondu, kde autori konštatujú, že z dlhodobého hľadiska je prínos vzdelávacích kurzov realizovaných v rámci rôznych projektov minimálny.

Samotná vzdelávacia politika (hoci ju nechápeme izolovane od politiky sociálnej, kultúrnej, hospodárskej) doposiaľ nedostatočne reaguje na dlhodobý problém nízkej vzdelanostnej úrovne dospelých Rómov z marginalizovaných komunít. Napriek hustej školskej sieti sa väčšina dospelých Rómov a Rómiek z exkludovaných komunít vzdelávania nezúčastňuje (Pirohová, Lukáč a Lukáčová, 2016). Nech už sú príčiny predčasného ukončenia školskej dochádzky akékoľvek, školský systém by mal byť pripravený priebežne ponúkať možnosti doplniť si vzdelanie v tzv. systéme druhošancového vzdelávania (Lukáč, 2013). Krátkodobé rekvalifikačné a motivačné kurzy, výcviky a školenia sú potrebným doplnkom prehlbujúcim kvalifikáciu či dotvárajúcim osobnostné kompetencie. Neriešia ale existenčné problémy sociálne vylúčených skupín obyvateľstva tak, aby neboli odkázaní len na príležitostné a krátkodobé formy zamestnania. V nich nemôže dochádzať k zmocňovaniu (empowerment) učiacich sa, teda neprebíha také vzdelávanie ... „a práca s nimi na takej úrovni, aby klient (učiaci sa – pozn. autora) pochopil, že on sám má vo svojich rukách moc zmeniť kvalitu svojho života“ (Zozuláková, 2012, s. 53), že prevezme kontrolu nad svojím životom.

Nedostatočná ponuka vzdelávacích aktivít vo formálnom vzdelávaní pre ľudí s chýbajúcim alebo nízkym stupňom vzdelania z marginalizovaných komunít je len jednou, nie jedinou príčinou celkovo nízkej vzdelanostnej úrovne Rómov z MRK. Dôležité sú predchádzajúce, zväčša negatívne, skúsenosti so školou, aktuálna životná situácia, praktická uplatniteľnosť vzdelania, bariéry účasti na vzdelávaní a motivácia k učeniu, pripravenosť vzdelávateľov dospelých a ďalšie. V ďalšom texte budeme analyzovať hlavné charakteristiky sociálne vylúčených dospelých ako učiacich sa a otázky pripravenosti ich vzdelávateľov, čo umožní vytvorenie rámca pre uvažovanie o dôležitosti poradenských kompetenciách vzdelávateľov dospelých v ich edukácii.

Marginalizovaní dospelí ako učiaci sa

Dospelí z marginalizovaných komunít predstavujú v andragogike ako aj v praxi edukácie dospelých špecifickú výzvu pre všetkých jej aktérov, osobitne potom pre vzdelávateľov dospelých – lektorov. Pre celý cyklus vzdelávania má pritom zásadný význam snaha o zodpovedanie na otázky o tom, akí vlastne sú marginalizovaní dospelí učiaci sa, v čom sú iní ako bežní učiaci sa a čo vlastne potrebujú. Tak ako pri bežnej populácii dospelých učiacich sa, je nutné sa podľa Knowlesa (1990) zaoberať tým, aké sú potreby, záujmy a túžby (marginalizovaných) dospelých. Naplnenie týchto atribútov v edukácii je možné len tak, že vzdelávatelia sa budú snažiť pochopiť kto vlastne sú títo dospelí učiaci sa, ako a prečo sa učia. V slovenskej odbornej literatúre však na tieto otázky vo vzťahu k marginalizovaným dospelým Rómom/Rómkam doposiaľ nenachádzame uspokojivé odpovede. Význam sociálneho pôvodu je vo vzdelávaní dospelých všeobecne výskumne podceňovaný a prehliadaný, na rozdiel od vzdelávania detí a mládeže (Nesbit, 2006), čo Hooks (2000) prirovnáva ku klasickému obrazu slona v miestnosti.

K základným statusovým charakteristikám marginalizovaných Rómov a Rómiek patria tie, ktoré môžeme odvodzovať od znakov ich sociálneho vylúčenia. V prvom rade ide o dlhodobú

nezamestnanosť, resp. žiadnu skúsenosť so zamestnaním. Dôsledky nezamestnanosti sú zvyčajne popisované ako negatívne pre duševnú, sociálnu i psychickú dimenziu osobnosti. U dlhodobu nezamestnaných je prítomná významne nižšia miera sebahodnotenia a sebadôvery (Schraggeová a Rošková, 2003).

V správaní nezamestnaného a chudobného človeka často môžeme pozorovať prejavy hanby za svoj status, čo je vo vzdelávaní potrebné správne dekodovať. Môžu pociťovať menejcennosť, čo vedie k nízkej motivácii participovať na vzdelávaní, nižšej aktivite vo výučbe kvôli obavám zo zlyhania. V literatúre sa môžeme stretnúť s označením marginalizovaných dospelých učiacich sa ako netradičných učiacich sa (nontraditional learners, students) (napr. Howard Sims & Barnett, 2015; Hyland-Russell & Groen, 2011). Charakteristiky marginalizovaných dospelých učiacich sa vyplývajú najčastejšie z analýzy bariér ich účasti na vzdelávaní, ktoré klasifikoval Cross (1981):

- dispozičné (psychologické) – strach, nízke sebavedomie, depresie, frustrácia, fatalizmus,
- situačné – finančné problémy, nedostatok zdrojov na každodennú obživu, stratégie života zamerané na okamžité uspokojenie materiálnych potrieb, uprednostňovanie rodinných a rodičovských povinností na úkor sebarozvoja (napr. Lukáč, 2015),
- inštitucionálne – nedostatok príležitostí na vzdelávanie, nedostatočne flexibilný rozvrh, striktné požiadavky na vstupné vzdelanie, lokalita školenia/kurzu, neadekvátnosť obsahu vzdelávania, používaných metód, foriem, didaktických prostriedkov, nedostatočná podpora a i.

Uvedené považujeme za najdôležitejšie charakteristiky marginalizovaných učiacich sa, ktoré majú významný vplyv na vstup do vzdelávacej aktivity, jej priebeh a výsledky. Každá z uvádzaných základných charakteristík môže predstavovať významné obmedzenie potenciálu učiaceho sa, pričom sa často tieto znaky kombinujú a kumulujú. Do úvahy je potrebné brať aj predošlé, zväčša negatívne, skúsenosti so školským vzdelávaním, skúsenosti s diskrimináciou vo verejnom živote a ďalšie negatívne na edukáciu vplyvajúce faktory. Willans a Seary (2007) potvrdzujú, že mnohým dospelým učiacim sa bránia tak minulé ako aj súčasné edukačné, sociálne alebo kultúrne podmienky v úspešnom vyššom vzdelávaní, pretože v nich vyvolávajú pochybnosti o vlastných schopnostiach uspieť a vyjadrujú sa o sebe ako o príliš hlúpych, vystrašených alebo príliš starých na učenie.

Pre vzdelávateľa dospelých – lektora je kľúčové snažiť sa porozumieť tomu, čo je v pozadí sebahodnotenia, odmietania, ignorácie či pasivity učiacich sa, pretože „hladní, bez domova, zúfalí, chorí alebo vystrašení dospelí sú menej schopní zasiahnuť do diskurzu, ktorý potrebujeme k tomu, aby sme lepšie rozumeli významu našich vlastných skúseností (Mezirow, 2000, s. 15). Nesbit (2006) pripomína, že všetci vzdelávatelia dospelých by mali hľadať spôsoby ako prepojiť individuálne skúsenosti s ich sociálnym pozadím. Je to dôležité preto, aby sa mohla rozvíjať sociologická imaginácia vzdelávateľov ako schopnosť rozpoznávať a rozumieť vzájomnej podmienenosti medzi bezprostrednými, individuálnymi skúsenosťami a komplexnými spoločenskými štruktúrami (Mills, 1967). Ide predovšetkým o uvedomenie si sily a vplyvu sociálnej triedy na vzdelávanie dospelých a dospelých učiacich sa ako i uvedomenie si

nerovnomerných pozícií vzdelávateľa a vzdelávaného (moc), kultúrnych či jazykových bariér (Pirohová, 2016). Dôležité je uvedomovať si tiež, že aktuálny koncept sebaponímania dospelého ako učiaceho sa súvisí s jeho životnou históriou, jeho kultúrnym príbehom a skúsenosťami, čo má vplyv na spôsob, akým „reaguje na materiálne a nemateriálne prekážky vzdelávania“ (Hyland-Russell & Groen, 2011, s. 77).

Poradenstvo vo vzdelávaní marginalizovaných dospelých Rómov a Rómiek

Charakteristiky učiacich sa dospelých z MRK vyvolávajú prirodzene polemiku o tom, aký by mal byť vzdelávateľ dospelých – lektor, akými kompetenciami by mal disponovať a či by vôbec mal byť špecificky pripravovaný na vzdelávanie takejto špecifickej skupiny učiacich sa. Doposiaľ na Slovensku neexistuje špecifická príprava lektorov na vzdelávanie marginalizovaných dospelých. Prax tieto požiadavky prináša, ale nevieme o tom, žeby pre lektorov existovala možnosť absolvovať špecifický tréning pre marginalizované skupiny (inak je tomu v prípade učiteľov rómskych detí a mládeže, kde významnú úlohu zohrávajú pedagogické fakulty ako aj Metodicko-pedagogické centrum v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov). Poradenská činnosť síce je vnímaná ako prirodzená súčasť vzdelávania dospelých (Machalová 2006), ale na Slovensku nemáme k dispozícii relevantné výskumné zistenia vypovedajúce o tom, do akej miery sú poradenské kompetencie u lektorov v praxi rozvíjané. Prepojenie poradenstva a vzdelávania je pritom v prípade edukácie sociálne vylúčených jednotlivcov a skupín obzvlášť výrazné.

Poradenstvo vo vzťahu k marginalizovaným (sociálne vylúčeným) dospelým možno v kontexte edukácie vnímať v dvoch základných polohách:

- a) ako samostatnú odbornú činnosť realizovanú profesionálnymi poradcami mimo vzdelávacieho procesu, zacielenú na informácie o možnostiach vzdelávania – v tejto podobe možno za zdroj tejto výzvy považovať *Memorandum celoživotného vzdelávania* (Mayerová, P., 2013),
- b) ako súčasť vzdelávacieho procesu v podobe uplatňovania špecifických poradenských postupov lektorom.

Činnosti spadajúce do oboch typov poradenstva je vhodné rámcovať ako súčasť andragogického poradenstva, ktoré je okrem iného zacielené aj na dospelých, ktorí majú záujem vrátiť sa do vzdelávania, resp. už vo vzdelávaní sú. K. Mayerová (2013) vníma úlohy andragóga (širšie poňatie) v poradenstve v prvom rade v identifikácii vzdelávacích potrieb a následne problémov v učení sa, čiže aj vo vhodných diagnostických postupoch. Machalová (2006) chápe zmysel poradenstva vo vzdelávaní dospelých najmä ako podporu motivácie k celoživotnému vzdelávaniu, učeniu sa, no súhlasíme aj s názorom P. Mayerovej (2013), že celoživotné poradenstvo nutne zasahuje aj otázky voľby povolania, zamestnania a riadenia kariéry (kariérové poradenstvo). Poradenstvo vo vzdelávaní dospelých plní viacero dôležitých funkcií, od ktorých je možné odvodiť aj poradenské kompetencie vzdelávateľa dospelých – lektora. Okrem toho, že informuje o možnostiach vzdelávania (vzdelávacej ponuke), napomáha

učiacemu sa rozpoznávať vlastné osobnostné charakteristiky, záujmy, vlastný potenciál a štýl učenia, pomáha stanovovať reálne vzdelávacie ciele a nadväzujúce osobné a profesionálne ciele, pomáha pri odstraňovaní prekážok objavujúcich sa počas vzdelávania (učenia sa), napomáha so zvládaním používania učebných pomôcok a technológií, rozvíja metódy a techniky efektívneho učenia a sleduje a podporuje proces dosahovania úspechov vo vzdelávaní (Jelenc Krašovec, 2011). Obdobne vníma najčastejšie uplatňované poradenské činnosti vzdelávateľov dospelých (lektorov) aj Nuisl (2010), keď zdôrazňuje podporu učiacich sa v rozpoznávaní skutočných vzdelávacích potrieb, vlastných silných a slabých stránok, nastavovaní reálnych osobných cieľov vo vzdelávaní, analýze dosiahnutých výsledkov a ich využití pre ďalší osobnostný rozvoj, poradenstve v prípade ťažkostí s učením sa a i.

Chýbajúcu profesionálnu poradenskú podporu pre sociálne vylúčených dospelých je možné pokladať za jeden z dôvodov nízkeho záujmu o vzdelávanie, či získavanie kvalifikácie, nakoľko podporný systém v edukácii, tak ako ho vyžadujú Flynn et al. (2011), zacielený na pomoc pri prekonávaní bariér účasti na vzdelávaní dospelých, u nás úplne chýba (napr. priebežná denná starostlivosť o dospelých a ich potreby, dostupná doprava, vhodná strava a nepretržitý mentoring, poradenstvo a podpora smerom k zaisteniu vzdelávacích úspechov). Sociálne významná osoba (učiteľ, poradca alebo člen rodiny), ktorá by sa zaujímala o tých, ktorí vzdelávanie predčasne opúšťajú, by mohla zohrávať dôležitú úlohu v kritických momentoch ich rozhodovania (Sullivan, 1988).

Vzdelávateľ dospelých (lektor) ako poradca

Poradenstvo vo vzťahu k marginalizovaným dospelým je realizované v rôznych podobách a na rôznej úrovni (profesionálne, semi-profesionálne, neprofesionálne). Užšie vymedzené poradenstvo v ďalšom vzdelávaní sa viaže k existujúcej alebo potenciálnej vzdelávacej aktivite, k mobilizácii potenciálu učiť sa, dosahovaniu výsledkov a ich využitiu pre ďalší život a každodennú existenciu učiaceho sa. Naším zámerom je upozorniť na tú dimenziu poradenských činností, ktoré sú/mali by byť súčasťou lektorskej praxe priamo vo výučbe dospelých.

Požiadavky na kompetencie vzdelávateľov dospelých podliehajú prirodzene zmenám, tak ako sa mení samotná povaha učenia (vyučovania) v súvislosti so širšími spoločenskými zmenami a požiadavkami. Je viacero kompetencií, ktoré sa všeobecne považujú za dôležité a stali sa súčasťou kompetenčného profilu vzdelávateľa dospelých, okrem jeho štandardných didaktických kompetencií. Popri napr. marketingových kompetenciách, či schopnosti vytvárať funkčné siete (networking) sú to aj poradenské kompetencie (napr. Lattke & Zhu 2010; Buiskool et al., 2010). Vyvíjajú sa do samostatnej špecializovanej pracovnej roly, pre výkon ktorej, je potrebné vyvíjať samostatné kompetenčné štandardy. Buiskool et al. (2010) priradili poradenské kompetencie k špecifickým kompetenciám andragóga (vzdelávateľa dospelých). Akcent na rozvoj poradenských kompetencií vzdelávateľa dospelých nachádzame aj v publikácii Bernhardssona a Lattke eds. (2011). Naproti tomu názor, že absolvovanie špecifického tréningu pre nadobudnutie poradenských kompetencií vzdelávateľa dospelých nie je nutný, reprezentuje

Woolfe et al. (1987). Poradenstvo vnímali ako implicitnú súčasť vzdelávania, výučby dospelých. Už Mezirow (1981) odporúčal, aby vzdelávatelia dospelých mali „dostatočné psychologické vedomosti“ umožňujúce pomáhať učiacim sa s úzkosťou a emocionálnymi bariérami, ktoré môžu ovplyvňovať ich učenie. V každom prípade, poradenstvo je pre poradcu (vzdelávateľa) považované za činnosť emocionálne i technicky ambicióznou a tí, ktorí sú na ňu profesionálne pripravovaní, sú aj lepšie vybavený pre vyrovnávanie sa s emočnými nástrahami poradenského a edukačného procesu (Gieseke et al., 2007 in: Raschauer & Resch, eds., 2016).

Lektori sa totiž často stretávajú s tým, že okrem samotného procesu učenia, ich učiaci sa konfrontujú s požiadavkami, ktoré presahujú ich profesijnú andragogickú (lektorskú) prípravu. Mnohí nevedia ako sa učiť, iní si neveria, že učenie zvládnu. Margo (2002) vo svojej štúdii uvádza vyjadrenia vzdelávateľov dospelých, ktorí sa necítia byť kompetentní na prevzatie roly terapeuta/poradcu, hoci ich schopnosť byť empatickými a senzitívnymi na potreby učiacich sa dospelých, je vo vzdelávaní vylúčených kriticky dôležitá. Pre lektorov marginalizovaných dospelých tak môže byť problematické oddeľovať rolu edukátora a rolu poradcu. Hoci by lektori mohli byť dostatočne pripravení na túto rolu, v spomínanej štúdii argumentovali nedostatkom času, zdrojov a prípravy, ak by mali poradenskú rolu vo vzdelávaní zvládať.

Vzdelávatelia dospelých bez špecifickej prípravy pre vzdelávanie sociálne vylúčených vyžadujúcich poradenskú aktivitu vzdelávateľa, sa vystavujú riziku, že nebudú dostatočne všímaví k potrebám učiacich sa. Nie že by ich nechceli reflektovať, ale skôr sa obávajú nedostatku vlastných kompetencií a dôsledkov vlastných neprofesionálnych poradenských postupov. Napokon si vytvárajú vlastný, časom odskúšaný spôsob, ako na požiadavky učiacich sa, nesúvisiace priamo s výučbu, reagovať. Na začiatku vzdelávania sa možno cítia nedostatočne pripravení alebo zmätení, ale postupne si vytvárajú techniky a zručnosti poradcu a inkorporujú tak poradenstvo do vlastnej výučby (Wootton, 2003).

Nateraz nemáme dostatok výskumných zistení o tom, či, v akej miere a s čím sa účastníci vzdelávania z radov marginalizovaných dospelých Rómov a Rómiiek obracajú na „svojich“ lektorov/lektorky a ako sa s takýmito špecifickými požiadavkami lektori vyrovnávajú. Nevieme, do akej miery samotní vzdelávatelia dospelých pociťujú potrebu byť kompetentnejší vo vlastnom „poradenskom profile“. Sme ale toho názoru, že je problematické naplňovať inkluzívne ciele edukácie bez toho, aby sme rozvíjali edukačné poradenstvo (a poradenské kompetencie lektora – pozn. autora), ktoré by malo byť dostupné (geograficky) čo najbližšie miestu, kde takíto dospelí ľudia žijú a pracujú (Jelenc Krašovec, 2011).

Vo vzdelávaní sociálne vylúčených, marginalizovaných (najčastejšie dlhodobo nezamestnaných, chudobných) je totiž problémom nielen to, čo sa majú učiť, či sa chcú učiť, ale aj pochopenie toho, čo a ako je potrebné urobiť, zmeniť, aby sa učiť, vzdelávať chceli. V ich ďalšom vzdelávaní by mohol byť účinný poradensko-vzdelávací model edukácie (Pirohová, Lukáč a Lukáčová 2016), ktorému by mala predchádzať tzv. iníciačná edukácia. Predpokladáme, že v jej procese by mohli byť poradenské činnosti lektora významným prínosom pre proces učenia sa marginalizovaných dospelých. Iníciačnú edukáciu popisuje Pirohová a Lukáč (2017) ako proces

„uvádzania do sveta vzdelávania“ chudobných a nevzdelaných, teda tých, ktorí vo svojej existencii nenachádzajú dostatok stimulov na kritické porozumenie svojej realite. Úlohou edukátora je v iníciačnej edukácii presadzovať vzdelávanie prostredníctvom dialógu, urobiť z pasívnych učiacich sa aktívnych participantov. V tomto procese je empatia a kultúrna citlivosť nevyhnutnou súčasťou kompetencií vzdelávateľa dospelých – lektora a prelína sa s poradenskými činnosťami. Poradenstvo potom vystupuje ako faktor posilňujúci individualizáciu edukácie. Osobitne by poradenské činnosti mali patriť do portfólia lektora v prípade vzdelávania tých, ktorí nám nerozumejú a ktorým nerozumieme.

Záver

Krátkodobé rekvalifikačné a motivačné kurzy, výcviky a školenia sú potrebným doplnkom prehlbujúcim kvalifikáciu či dotvárajúcim osobnostné kompetencie. Neriešia ale existenčné problémy sociálne vylúčených skupín obyvateľstva tak, aby neboli odkázaní len na príležitostné a krátkodobé formy zamestnania. V nich nemôže dochádzať k zmocňovaniu (empowerment) učiacich sa, teda neprebíha také vzdelávanie ... „a práca s nimi na takej úrovni, aby klient (učiaci sa – pozn. autora) pochopil, že on sám má vo svojich rukách moc zmeniť kvalitu svojho života“ (Zozuláková, 2012, s. 53), že prevezme kontrolu nad svojim životom. Marginalizovaní učitelia sa sú nositeľmi špecifických charakteristík, ktoré edukátor dospelých musí vo všetkých fázach vzdelávania reflektovať a podľa uvedených zdrojov by komplementárnou súčasťou jeho edukačného úsilia mali byť aj poradenské zručnosti.

Literatúra

- Bernhardsson, N., & Lattke, S. (2011). Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project "Qualified to Teach". Bonn: German Institute for Adult Education..
- Buiskool, B. J. et al. (2010). Key competencies for adult learning professionals – Contribution to the development of a reference framework of key competencies for adult learning professionals. Zoetermeer: Research voor Beleid. Retrieved on 12. December, 2017 from <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>
- Cross, K. P. (1981). Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flynn, S. et al. (2011). Barriers to education for the marginalized adult learner. Alberta Journal of Educational Research, 57(1), 43-58.
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum.
- Gieseke, W. et al. (2007). „Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns.“ Zeitung für Weiterbildungsforschung, (1), pp. 33-42. In: Raschauer, A. & Resch, K. (Eds.). Guidance

- counselling in adult education. Results of guidance counselling desk research and 27 qualitative interviews with guidance counsellors. Vienna: iYOT. Retrieved on 31 January, 2018 from https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/iyot_research_report_2016-04-13.pdf
- Hooks, B. (2000). *Where we stand: Class matters*. New York: Routledge.
- Howard Sims, C. & Barnett, D. R. (2015). Devalued, misunderstood, and marginalized: Why nontraditional students' experiences should be included in the diversity discourse. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 8(1), 1-12. Retrieved on 15 January, 2018 from <http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1175&context=ojwed>
- Hurrle, J. et al. (2012). *Uncertain impact: Have the Roma in Slovakia benefitted from the European Social Fund? Findings from an Analysis of ESF Employment and Social Inclusion Projects in the 2007 – 2013 Programming Period*. Bratislava: UNDP.
- Hylland-russell, T. & Groen, J. (2011). Marginalized non-traditional adult learners: beyond economics. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 24(1), 61-79.
- Jelenc Krašovec, S. (2011). Guidance and counselling in adult education: Example of Slovenia, England and Ireland. *Andragoške studije* (1), pp. 101-117. Retrieved on 30 January, 2018 from <http://www.as.edu.rs/pdf/articles/49>
- Knowles, M. S. (1990). Fostering competence in self-directing learning. In Smith, R. M. et al. *Learning to Learn Across the Lifespan* (pp. 123-136). San Francisco: Jossey – Bass.
- Lattke, S. & Zhu, H. (2010). Competencies of teachers and trainers in adult education – Europe and China. In R. Egetenmeyer & E. Nuissl (Eds.), *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives* (pp. 95-103). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Lukáč, E. (2013). Dospelí a školská edukácia – od historických aspektov k aktuálnym výzvam. In E. Lukáč (Ed.), *Metamorfózy edukácie I.* (s. 35-48). Prešov: FHPV PU. Retrieved on 15 January, 2018 from <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac2/subor/Lukac.pdf>
- Lukáč, M. (2015). *Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Lukáčová, S. (2017). Možnosti a limity druhošancového vzdelávania Rómov. In MMK 2017. *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky* (s. 640-649). Hradec Králové: Magnanimitas. Retrieved on 31 January, 2018 from http://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/mmk_2017.pdf
- Machalová, M. (2006). *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print.
- Machalová, M. (2012). Edukačné sociálne poradenstvo pre dospelých. In M. Šerák a kol. (Eds.), *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy* (s. 153-167). Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.

- Margo, K. M. (2002). Exploring teaching roles and responsibilities in adult literacy education. *The New York Journal of Adult Learning*, 1(1), pp. 21-33.
- Mayerová, K. (2013). Andragogické poradenstvo ako významný fenomén pri edukácii dospelých. In M. Lukáč (Ed.), *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie* (s. 402-406). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Retrieved on 10 March, 2016 from <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac1/subor/Mayerova.pdf>
- Mayerová, P. (2013). Poradenstvo v celoživotnom vzdelávaní. In E. Lukáč (Ed.), *Metamorfózy edukácie I.* (s. 94-105). Prešov: FHPV PU. Retrieved on 15 January, 2018 from http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac2/subor/Mayerova_Petra.pdf
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), pp. 3-24.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In Mezirow, J. et al. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: JOSSEY-BASS.
- Mills, C. W. (1967) *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Nesbit, T. (2006). What's the matter with social class? *Adult Education Quarterly*, 56(3), 171-187. <https://doi.org/10.1177%2F0741713605286173>
- Nuissl, E. (2010). Profession and professional work in adult education in Europe. *Studi sulla Formazione*, 12(1/2), pp. 127–132. Retrieved on 10 January, 2018 from <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/8591/8039>
- Pirohová, I. (2016). Náčrt konceptu individualizácie edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit. In M. Lukáč (Ed.), *Kontexty edukácie dospelých rómskej populácie: zborník príspevkov z elektronickej medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 102-114). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Retrieved on 8 October, 2017 from <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukac3/subor/Pirohova.pdf>
- Pirohová, I., Lukáč, M. (2017). Kultúrny kapitál v edukácii dospelých Rómov a Rómiok z marginalizovaných komunit. Prezentácia na konferencii - 4th International Conference on Language, Literature and Culture in Education LLCE 2017: 11-13 July, 2017 in Florence, Italy. Retrieved on 1 February, 2018 from <http://files.slovakedu.com/200003540-456ec466a9/I.%20Pirohov%C3%A1%20-%20M.%20Luk%C3%A1%C4%8D.pptx>
- Pirohová, I., Lukáč, M. a Lukáčová, S. (2016). Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunit. Prešov: FHPV PU v Prešove.
- Schraggeová, M. a Rošková, E. (2003). Psychologické súvislosti znovuzamestnania. *Československá psychologie*, 47(1), s. 42-55.
- Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 (2011). Bratislava: Úrad Vlády Slovenskej republiky.

- Sullivan, M. (1988). A comparative analysis of drop-outs and non-drop-outs in Ontario secondary schools. Toronto, ON: Province of Ontario.
- Šlosár, D. (2010). Edukácia Rómov. Košice: Košický samosprávny kraj.
- Willans, J & Seary, K. (2007). "I'm not stupid after all' – changing perceptions of self as a tool for transformation. Australian journal of adult learning, 47(3), pp. 433-452.
- Woolfe, R. et al. (1987). Guidance and Counselling in Adult and Continuing Education. A Developmental Perspective. Philadelphia: Open University Press.
- Wootton, J. (2003). The counselling role of the tutor in adult continuing education. Reproduced from 1988 Conference Proceedings (pp. 459-464) a SCUTREA 1997. Retrieved on 25 January, 2018 from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002773.htm>
- Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti
- Zozuláková, V. (2012). Rozvoj kompetenčného vzdelávania v sociálnych vedách a udržateľný rozvoj. In B. Balogová, B. a E. Klimentová (Eds.), Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci (s. 51-58). Retrieved on 13. January, 2018 from <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova4/subor/zozulakova.pdf>

Marek Lukáč je odborným asistentom na Katedre andragogiky, Ústavu pedagogiky, andragogiky a psychológie Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Dlhoročne sa vedecko-výskumne zaoberá edukáciou dospelých z marginalizovaných komúní. Je autorom desiatok vedeckých a odborných štúdií, monografie *Rómovia a vzdelanie. Sociálne a edukačné kontexty* (2015) a spoluautorom monografie *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komúní* (2016). V praxi pôsobí ako lektor v kurzoch ďalšieho vzdelávania (kurz Lektor, sociálne a komunikačné zručnosti).

Kontakt: marek.lukac@unipo.sk

PERSPEKTÍVY PORADENSTVA V UČITEĽSKEJ ANDRAGOGIKE⁴²

Ivan Pavlov, Miroslav Krystoň

Abstrakt

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva je predmetom výskumu v edukačných vedách. Interdisciplinárny prístup pri skúmaní učiteľskej profesie sa v súčasnosti opiera aj o andragogiku, konkrétne o profesijnú andragogiku, ktorá ponúka nové podnety pre skvalitnenie výkonu učiteľskej profesie najmä v otázkach profesijného učenia, vzdelávania i poradenstva. Predpokladom aplikácie inováčných prístupov podporujúcich profesijne učenie a rozvoj učiteľstva na školách je ich teoretické ukotvenie, vytvárajúce základnú bázu pre ich praktické využitie v andragogickom poradenstve. Príspevok predstavuje východiská profesijného poradenstva učiteľstvu ako integrálnej súčasti učiteľskej andragogiky.

Kľúčové slová: andragogika, profesijná andragogika, učiteľská andragogika, učiteľská profesia, andragogické profesijné poradenstvo

PERSPECTIVES ON GUIDANCE IN ANDRAGOGY OF TEACHING PROFESSION

Abstract

One of the subjects in educational sciences' research is support of the professional development of teaching profession. The subject of teaching profession is researched through interdisciplinary approach, where andragogy, professional andragogy in particular, is one of the pillars of such research. In this context, professional andragogy offers new stimulus to improve the performance of teaching profession, especially in the areas of professional teaching, education and guidance. The prerequisite of applying innovative approaches to support the teaching and development of teacher education in schools is their theoretical anchoring, which forms the basis for their practical use in andragogy guidance. This paper introduces scopes of professional guidance in teaching profession as an integral part of andragogy of teaching profession.

Keywords: Andragogy, professional andragogy, andragogy of teaching profession, teaching profession, andragogy professional guidance

⁴² Príspevok je súčasťou riešenia projektu APVV-16-0573 Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva – MAPUS, na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Úvod

Predmetom andragogiky je andragogická výchova, vzdelávanie a poradenstvo. Andragogické poradenstvo predstavuje veľmi širokú škálu poradenských aktivít, prakticky aplikovaných v rôznych sociálnych kontextoch, podmienkach, ktoré sú určené rôznym cieľovým skupinám. Kľúčový pre andragogické poradenstvo je definovaný predmet a účel, ktorým sa zreteľne vymedzí voči iným druhom poradenstva a poskytne jedinečnú službu pomoci dospelým v diagnostikovaní, intervencii (podpore a rozvoji) ich potenciálu pre učenie a sebaučenie ako nevyhnutný predpoklad na završenie ich úspešnej socializácie a personalizácie.

Andragogické poradenstvo ako pomoc dospelým

Predmetom andragogiky je andragogická výchova, vzdelávanie a poradenstvo. Andragogické poradenstvo predstavuje veľmi širokú škálu poradenských aktivít, prakticky aplikovaných v rôznych sociálnych kontextoch, podmienkach, ktoré sú určené rôznym cieľovým skupinám. Kľúčový pre andragogické poradenstvo je definovaný predmet a účel, ktorým sa zreteľne vymedzí voči iným druhom poradenstva a poskytne jedinečnú službu pomoci dospelým v diagnostikovaní, intervencii (podpore a rozvoji) ich potenciálu pre učenie a sebaučenie ako nevyhnutný predpoklad na završenie ich úspešnej socializácie a personalizácie. Základom vedeckého záujmu a praktickej činnosti v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých je skutočnosť, že osobnosť a individualitu dospelého človeka je možné viesť a podporovať v rozvoji individuálneho potenciálu v priebehu jednotlivých vývinových štádií po celý život (Machalová, 2008, s. 65). Osobnosť dospelého človeka má jedinečnú štruktúru určujúcu jeho potenciál pre autoreguláciu správania a konania (teda aj učenia a sebaučenia), ktorá je široko determinovaná (dedičnosť, prostredie, rodinná, školská i mimoškolská výchova, skúsenosti a iné), poznateľná (diagnostikovateľná) a za podmienky motivácie a podpory môže aktívne zlepšovať potenciál docility (učenia a sebaučenia)⁴³, Šírová (2010, s. 36) uvádza, že doposiaľ nie presne zodpovedanou otázkou zostáva, v čom spočíva andragogický rozmer poradenstva a chýbajúcim prvkom je zjednocujúci systémový prístup. Veteška (2016, s. 55) označuje andragogické poradenstvo ako samostatnú aplikovanú disciplínu o teórii, výskume a praxi poradenstva poskytovaného rôznym cieľovým skupinám dospelých v rôznych životných etapách a s rôznym obsahovým zameraním. Machalová (2008, s. 67) uvádza, že „zmysel

⁴³ Docilita (z lat. docilitas – učenlivý, schopný učiť sa) má pôvod v autoregulačných psychických procesoch osobnosti človeka, v najširšom význame ako schopnosť regulovať vlastné správanie a konanie (vrátane učenia). Každý disponuje určitou mierou schopnosti autoregulácie sebaučenia danej neurologickými dispozíciami, podmienkami prostredia, školovaním, ale aj vhodnými edukačnými intervenciami. Docilita je diagnostikovateľný potenciál človeka pre učenie, sebaučenie, ktorý je možné zlepšovať, rozvíjať, trénovať a podporovať aj andragogickou intervenciou. Istý stupeň docility človeka je možné považovať aj za andragogické kritérium dospelosti (narušená alebo dočasne, či trvale znížená schopnosť docility – indocilita môže dospelým brániť dosahovať životné ciele). Docilita (vo význame učenlivosť) je dnes oceňovaná ako kľúčová kompetencia človeka pre zamestnanosť a celoživotnú pripravenosť učením sa prispôsobovať novým požiadavkám a situáciám.

andragogického poradenstva realizovaného v praxi výchovy a vzdelávania dospelých možno vymedziť nasledovnými úlohami:

- a. podnietiť, usmerniť a podporiť motiváciu dospelých k celoživotnému vzdelávaniu sa a učeniu sa – formou poradenskej pomoci;
- b. viesť dospelých k aktivite, autonómnosti, samostatnosti, zodpovednosť v zvládaní životných úloh – formou poradenských aktivít podporujúcich svojpomoc;
- c. napomáhať rozvoju individuálneho potenciálu dospelých prostredníctvom vzdelávania sa a učenia sa – formou poradenských aktivít podporujúcich rozvojové seberealizačné úlohy.“

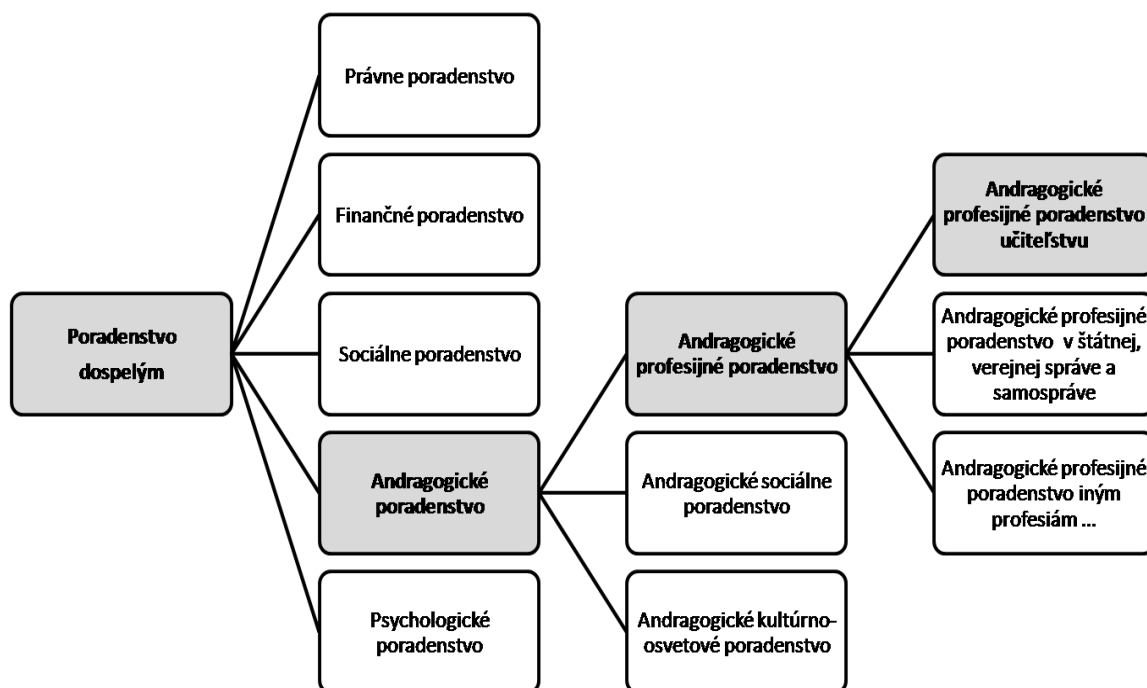
Existuje veľa druhov celoživotného poradenstva, poradenstvo vo vzdelávaní dospelých je politikou EÚ definované ako pokračujúci proces, ktorý jednotlivcom každého veku a v ktorejkoľvek fáze ich života umožňuje identifikovať ich schopnosti, spôsobilosti a záujmy, prijímať zmysluplné rozhodnutia týkajúce sa vzdelávania, odbornej prípravy a zamestnania, a riadiť svoju individuálnu životnú cestu pri vzdelávaní sa, v práci a v iných oblastiach, kde je možné tieto schopnosti a spôsobilosti získať/kde sa im možno naučiť a/alebo ich využívať/používať (Rada Európy, 2008). Poradenské aktivity vytvárajú organizačný a špecializovaný rámec pre poskytovanie služieb orientovaných na uspokojenie potrieb klientov rôznych cieľových skupín. Internacionalizácia tematiky poradenstva na európskej úrovni prináša inšpirácie aj pre oblasť poradenstva dospelým ako sú: zručnosti na riadenie vlastnej kariéry; dostupnosť, kvalita a efektívnosť poradenských služieb; ich strategické riadenie a financovanie; spolupráca a koordinácia; zlepšovanie kariérových informácií; odborná príprava a kvalifikácia poradcov; uplatnenie informačných a komunikačných technológií (ELGPN, 2016). Podľa Machalovej (2017): „Andragogické poradenstvo je poradenským vedením (usmerňovaním) ľudí, aby sa rozhodli vzdelávať, aby zotrvali vo vzdelávacom procese, aby sa učili ako sa učiť počas celého života, aby boli spôsobilí aplikovať výsledky svojho vzdelávania - vedomosti, zručnosti a spôsobilosti v dôležitých oblastiach svojho života a v rámci celoživotného profesionálneho a sociálneho rozvoja. V rámci systému andragogickej praxe sa andragogické poradenstvo môže uplatniť v týchto oblastiach:

- V oblasti profesionálneho života dospelých (andragogické poradenstvo v prieniku s profesijným poradenstvom - týka sa voľby, udržania a zmeny povolania a zamestnania).
- V oblasti sociálnych podmienok a situácií života dospelých (andragogické poradenstvo v prieniku so sociálnym poradenstvom a sociálnou prácou, edukačným sociálnym poradenstvom a edukačnou sociálnou prácou).
- V kultúrno-záujmovej oblasti realizácie dospelých (andragogické poradenstvo v prieniku s kultúrno-osvetovou prácou).

Andragogické poradenstvo dospelým sa v súvislosti s potrebou celoživotného vzdelávania stáva nástrojom biodromálneho andragogického pôsobenia na rôzne cieľové skupiny (zamestnaných, nezamestnaných, znevýhodnených a pod.). Pre vlastný poradenský proces

nachádza andragogika široké interdisciplinárne inšpirácie. Andragogika účel poradenstva vidí v diagnostikovaní, podpore, intervencii procesom učenia a sebaučenia sa. Štúdium fenoménu docility – potenciálu pre učenie sa dospelého človeka je fundamentom poradenského procesu a podpora rozvoja tohto potenciálu (schopnosti) je účelom, ktorý ho odlišuje od ostatných podob poradenských služieb (psychologických, sociálnych ai.). V Schéme 1 ilustrujeme vzájomné hierarchické vzťahy príslušnosti poradenstva a vyčleňujeme v ňom líniu andragogického profesijného poradenstva učiteľstvu.

Schéma 1 Profesionálne poradenstvo učiteľstvu v sústave poradenstva dospelým



Učiteľská profesia v optike andragogického profesijného poradenstva

EK (2014, 2015) odporúča na zlepšenie profesijnej prestíže učiteľstva okrem zvyšovania plátov, skvalitňovania pregraduálnej prípravy, zlepšenia výberu uchádzačov na učiteľskú profesiu aj nové stratégie podpory učiteľov pri výkone pedagogickej činnosti. Opatrenia sú orientované predovšetkým na profesijný rozvoj učiteľov v podmienkach škôl čo predpokladá systémové zmeny nielen v poňatí podpory profesijného rozvoja učiteľov ako aktívnych subjektov očakávaných zmien, ale aj efektívnej podpory poskytovanej manažmentmi škôl. Špecifickým prejavom podpory profesijného rozvoja učiteľstva je tvorba modelov profesijnej kariéry, ktoré vytvárajú podmienky pre gradáciu profesijných kompetencií učiteliek a učiteľov počas celej profesijnej dráhy. Na Slovensku sa s prijatím profesijného zákona (Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z.) ustanovil kariérny model, ktorý má ambíciu komplexne poňať profesijný rozvoj od ukončenia pregraduálnej prípravy – vstupu do profesie po ukončenie aktívnej pedagogickej

činnosti – výstup. Ide o profesijnú kariéru (kariérne stupne) od vstupu do profesie po jej ukončenie (adaptácia, stabilizácia, expertnosť).

Procesy uvedomelého (aj neuvedomelého) osvojenia a rozvíjania profesijných kompetencií (vedomostí, zručností, spôsobilostí) prostredníctvom širokého spektra špecifických učebných aktivít zlepšujúcich kvalitu pedagogického procesu označujeme ako *profesijné učenie* (základ profesijného rozvoja). *Profesijný rozvoj* na rozdiel od profesijného vývoja (označuje progres, ale aj stagnáciu), chápeme ako proces, ktorého výsledkom sú pozitívne zmeny, zlepšovanie, zdokonaľovanie. Profesijný rozvoj (t.j. rozvoj vzťahujúci sa k výkonu profesie) predstavuje zdokonaľovanie motivované spravidla internalizovanými cieľmi osobnostného a profesijného rozvoja v minulosti, najmä v súvislosti s formálnym ukončením vysokoškolského štúdia a následne ako celoživotné vzdelávanie. Profesijný rozvoj v učiteľstve je procesom permanentného vyrovnávania sa so zmenami v profesii, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľky a učiteľa a ich kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k spôsobilosti celoživotne využívať príležitosti formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu profesie – pedagogickej činnosti (Pavlov & Šnídlová, 2013, s. 18). Pri skúmaní profesijného rozvoja je potrebné rozlišovať, či ide o aktivity vyvolané, riadené vonkajšími podnetmi (školy, vzdelávacích inštitúcií a pod.), alebo ide o aktivity prameniace z vnútornej motivácie a profesijného presvedčenia - sebarozvoj učiteľa. Profesijný sebarozvoj učiteľstva je celoživotný proces, keď pod vplyvom vnútorných motívov a potrieb dochádza k autoregulovanému rozvíjaniu osobnostných vlastností, profesijných kompetencií a celkového potenciálu pre pedagogickú činnosť do jedinečnej štruktúry (integrity) sebarealizujúceho sa profesionála. Podpora profesijného rozvoja je súbor podnetov, podmienok (inštitucionálne, legislatívne, materiálne, finančné, personálne a iné) pôsobiacich na skvalitňovanie práce učiteliek a učiteľov zvonku školy alebo z jej vnútra. Podpora môže mať krátkodobý i dlhodobější charakter, líši sa poskytovateľmi a zameraním, môže byť súčasťou povinnej ponuky na rozvoj učiteliek a učiteľov (nové kurikulum, maturita, testy) alebo môže vyplývať z vnútorných potrieb školy (ako dopyt po rozvoji). Podpora môže byť za istých okolností poskytovaná aj v úzkej súčinnosti so školou (škola nielen ako objekt podpory, ale aj jej aktívny subjekt). Komplexné poňatie podpory pri výkone učiteľskej profesie, ktorá sa vykonáva vo verejnom záujme, obsahuje dva principiálne prístupy: verejnú reguláciu formálneho vzdelávania (model kariéry, formy kontinuálneho vzdelávania) a verejnú podporu neformálneho vzdelávania a sebarozvoja učiteľstva na školách. Oba prístupy by mali byť vyvážené, aby komplexne vytvárali podmienky pre podporu rozvoja profesijných kompetencií učiteľstva.

Nástrojom systémovej podpory profesijného rozvoja učiteľstva môžu byť rôzne modely kariérových systémov. Ich podstatou je vytvárať podmienky pre podporu aktivít profesijného rozvoja smerujúcich ku zlepšeniu kvality pedagogickej činnosti. V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi poňatiami kariéry, zhoda panuje v tom, že ide o celoživotný koncept sebarozvoja človeka ako zamestnanca počas celej jeho profesijnej dráhy, postupným získavaním pracovných skúseností, nových odborných kompetencií, zastávaní formálneho

postavenia (pozície) v organizácii, ale aj tvorivé naplnenie vlastného tvorivého potenciálu pre život a prácu. Otázky kariérneho poradenstva v učiteľstve dnes stoja na okraji záujmu vied, ktoré by mu mali venovať pozornosť. Poradenstvom v pracovnej kariére (všeobecne) sa zaoberajú kariérne poradenstvo (OECD, 2005; CEDEFOP, 2010; ELGPN, 2016), ale aj personalistika a manažment riadenia a rozvoja ľudských zdrojov. Poňatie kariéry (z franc. rýchly postup v zamestnaní, vzostupná, úspešná životná dráha) dnes už nie je obmedzené len na vybrané povolania (lekár, právnik). Učiteľstvo je tradičná profesia v zmysle zotrávania jedinca v jednom povolaní, v jednej organizácii počas celého profesijného života, bez príležitosti na hierarchický postup. **Profesijná kariéra** v učiteľstve je subjektívny úspech učiteľky a učiteľa pri výkone profesie alebo objektívny vzostup (kariérne stupne, špecializácie) podľa kariérneho poriadku spojený s vykonaním príslušných vzdelávacích aktivít (skúšok – atestov) a následným finančným ohodnotením. Učiteľky a učelia sa dobrovoľne, z vnútornej potreby zlepšujú vo výučbe, smerujú k potrebným profesijným kompetenciám vyjadrených v profesijnom štandarde na niekoľkých nadväzujúcich úrovniach (profesijné kontinuum). Dosiahnutím kvalitatívne vyššej úrovne pedagogickej činnosti aspirujú na garantované vyššie finančné ohodnotenie svojej práce a zažívajú profesijný úspech. Kariéra v učiteľstve sa v objektívom význame môže vyjadriť prostredníctvom nadobudnutých profesijných kompetencií diferencovaných podľa špecifických kariérnych ciest na kariérnych stupňoch. Kariéra v učiteľstve má význam pre všetkých jej aktérov: jednotlivcov (učiteľky a učiteľov), školy ako organizácie, ale aj spoločnosť lebo pôsobenie početnej socioprofesijnej skupiny má svoje dopady na celý spoločenský život.

Andragogické profesijné poradenstvo učiteľstvu

Profesijná andragogika tvorí bázu najvšeobecnejších teoretických poznatkov, výsledkov vedeckých výskumov i praktických odporúčaní uplatniteľných v rozvoji zamestnancov pri výkone akejkoľvek profesie. Podľa Průchu a Vetešku (2012, s. 208) sa profesijná andragogika zaoberá aplikáciou andragogických teórií v prostredí pracovných organizácií a zahŕňa rôzne druhy vzdelávania dospelých, personálny manažment, starostlivosť o rozvoj ľudských zdrojov, kariérne poradenstvo apod. Špeciálne profesijné andragogiky študujú a skúmajú spravidla určité socioprofesijné skupiny zamestnancov pri výkone profesie (napr. zamestnanci verejnej a štátnej správy, obchodu a podnikania). Z tohto pohľadu chápeme aj učiteľskú andragogiku ako špeciálnu profesijnú andragogiku – vednú disciplínu o výchove, vzdelávaní a poradenstve socioprofesijnej skupiny – učiteľstvu (Pavlov, 2014). Primárnym predmetom učiteľskej andragogiky je človek vo výkone učiteľskej profesie. Naše poňatie predmetu (objektu) učiteľskej andragogiky sa zakladá na dvoch rovinách (Pavlov & Krystoň, 2017, s.32):

- **Materiálna rovina** (obiectum materiale) predstavuje konkrétny objekt, ktorým je dospelý človek, ktorý je spoločným predmetom záujmu viacerých vedných odborov (napr. antropológia, psychológia, sociológia, etika a iné).
- **Formálna rovina** (obiectum formale) predstavuje hľadisko z ktorého veda svoj materiálny objekt skúma: výchova, sebvýchova, vzdelávanie, sebvzdelávanie a poradenstvo dospelým (profesionálom v učiteľstve), na dvoch úrovniach: **individuálna** –

ako výskum a podpora docility dospelého človeka (individuálneho potenciálu pre sebarozvoj seba výchovou a seba vzdelávaním) a **sociálna** – ako výskum a podpora sociálneho prostredia (zámerné i nezámerné inštitucionálne a neinštitucionálne) na docilitu jednotlivcov (naplnenia ich potenciálu pre sebaučenie).

Andragogická veda má potenciál pomôcť profesionalizácii učiteľstva tromi komplementárnymi nástrojmi intervencie. Každý má inú podstatu, kontexty, špecifické funkcie, ciele, obsah i vlastné stratégie aplikácie. Nie každý je náležite teoreticky rozpracovaný, ale najmä efektívne ukotvený v praktickej podpore profesijného rozvoja učiteľstva:

- *andragogická výchova* učiteľstva (napr. ako otázky profesijnej identity a integrity, etických princípov pri výkone profesie, etických kódexov a pod.);
- *andragogické vzdelávanie* učiteľstva (napr. ako podpora profesijného učenia sa a rozvoja profesijných kompetencií učiteľstva vzdelávaním a seba vzdelávaním);
- *andragogické poradenstvo* učiteľstvu (napr. ako podpora individuálnych a tímových foriem profesijného učenia v podmienkach školskej organizácie a pod.).

Andragogické kariérne poradenstvo v učiteľstve, je relatívne novým edukologickým pojmom, ktorý zdôrazňuje legitimitu a význam andragogickej intervencie v špecifických podmienkach výkonu učiteľskej profesie. Ide o vedecky zdôvodnené, zámerné intervencie do sebariadania kariéry jednotlivcov alebo pracovných tímov s cieľom podporiť ich profesijný rozvoj. Andragogické kariérne poradenstvo intervencuje aj v procesoch manažovania kariér zamestnancov na úrovni organizácie t.j. školy tým, že poskytuje vedeniu školy potrebné impulzy a námety ako efektívne usmerňovať profesijný rozvoj jednotlivcov, ale aj celého pedagogického zboru. Ústredným problémom andragogického kariérneho poradenstva je inhibícia procesov riadenia individuálnej kariéry učiteliek a učiteľov. Andragogické kariérne poradenstvo predstavuje komplex poradenských služieb, ktoré sa orientujú na cieľové skupiny:

- manažment škôl pri vytváraní podmienok a systémovú podporu a rozvoj individuálnej profesijnej kariéry zamestnancov i pedagogického zboru školy ako celku,
- učiteľky a učiteľov pri riadení vlastnej kariéry v profesii (ako jednotlivcov aj pracovné tímy). Ide najmä o nastavenie subjektívne vnímaných vlastných schopností, profesijného seba poňatia, sebaobrazu (presvedčenie, hodnoty, motívy a iné) smerujúceho k prekonávaniu prekážok, sebadôvere, stabilizácii a novým perspektívam sebarozvoja,
- poradcov profesijného rozvoja učiteliek, učiteľov a manažmentu škôl, ktorí majú osvojené potrebné kompetencie na poradenskú činnosť.

CEDEFOP (2010, s. 28) konštatuje, že kariérne poradenstvo je spravidla vnímané ako nezávislé, primárne slúžiace jednotlivcovi, hoci sa uznáva, že istý prospech má z neho aj spoločnosť a zamestnávateľská organizácia. Koncept andragogického profesijného (kariérneho) poradenstva odvodzujeme nielen z medzinárodných dokumentov (Rada EÚ, 2008), potrieb trhu práce a profesionalizácie učiteľstva, ale aj z logiky komponentov celoživotného poradenstva v biodromálnom poňatí. Tento koncept je rozvíjateľný na interdisciplinárnom prístupe skúmania

pomoci a podpory dospelým v produktívnom veku pri výkone profesie (i po jej ukončení). Predpokladá ujasnenie teoretických východísk kariérneho poradenstva (Pattonová & McMahonová, 2015), systémový prístup k cieľovej skupine (učiteľstvu), a rešpektovanie pôsobnosti a praktických možností participujúcich disciplín. Andragogické poradenstvo je nástrojom organizačnej podpory profesijného rozvoja učiteľstva, cestou zefektívnenia profesijného učenia na úrovni jednotlivca (učiteľa a členov školského manažmentu), s predpokladaným dosahom na úroveň celej organizácie (školy a výchovno-vzdelávacích procesov). Nová paradigma nahrádza ponímanie poradenstva ako výrazu deficitu, poňatím ako integrálnej súčasť celoživotného učenia (pomoc k svojpomoci), kde rozvoj kariéry nevychádza len z racionálneho, ekonomického základu, ale zohľadňuje potreby človeka ako celku (Peavy, 2013). Zakomponovanie prvkov efektívnych prístupov moderných poradenských systémov (naratívne, socio-dynamické, systemické, konštruktivistické a kompetenčné), umožní riešiť problémy na úrovni jednotlivca aj na úrovni organizácie. Kľúčová pre andragogické poradenstvo bude orientácia na podporu a rozvoj tých profesijných kompetencií učiteľov, ktoré úzko súvisia napr. s konceptom akademického optimizmu, subjektívne vnímanej zdatnosti a mentálneho nastavenia. Andragogické poradenstvo môže intervenovať inováčnymi stratégiami podpory profesijného učenia, individuálnym prístupom (kontraktom) bez striktnej štandardizácie priebehu (dĺžky a frekvencie poradenskej podpory atď.), ktorá je predpokladom variantného (neterapeutického) využitia a individuálneho nastavenia (od jednorazových po dlhodobé kontrakty), smerujúceho k zvýšeniu individuálnej integrity, reflektívnosti a samostatnosti dospelých. Preventívny potenciál spočíva v psychohygienickom efekte poradenstva, ktoré sa stáva priestorom pre rekonštrukciu a konceptualizáciu skúseností jednotlivca, uplatnenie holistického prístupu v zmysle sprevádzania v profesijnom rozvoji, so zohľadnením referenčného rámca viazaného na biografii, aktuálne (životné) situácie a profesijné potreby (Pavlov, Bontová, & Schubert, 2017, s.165 – 175).

Záver

Andragogická veda svojim zameraním má potenciál rozvinúť a poskytovať široko koncipovaný model poradenstva dospelým, rôznym cieľovým skupinám pri riešení ich problémov s učením v živote i práci. Doposiaľ nevyužitú zostávajú možnosti andragogického (kariérového) poradenstva pri výkone rôznych profesií. Aktuálny stav učiteľskej profesie (na Slovensku približne 70.000 zamestnancov škôl a školských zariadení) vzhľadom na neuspokojivé učebné výsledky žiakov, resp. iné faktory vo výkone učiteľskej profesie, potrebuje inováčné prístupy v podpore profesijného rozvoja a učenia. Práve andragogické profesijné poradenstvo sa nám javí, ako vhodný, doplnujúci nástroj takejto podpory učiteľstvu.

Literatúra

CEDEFOP. (2010). Profesijný rozvoj v práci. Prehľad kariérového poradenstva pre pracujúcich. Bratislava: SAAIC. Dostupné z:

http://web.saaic.sk/nrcg_new/kniznica/CEDEFOP_RozvojvPraci/PRVP_2010_web.pdf

- ELGPN (The European Lifelong Guidance Policy Network). (2016). Doporučení pro rozvoj politik a systémů celoživotního poradenství. Referenční rámec pro EU a komisi. Praha: Dům zahraniční spolupráce. [Dostupné z http://www.euroguidance.cz/publikace/elgpn-tools-6.pdf.pdf](http://www.euroguidance.cz/publikace/elgpn-tools-6.pdf.pdf)
- EURÓPSKA KOMISIA. (2014). Závěry Rady z 20. Mája 2014 o účinnom vzdelávaní učiteľov. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=SK](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=SK)
- EURÓPSKA KOMISIA, EACEA/Eurydice. (2015). Profesia učiteľa v Európe. Prax, poznatky a politiky. Luxembourg: Úrad pre publikácie. Dostupné z: <https://publications.europa.eu/sk/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>
- EURÓPSKA ÚNIA, RADA EÚ. (2008). Lepšie začlenenie poradenstva do stratégií celoživotného vzdelávania. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=SK](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=SK)
- Machalová, M.(2008). Andragogické a sociálno-andragogické poradenstvo v kontexte celoživotného učenia sa a vzdelávania. In ActaAndragogica 1.(s. 63-70). Bratislava: Univerzita Komenského.
- MACHALOVÁ, M. (2017). Psychológia a andragogika na pomoc dospelému človeku. In Prohuman. Dostupné z <http://www.prohuman.sk/psychologia/psychologia-a-andragogika-na-pomoc-dospelemu-cloveku>
- OECD. (2005). Kariérové poradenstvo. Príručka pre tvorcov koncepcií. Bratislava: SAAIC, Euroguidance. Dostupné z: http://web.saaic.sk/nrcg_new/kniznica%5COECD-KP_prirucka%5CKarierove_poradenstvo-Koncepcna_prirucka.pdf
- PATTONOVÁ, W., & McMAHONOVÁ, M. (2015). Kariérový rozvoj a systémová teorie. Propojení mezi teorií a praxí. Praha: Centrum Euroguidance, Dům zahraniční spolupráce. Dostupné z: http://www.dzs.cz/file/4963/EG_Karierovy%20rozvoj%20a%20systemova%20teorie_2015.pdf
- PAVLOV, I., & ŠNÍDLOVÁ, M. (2013). Profesionální rozvoj učitelů – podněty pro modely podpory. Praha: Agentura 3p spol.
- PAVLOV, I. (2014). Kurikulum učiteľskej andragogiky. Prešov: Škola plus s.r.o.
- PAVLOV, I., & KRYSTOŇ, M. (2017). Model podpory profesionálneho učenia a rozvoja učiteľstva. In: I. Pavlov (Ed.), Kontexty podpory profesionálneho rozvoja učiteľstva (s. 9 – 48). Banská Bystrica: Belianum.
- PEAVY, V. R. (2013). Sociodynamické poradenství. Konstruktivistická perspektiva. Praha: Dům zahraniční spolupráce pro Centrum Euroguidance.
- PRŮCHA, J., & VETEŠKA, J. (2012). Andragogický slovník. Praha: GradaPublishing a.s.

Šírová, L.(2010). Poradenstvo ako nástroj rozvoja človeka v službách dospelých. E pedagogium, 1, 34 – 44.

VETEŠKA, J. (2016). Přehled andragogiky. Praha: Portál.

Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In Zbierka zákonov, čiastka 113, 2334 – 2361.

Autori štúdie doc. PaedDr. **Ivan Pavlov**, PhD. a prof. PaedDr. **Miroslav Krystoň**, CSc pôsobia na katedre andragogiky a venujú sa aj otázkam andragogického profesijného poradenstva. Sú riešiteľmi vedeckých projektov, autormi štúdií a publikácií k uvedenej problematike (so špecifickým zameraním na učiteľskú profesiu).

Kontaktné údaje:

ivan.pavlov@umb.sk ; miroslav.kryston@umb.sk

KOMPETENCIE PRE KARIÉROVÝ VÝVIN⁴⁴

Štefan Vendel, Ivana Žilková

Prešovská univerzita v Prešove, SR

Abstrakt

Príspevok informuje o vymedzení, definíciách a znakoch kariérnych kompetencií. Prvé klasifikácie kariérnych kompetencií obsahovali 3 triedy kariérnych kompetencií: knowing-why (vedieť prečo), knowing-how (vedieť ako) a knowing-whom (poznať koho). Novšie klasifikácie zahŕňajú až sedem druhov kariérnych kompetencií. Príspevok ďalej informuje o kariérnych kompetenciách v koncepte Proteovskej kariéry, v koncepte ľudského kapitálu a v konceptoch Európskej siete politik celoživotného poradenstva. Integrovaním konceptov Kariéry bez hraníc, Inteligentnej kariéry, Proteovskej kariéry, kariérneho self-manážmentu a konceptu ľudského kapitálu dospeli Akkermans et al. (2012) ku klasifikácii kariérnych kompetencií, ktorá sa skladá z troch dimenzií: reflexívne kariérne kompetencie, komunikatívne kariérne kompetencie a behaviorálne kariérne kompetencie.

Kľúčové slová: Kariéra, Kariérne kompetencie

COMPETENCES FOR CAREER DEVELOPMENT

Abstract

The contribution informs about the definitions and features of career competencies. The first classification of career competencies included 3 classes of career competencies: knowing why, knowing how) and knowing who. Newer classifications include up to seven types of career competencies. The contribution furthermore informs about career competencies in the concept of Proteus career, in the concept of human capital and in the concepts of the European network of lifelong guidance policies. By integrating Concepts of Careers Without Borders, Intelligent Career, Proteus Career, Career Self-Management, and the Concept of Human Capital came Akkermans et al. (2012) to the classification of career competencies, which consists of three dimensions: reflective career competencies, communication career competencies and behavioural career competencies.

Key words: Career, Career competencies

⁴⁴ Tento výskum bol podporený grantom VEGA č. 1/0616/16

Úvod

Zmeny, ktoré nastali v chápaní kariéry v ostatných desaťročiach majú za následok zvyšujúci sa dôraz na individuálnu zodpovednosť za riadenie kariéry. V súlade s požiadavkami moderného trhu práce sa kladie čoraz väčší dôraz na aktívnu rolu zamestnanca v utváraní jeho profesionálnej kariéry. Individuálne riadenie kariéry si vyžaduje určité dispozície osoby, preto v tomto kontexte nachádzame vzrastajúce používanie termínu kariérne kompetencie. Vzhľadom na to, že v súčasnosti sa v kariére kladie dôraz na aktívnu kariérnu aktualizáciu definovanú ako realizáciu osobných cieľov a hodnôt v kariére, sú kariérne kompetencie vnímané ako tzv. kariérny self-management, t. j. individuálne riadenie vlastných pracovných a učebných skúsenosti za účelom dosiahnutia požadovaného kariérového vývinu (Kuijpers, Schyns & Scheerens, 2006). Vo všeobecnosti sa dá o kompetenciách hovoriť ako o súbore konkrétnych vedomostí, schopností, zručností, vlastností, rysov, motívov, postojov a hodnôt potrebných pre osobný rozvoj a úspešnú účasť každého človeka v organizácii.

Kompetencie s atribútom kariérne uľahčujú úspešné riadenie kariéry. Pomáhajú jedincom identifikovať ich zručnosti, rozvíjať ich ciele a realizovať kroky k zlepšeniu ich kariéry. Akkermans et al. (2012) definujú kariérne kompetencie ako vedomosti, zručnosti a schopnosti kľúčové pre kariérový vývin, ktoré môžu byť ovplyvnené a vyvíjané jedincom.

Kariérne kompetencie sú relevantné pre všetkých zamestnancov, bez ohľadu na prácu, ktorú vykonávajú. To znamená, že idú nad rámec napr. technických či manažérskych spôsobilostí. Kariérne kompetencie sú potrebné k posunu smerom k uspokojivému zamestnaniu, uvedomeniu si svojich schopností, nadania, k identifikácii svojich vlastných pohnútok a motivácie, k vedomému získavaniu prenosných schopností, aktívnemu budovaniu sietí kontaktov a pod. Koncept kariérnych kompetencií vychádza z predpokladu, že kariérový vývin jedinca nepozostáva len z jeho kariérnych volieb, ale predstavuje dlhodobý učiaci sa proces (Hooley et al., 2013). V tomto rozsahu kariérne kompetencie umožňujú jedincom získavať, analyzovať, syntetizovať a organizovať jednak informácie o sebe, o vzdelávaní a o svete práce, a tiež spôsobilosti v oblasti rozhodovania a prechodu z jednej fázy do ďalšej (Jackson, 2015).

Klasifikácie kariérnych kompetencií

Vychádzajúc z rôznych koncepcií modernej kariéry boli identifikované a operacionalizované viaceré odlišné klasifikácie kariérnych kompetencií, ktoré následne priblížime.

Kariérne kompetencie v koncepte Kariéry bez hraníc a Inteligentnej kariéry. V koncepte kariéry bez hraníc sa zdôrazňuje organizačná hodnota kariérnych kompetencií, preto sa predpokladá, že kariérne kompetencie zohrávajú kľúčovú úlohu pri udržiavaní hodnoty zamestnanca pre organizáciu, ale zároveň sú prenosné aj cez hranice organizácie (Arthur & Rousseau, 1996). Podľa Arthura, Inksona a Pringleho (1999) sú kariérne kompetencie definované ako osobné spôsobilosti, ktoré jedinec ponúka k dispozícii zamestnávajúcej organizácii. Arthur, Claman a DeFillipi (1995) chápu nakumulovanie kariérnych kompetencií ako kariérny kapitál, v ktorom sa zdôrazňuje aspekt poznania. Klasifikujú 3 triedy kariérnych kompetencií ako tri

oblasti poznania: *knowing-why* (vedieť prečo), *knowing-how* (vedieť ako) a *knowing-whom* (poznať koho). V tejto práci zachováme pôvodné anglické označenie.

Kompetencie *Knowing-why* sú odpoveďou na otázku „prečo“. Súvisia s kariérou motiváciou, osobným významom a identifikáciou. Sú asociované s jedincovou motivačnou energiou k chápaniu seba samého, preskúmaniu rôznych možností a s adaptáciou na meniace sa pracovné situácie. Tieto kompetencie poskytujú jedincom energiu, zmysel, účel a identifikáciu so svetom práce. Jedincom umožňujú tiež oddeliť svoju identitu od identity svojich zamestnávateľov a zostať otvoreným novým možnostiam a profesijným skúsenostiam. Týkajú sa vhládu, motivačnej energie, dôvery a sebaistoty, prostredníctvom čoho môžu jedinci sledovať požadovanú kariérnu dráhu; ďalej zahŕňajú osobné ciele, plánovanie kariéry, sebauvedomenie, sebaopoznanie a odolnosť. Zjednodušene povedané, v prípade týchto kompetencií ide o poznanie determinantov vlastného individuálneho odborného správania (DeFillippi & Arthur, 1994; Arthur et al., 1999).

Kompetencie *Knowing-how* referujú o zručnostiach a spôsobilostiach relevantných pre kariéru a o vedomostiach súvisiacich s prácou, ktoré sú získavané v priebehu času, a prispievajú tak k organizačnej ako aj jednotlivcovej kvalifikačnej báze. Odrážajú sa v popisoch jednotlivých pracovných miest a prispievajú k rozvoju širokej a flexibilnej kvalifikačnej bázy jednotlivca resp. bázy spôsobilostí, ktorá je prenosná cez hranice organizácie a profesie. Dôraz je kladený na profesijné vzdelávanie a získavanie skúseností. K týmto kompetenciám patria schopnosti, kapacity, vedomosti a zručnosti, odborné skúsenosti, vyhľadávanie informácií, riadenie seba samého a znalosť firemnej politiky (DeFillippi & Arthur, 1994).

Kompetencie *Knowing-whom* referujú o kontaktoch a sieťach kontaktov, ktoré súvisia s kariérou (DeFillippi & Arthur, 1994; Arthur et al., 1999). Zahŕňajú jednak vzťahy s ostatnými v rámci organizácie, osobné vzťahy, ale stále viac odrážajú komunity so sídlom mimo hraníc organizácie a rozvíjanie vzťahov mimo miesta výkonu práce (DeFillippi & Arthur, 1994). Ako kariérne kompetencie poskytujú prístup k novým kontaktom, k možným pracovným príležitostiam (Arthur, 1994) a zabezpečujú priestor pre profesionálne poradenstvo a osobný rozvoj (Parker a Arthur, 2000). Predstavujú schopnosť skúmať životný priestor a identifikovať dôležité zainteresované strany k budovaniu významných vzťahov (priatelia, príbuzní, rodina) a sietí (kolegovia, odbory, zamestnávatelia). Patrí tu sebaaprezentácia a samoregulácia, podpora, využitie mentorov, podpora seniorov, sociálne kompetencie (napr. soft skills), presvedčivosť a v neposlednom rade sieť kontaktov.

Okrem týchto kategórií, Jones a DeFillippi (in Lo Presti, 2009) navrhli ďalšie tri nové, doplnkové kategórie: kompetencie *Knowing-what* (vedieť čo), ktoré znamenajú schopnosť adekvátne využiť pripravené podmienky prostredia, pokiaľ ide o príležitosti, obmedzenia, prekážky a požiadavky, Kompetencie *Knowing-where* (vedieť kde), ktoré predstavujú schopnosť dať správny smer vlastnej kariéry a kompetencie *Knowing-when* (vedieť kedy), ktoré predstavujú rozvoj časových kompetencií týkajúcich sa kariérnych volieb a plánovania, aby boli realizované

správne veci v správnu chvíľu. Tieto kategórie kompetencií sú však v literatúre prezentované málo.

Inou klasifikáciou opierajúcou sa o koncept *knowing-why/whom/how* kompetencií je klasifikácia kariérnych kompetencií autorov Francis-Smythe et al. (2013). Títo autori na rozdiel od predchádzajúcich výskumníkov vo svojej štúdií identifikovali, operacionalizovali a empiricky overili štruktúru kariérnych kompetencií, k čomu vyvinuli a validizovali nástroj na ich meranie: *Career Competencies Indicators (CCI)*. Francis-Smythe et al. (2013) na základe štúdie založenej na rozsiahlom prehľade literatúry a konzultáciách s odborníkmi v danej oblasti, následnom komplexnom procese generovania položiek, pilotnej štúdie a faktorovej analýzy identifikovali 7 kariérnych kompetencií: (a) *Stanovenie cieľov a plánovanie kariéry*, (b) *Sebapoznanie*, ako kompetencie patriace do kategórie *knowing why* kompetencií; (c) *Efektívna výkonnosť súvisiaca s prácou*, (d) *Spôsobilosti súvisiace s kariérou*, (e) *Znalosť firemnej politiky*, prislúchajúce kategórii *knowing-how* kompetencií, (f) *Kariérne poradenstvo a vytváranie sietí* a (g) *Hľadanie spätnej väzby a sebaaprezentácia*, ako kompetencie patriace do kategórie *knowing-whom* kompetencií.

Kariérne kompetencie v koncepte Proteovskej kariéry. Hall a Mirvis (1995) v rámci konceptu Proteovskej kariéry zdôrazňujú význam dvoch meta-kompetencií potrebných predovšetkým pre subjektívny kariérny úspech. Prvou z nich je *kariérna identita*, ktorá predstavuje spôsob, akým osoba nazerá na seba v pracovnej a kariérnej roli. Zahŕňa vnímanie zručností, vedomostí, schopností, hodnôt, skúsenosti a pod. Druhou meta-kompetenciou je *adaptabilita*, ktorá je chápaná ako pripravenosť a zdroje, ktoré má človek na zvládanie a dokončovanie vývojových úloh spojených s kariérnym vývinom.

Anakwe, Hall a Schor (2000) ďalej identifikovali tri typy kariérnych kompetencií, ktoré získali na vzorke 446 študentov a absolventov: (a) *Schopnosti sebapoznania*, napr. sebauvedomenie, efektívne naúčvanie, časový a stresový manažment. (b) *Schopnosti interpersonálneho poznania*, ktoré sa vzťahujú k poznaniu toho, ako ostatní môžu prispieť k vlastnej individuálnej kariére, napr. riadenie konfliktov, asertivita a delegovanie. (c) *Schopnosti environmentálneho poznania*, ktoré sa týkajú poznania a chápania vlastného prostredia, aby jedinec pochopil, ako prispôbiť svoju identitu zmene. Autori zároveň zdôrazňujú, že dôležité je nielen získanie týchto zručností, ale tiež poznanie, kedy a ako ich používať.

Kariérne kompetencie v koncepte ľudského kapitálu. V analýze Kuijpersovej a Scheerensa (2006) bolo identifikovaných 6 faktorov – kariérnych kompetencií, ktoré sa ukázali ako dôležité pre kariérový vývin, pričom jeden z faktorov sa týka schopnosti kariérového vývinu a ďalších päť faktorov sa týka správania a motivácie. Prvou identifikovanou kariérnou kompetenciou je (a) *Kariérna aktualizácia*, ktorá predstavuje mieru, v akej sú zamestnanci schopní realizovať svoje osobné ciele a hodnoty v ich pracovnej kariére. Ďalších päť faktorov sa týka správania a motivácie vzťahujúceho sa ku kariérovému vývinu. Sú to: (b) *Kariérna reflexia* - skúmanie, zvažovanie, zhodnocovanie vlastných kapacít, kvalít a kompetencií s ohľadom na svoju kariéru.

(c) *Reflexia motivácie* - skúmanie, zvažovanie, zhodnocovanie vlastných túžob, prianí a hodnôt, dôležitých pre vlastnú kariéru. (d) *Prieskum trhu práce* - skúmanie pracovného prostredia. Zahŕňa pohľad na prácu a mobilitu s ohľadom na kariéru, proces zoznamovania sa so spôsobmi, v ktorých možno realizovať pracovné kompetencie, orientáciu na prispôsobenie vlastnej identity a kompetencií, aby zodpovedali hodnotám a kompetenciám požadovaným v špecifických pracovných situáciách. (e) *Kariérne riadenie* - plánovanie a ovplyvňovanie učebných a pracovných procesov, ako aj plánovanie a riadenie rozvoja a zavádzania pracovných kompetencií potrebných pre vlastnú kariéru. (f) *Vytváranie sietí kontaktov* je budovanie a udržiavanie kontaktov na vnútornom a vonkajšom trhu práce, čiže zriaďovanie kontaktov, ktoré sú relevantné pre vlastnú kariéru (Kuijpers & Scheerens, 2006; Kuijpers, Schyns et al., 2006).

Kariérne kompetencie v konceptoch Európskej siete politik celoživotného poradenstva.

Hašková a Vaculík (2016) analyzovali existujúce rámce kariérnych kompetencií, na ktoré odkazuje Európska sieť politik celoživotného poradenstva. Do analýzy boli zahrnuté rámce kariérnych kompetencií z USA, Austrálie, Nového Zélandu, Škótska, Írska a Portugalska. Austrálsky, Kanadský a USA model zhrňajú kariérne kompetencie do troch oblastí, a to riadenie v osobnej oblasti, riadenie učenia sa a riadenie kariéry. Škótsky model člení kompetencie do tematických celkov týkajúcich sa self, silných stránok, plánovania a vytvárania siete kontaktov. Írsky model klasifikuje štyroch oblasti kompetencií, a to emočné, sociálne, učebné a kariérne. Portugalský model zdôrazňuje 6 kariérnych kompetencií, a to rozvoj pozitívneho sebaaponímania, efektívna interakcia, riadenie informácií, riadenie zmien, rozhodovanie a vstup na pracovný trh.

Tematickou analýzou uvedených rámcov Hašková a Vaculík identifikovali 8 kariérnych kompetencií: (a) *Sebapoznanie a pozitívne sebaaponímanie*, ktoré zahŕňa povedomie o vlastných znalostiach, zručnostiach, kompetenciách, hodnotách, doterajších úspechoch a potenciáli pre ďalší rozvoj. Zároveň zahŕňa vytváranie a udržiavanie pozitívneho sebapoňatia, ktoré umožňuje rozvoj osobného potenciálu a využívanie kariérnych príležitostí; (b) *Pozitívne interakcie s ostatnými a networking* (siete kontaktov) poukazujú na sebavedomé a efektívne komunikovanie s ostatnými a vytváranie pozitívnych vzťahov dôležitých pre vlastnú kariérnu dráhu, vrátane vzťahov so zamestnávateľmi, širšie siete a online priestor; (c) *Reagovanie na zmeny a rast v priebehu života* vrátane udržiavania rovnováhy medzi osobnými, vzdelávacími a pracovnými rolami s cieľom dosiahnutia subjektívnej pohody a rovnováhy (work-life balance); (d) *Zapojenie a pozitívny prístup k celoživotnému učeniu* vrátane porozumeniu jeho prínosom; (e) *Spracovávanie kariérnych informácií*, ktoré zahŕňa spôsobilosť nájsť, vyhodnotiť a využiť informácie pre nájdenie, vytvorenie či udržanie práce; (f) *Kariérne rozhodovanie*, ktoré predstavuje kompetenciu realizovať konštruktívne, optimistické a sebavedomé kariérne rozhodnutia s využitím vlastných skúseností; (g) *Zapojenie do riadenia vlastnej kariéry* zahrňujúce prevzatie zodpovednosti za proces riadenia kariéry, uplatňovanie kompetencie pre nájdenie, vytvorenie či udržanie práce, kreativita a inovatívnosť v prístupe k vlastnej kariére, uvedomovanie si vlastných stereotypov týkajúcich sa budovania kariéry a snaha o ich

elimináciu; (h) *Porozumenie roli jednotlivca v spoločnosti* a širším súvislostiam medzi prácou jedinca, komunitou, národnou a globálnou spoločnosťou a ich vzájomnými vplyvmi.

Integrovaný rámec kariérnych kompetencií

Integrovaním konceptov Kariéry bez hraníc, Inteligentnej kariéry, Proteovskej kariéry, kariérneho self-manažmentu a konceptu ľudského kapitálu dospeli Akkermans et al. (2012) ku klasifikácii kariérnych kompetencií, ktorá sa skladá z troch dimenzií: *reflexné kariérne kompetencie*, *komunikatívne kariérne kompetencie* a *behaviorálne kariérne kompetencie*. Akkermans et al. (2012) v rámci každej dimenzie rozlišujú dve konkrétne kariérne kompetencie. (a) *Reflexívne kariérne kompetencie* - zameriavajú sa na vytváranie povedomia o vlastnej dlhodobej kariére a na kombinovanie osobnej reflexie a reflexie vlastnej profesionálnej kariéry. Kariérne kompetencie v tejto dimenzii sú *Reflexia motivácie* definovaná ako reflektovanie, zhodnocovanie hodnôt, vášni, motivácie s ohľadom na svoju osobnú kariéru a *Reflexia kvalít* definovaná ako reflektovanie, zhodnocovanie silných stránok, nedostatkov a zručností s ohľadom na svoju kariéru; (b) *Komunikatívne kariérne kompetencie* sa týkajú schopnosti efektívne komunikovať s významnými ľuďmi k zlepšeniu svojej šance na kariérny úspech. Patria tu dve kariérne kompetencie, a to *Siete kontaktov* definované ako povedomie o prítomnosti a profesionálnej hodnote individuálnej siete kontaktov a schopnosť rozšíriť túto sieť pre ciele súvisiace s kariérou; a *Sebaprezentácia* definovaná ako prezentácia a komunikovanie svojich osobných vedomostí, schopností a zručností na vnútornom a vonkajšom trhu práce. (c) *Behaviorálne kariérne kompetencie* sa týkajú schopnosti formovať svoju kariéru aktívnym prijímaním opatrení. Dve kariérne kompetencie patriace do tejto dimenzie sú *Prieskum trhu práce* definovaný ako aktívne skúmanie a hľadanie s prácou a s kariérou súvisiacich možností na vnútornom a vonkajšom trhu práce a *Riadenie kariéry* definované ako aktívne ovplyvňovanie procesov učenia a pracovných procesov súvisiacich s vlastnou kariérou a to stanovovaním cieľov a plánovaním ako ich naplniť.

Záver

Prezentované klasifikácie kariérnych kompetencií vychádzajú z rôznych perspektív (prístupov ku kariére). Napriek tomu, že sa líšia počtom či označením identifikovaných kariérnych kompetencií, možno pri hlbšej analýze pozorovať isté spoločné znaky. Svedčí o tom aj posledná prezentovaná klasifikácia kariérnych kompetencií založená na integratívnom prístupe. Spoločným rysom všetkých kariérnych kompetencií je okrem iného skutočnosť, že sa viažu na rovnaké kritérium, ktorým je úspešný kariérový vývin. Mnohé výskumné zistenia potvrdzujú, že kariérne kompetencie sú kľúčovými prediktormi úspechu v kariére.

Literatúra

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R.W.B. (2012). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development, 40* (3), 245-267.
- Anakwe, U. P., Hall, J. C. & Schor, S. M. (2000). Knowledge-related skills and effective career management. *International Journal of Manpower, 21* (7), 566-579.
- Arthur, M. B., Claman, P. H., & DeFillippi, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent career. *Academy of Management Executive, 9*, 1-15.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (1996). *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- Arthur, M. B., Inkson, K., & Pringle, J. K. (1999). *The new careers. Individual action and economic change*. London: Sage.
- Arthur, M. B. (2008). Examining contemporary careers: A call for interdisciplinary inquiry. *Human Relations, 61* (2), 163-186.
- DeFillippi, R.J., & Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 307-324.
- Francis-Smythe, J., Haase, S., Thomas, E., & Steele, C. (2013). Development and Validation of the Career Competencies Indicator (CCI). *Journal of Career Assessment, 21* (2), 42-57.
- Hall, D. T., & Mirvis, P. H. (1995). Careers as lifelong learning. In A. Howard (Ed.), *The changing nature of work* (323-361). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hašková, K., & Vaculík, M. (2016). Kariérní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, 6* (3), 81-101.
- Hooley, T., Watts, A.G., Sultana, R.G., & Neary, S. (2013). The Blueprint Framework for Career Management Skills: A Critical Exploration. *British Journal of Guidance & Counselling, 41* (2), 117-131.
- Jackson, CH. (2015). ELGPN Tools, no. 2. Praha: Centrum Euroguidance. Online. Dostupné na: <http://www.elgpn.eu/publications>.
- Kuijpers, M., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for the Modern Career. *Journal of Career Development, 32* (4), 303-319.
- Kuijpers, M., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Career Competencies for Career Success. *The Career Development Quarterly, 55* (2), 168-178.
- Lo Presti, A. (2009). Snakes and ladders: stressing the role of meta-competencies for postmodern careers. *Journal of Educational and Vocational Guidance, 9*, 125-134.

Parker, H., & Arthur, M. B. (2000). Careers, organizing, and community. In M.A. Peiperl, M.B. Arthur, R. Goffee, & T. Morris (Eds.), *Career frontiers: New conceptions of working lives* (99-121). Oxford: Oxford University Press.

Schyns, B. (2004). The influence of occupational self-efficacy on the relationship of leadership behavior and preparedness for occupational change. *Journal of Career Development*, 30, 247-261.

Doc. PhDr. **Štefan Vendel**, CSc. pôsobí na Inštitúte psychológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Vede predmety Kognitívna psychológia, Pedagogická psychológia, Psychologická diagnostika a Kariérové poradenstvo. Je autorom 9 knižných publikácií, z ktorých najväčší vedecký ohlas vyvolala monografia *Kariérní poradenství* vydaná vydavateľstvom Grada v Prahe v r. 2008. Je riešiteľom viacerých národných projektov Vedeckej grantovej agentúry SR. Je riešiteľom medzinárodného projektu *Network for Innovation in Career Counselling & Guidance in Europe*. (e-mail: stefan.vendelnipo,sk)

PhDr. **Ivana Magáčová** Žilková, PhD. pôsobí v Ústave pedagogiky, andragogiky a psychológie Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. Vede predmety Všeobecná psychológia, Sociálna psychológia a Pedagogická psychológia.



euro | guidance

