

CAREER MANAGEMENT SKILLS – DŮLEŽITOST JEJICH APLIKACE A MOŽNOSTI MĚŘENÍ

Přehledová studie (review)

**Mgr. Libor Komárek, Psychologický ústav, Filozofická fakulta,
Masarykova univerzita, Brno**

Abstrakt:

V dnešní době se už nestačí být vybaven potřebnými dovednostmi jen při vstupu na trh práce, ale důraz je kladen i na kompetence potřebné k efektivnímu udržení se v něm. Článek je přehledovou studií, která se soustředí právě na tyto kariérní kompetence (*career management skills*) s důrazem na oblast aplikace v celoživotním vzdělávání, resp. na oblast získávání CMS na vysokých školách. Nejprve definujeme CMS, následně se zaměřujeme na jejich přínosy a možnosti aplikace ve vzdělávání. Další část se zabývá již existujícími kompetenčními rámci pracujícími se CMS a rozporuje možnost vzniku jednoho rámce společného z důvodu národně podmíněných rozdílů. V poslední části se článek zaměřuje na složitost evaluace a měření CMS a navrhuje rozvoj dostatečně metodologicky kvalitních výzkumů a v našem národním kontextu, příp. konstrukci nástroje sloužícího k porovnání výstupů jednotlivých aktivit na CMS zaměřených. Cílem článku není podat vyčerpávající výčet literatury na toto téma napsané, ale spíše představit možnosti a limity celého konceptu CMS, jeho aplikace a měření.

Klíčová slova: CMS, kariérní kompetence, kariérní vzdělávání, měření kompetencí

Abstract

Career Management Skills - the importance of their application and possibilities of measurement

To be equipped with needed skills is not enough only in a moment of a transition and an entrance to the labour market, it is needed to have an ability to stay inside it effectively. This article is a review study; which main objects are these career competences (*career management skills*) with a special accent on long-life learning area, respectively accent on the acquisition of these skills at universities. First, we define CMS, next we focus on their benefits and opportunities of application in education and learning. Next part describes the existing competences frameworks, which work with CMS and discuss the possibility of creating the one common framework. In the last part of the article, we focus on the obstacles of evaluation and measurement of these competences and discusses needs of more research with strong methodology and construction of tool helps with measurement and evaluation of outcomes from CMS activities.

Key words: CMS, career competencies, career learning, measuring of competences

Career management skills – nejednotné pojmosloví i definice

Svět práce je a vždy byl velmi rozmanitý. Práce má v životě jedince dle Mertonova rozdělení hned dvě důležité role – manifestní a latentní (Musil, 2003). První role člověku zajišťuje dostatek materiálních zdrojů pro udržování kýžené životní úrovně, druhá nám potom zajišťuje orientaci ve struktuře času, seberealizaci v sociálních vztazích i v pracovních činnostech samotných, možnost profesně růst a uplatňovat svůj potenciál. Trh práce je potom založen na transakci pracovníkova času za možnost tyto role využívat. Každý rok se na tomto trhu také objevuje několik tisíc nových pracovníků, absolventů škol a univerzit, kteří své uplatnění teprve hledají, nebo naopak pracovníků, kteří hledají uplatnění jiné. Dovednosti a schopnosti, které má jedinec ovládat, aby mohl efektivně plnit svoji pracovní roli, jsou často jasně definovány minimálně v popisech pracovních pozic, otázkou je, jaké dovednosti a schopnosti jsou třeba k tomu, aby si člověk takovou práci vůbec mohl najít.

K této problematice se v posledních letech upíná čím dál tím více výzkumníků, kteří se přesně tyto kompetence snaží pojmenovat a popsat (European Lifelong Guidance Policy Network [ELGPN] , 2015b). Souhrnně je nazýváme jako *dovednosti pro řízení vlastní kariéry* (ELGPN, 2015a) v anglickém originále *Career Management Skills* (ELGPN, 2015; The Euroguidance Network [TEN], 2012; Taylor & Hooley, 2014; Hustler, a další, 1998; Neary, Dodd, & Hooley, 2015). V literatuře nicméně můžeme najít mnohem více názvů těchto dovedností, které variují nejen jazykově, ale i šířkou svého záběru – např. *career management competences* (ELGPN, 2015; Vaughan, 2011), *career self-management* (King, 2004), či v širokém pojetí „*dovednosti pro řízení života, vzdělávání a práce*“ (ELGPN, 2015a). Nehledě však na jazykovou rozdílnost pojmu, i náš původní pojem *career management skills* (CMS) zdomácněl a vyskytuje se i v česky psané literatuře.

Obecně pojem „kompetence“ použil jako první pro popis schopností jedince efektivně interagovat se svým okolím už v roce 1959 Robert White (1959). Na něj posléze navázali Flanagan (1954) a později McClelland (1973), kteří se stali velkými propagátory pojmu kompetencí a jejich testování v oblasti psychologie práce. Flanagan se v průběhu 2. světové války zabýval v rámci programu United States Air Force výzkumem bojových pilotů americké armády. Právě v roce 1954 potom vydává svůj přehledový článek, ve kterém shrnuje závěry několika studií realizovaných mezi lety 1941 až 1946. V tomto textu se zabývá mimo jiné právě neúspěchy bojových pilotů americké armády a formami jejich výběru. V této době jsou pro účely náboru v armádě plošně používány testy Army Alfa pro gramotné, resp. Army Beta pro negramotné uchazeče. Úvahy nad příčinami selhávání pilotů míří autor mimo jiné i k možné změně systému výběru – tedy od inteligenčních testů k analýze pracovní náplně a definici klíčových nároků a požadavků na toto místo (Flanagan, 1954). McClelland potom navazuje na Flaganana a navrhuje vybírat zaměstnance spíše na základě kritérií potřebných pro samotný výkon funkce nežli na základě obecných rozumových schopností a předpokladů. McClelland (1973) např. navrhuje pro zjištění schopnosti řídit dát kandidátovi řidičský test spíše nežli test inteligence a test zjišťující schopnost následovat instrukce ve formě tužka-papír, který nám sice řekne něco o předpokladu k řízení, ale jistě nebude schopen predikovat reálné řidičské

schopnosti, stejně jako Army Alfa nebyl schopen predikovat úspěch bojového pilota v bitvě. Oba tak navrhovali zabývat se kompetencemi spíše než inteligencí, která v té době byla považována za jediný efektivní prediktor pracovního výkonu. O několik desítek let později se však pojem kompetence posouvá ještě před výběr a nábor vhodných uchazečů a začíná se používat jako pojem pro průřezové dovednosti potřebné pro možnost nalézt si vhodné uplatnění, či jej během života změnit, tedy CMS.

Stejně jako v názvosloví, tak i v definicích CMS se vyskytují jisté rozdíly v šířce jejich uchopení, která variuje nejen na základě odlišného politického, ekonomického a historického rámce jednotlivých zemí, ale také na základě jejich velikosti (Sultana, 2012). Nejjednodušší definicí je nejspíš pouze konstatování, že CMS je schopnost vést a hodnotit proces kariérního plánování (TEN, 2012). Do toho mohou spadat kompetence, které jedinci pomáhají pojmenovat jejich dovednosti, rozvíjet a nastavovat kariérní cíle a proaktivně přebírat zodpovědnost za vlastní kariéru (Neary, Dodd, & Hooley, 2015). Šířeji CMS potom pojímá např. Sultana, který je považuje za široký balík kompetencí poskytujících strukturu pro jednotlivce i skupiny k shromažďování, analýze, syntéze a organizaci informací o sobě, o vlastním vzdělávání a zaměstnání, jakožto i rozhodovací schopnosti a schopnosti pohybovat se v obdobích přechodu mezi různými okamžiky kariérního života (Sultana, 2012; ELGPN, 2015a). Asi nejširší definice vnímá CMS jako schopnosti pro uspokojivý život, jehož důležitou součástí práce je (Vaughan, 2011), či jako „znalosti, dovednosti a schopnosti nezbytné pro informované, kompetentní a samostatné řízení vlastní vzdělávací, profesní a životní dráhy“ (ELGPN, 2015b, str. 19).

Průřezová povaha CMS a jejich role ve vzdělávání

Důležitost speciálních dovedností, schopností a znalostí pro orientaci na moderním trhu práce neustále roste. V minulosti byla hlavním přístupem ke kariérnímu vzdělávání hlavně tzv. pracovní připravenost („*immediate employability*“), tedy schopnost vypořádat se s požadavky na pracovišti bez nutnosti dalšího vzdělávání a najít si tak okamžitě třeba i první práci. Dnešní trh ale vyžaduje spíše vzdělání v oblasti obecné uplatnitelnosti („*sustainable employability*“), tedy nejen ve schopnosti najít si první zaměstnání, ale spíše ve schopnosti zůstat zaměstnatelným po celý život (Watts, 2006).

Z tohoto důvodu se i oblast kariérního poradenství a vzdělávání posouvá spíše k filozofii celoživotního přístupu, zvláště co se severně-evropské tradice týká (Zhang, 2016). Řízení kariéry tak není více vnímáno jako jednorázová událost v životě člověka, ale spíše jako dlouhodobý a nejlépe celoživotní proces (Neary, Dodd, & Hooley, 2015). Na půdě Evropské unie vznikla aktivita nazvaná European Life-long Guidance Policy Network (ELGPN), která se snaží vytvářet a představovat členským státům nástroje, které by pomohly v aplikaci, posouzení či revizi dosavadních politik a rámců tak, aby byla naplněna definice celoživotního poradenství a vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích sektorech i mezi nimi (ELGPN, 2015b). Rada Evropské unie potom celoživotní poradenství definuje jako „*souvislý proces umožňující občanům všech věkových kategorií a v průběhu celého jejich života vymezit své schopnosti, dovednosti a zájmy, rozhodovat se v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a zaměstnání a řídit svou individuální dráhu*“

v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, v práci i v jiných oblastech, kde lze získávat a využívat své schopnosti a dovednosti. Poradenství zahrnuje individuální a kolektivní činnosti spočívající v poskytování informací, konzultací, dovednostních profilů, průběžné pomoci, výuky vedoucí k osvojení dovedností nutných k rozhodování o profesní kariéře a jejímu řízení“ (Usnesení Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě ze dne 21. listopadu 2008 – „Lepší začlenění celoživotního poradenství do strategií celoživotního učení“, 2008).

Získávat CMS během celého života je výhodné zvláště proto, že jednotlivec získává přístup k efektivnímu využívání všech dostupných kariérních služeb a nástrojů, dokáže snáze identifikovat příležitosti k rozvoji svých vzdělávacích cílů, rozumí funkci trhu práce a dokáže sledovat a chápat změny, které se na něm vyskytnou a v neposlední řadě také dokáže lépe dělat a přijímat rozhodnutí o své vlastní kariéře a zvládat změny a možné stavy nejistoty skrze dlouhodobé plánování a uvědomělé volby (Neary, Dodd, & Hooley, 2015).

CMS lze během života získávat rozličnými způsoby, záleží nicméně na kurikulární strategii každého státu. Tyto kompetence totiž mohou být získávány v rámci speciálních předmětů, vyučovaných v některých zemích na základní i střední škole či na univerzitách. Většinou se k nim však přistupuje spíše jako k průřezovým tématům, která naplňuje svými kurikuly více souvisejících předmětů (Sultana, 2012), proto je důležité dobře definovat výstupy z těchto témat tak, aby se v multidisciplinarity neztratily důležité cíle (Sultana, 2013).

Rámcový vzdělávací program (RVP) v ČR např. stanoví oblasti podobné CMS pouze jako součásti větších celků. RVP pro základní školy tak např. definuje vzdělávací oblast „Člověk a svět práce“, jehož součástí je kromě získávání základních pracovních dovedností a návyků (konstrukční činnosti, pěstitelské práce, příprava pokrmů apod.) i tematický okruh „Svět práce“, který je doporučený až pro 7. a 8. ročníky (Národní ústav pro vzdělávání, 2017).

RVP G pro gymnázia už je zajímavější, neboť zde můžeme oblasti spadající do CMS najít jednak mezi klíčovými kompetencemi (např. kompetence k učení – plánování, organizace i evaluace vlastního vzdělávání; kompetence k řešení problémů – kritický přístup a získávání informací; kompetence komunikativní – prezentování vlastní práce atd.), ale také v rámci vlastní vzdělávací oblasti „Člověk a svět práce“, resp. v rámci tématu „Trh práce a profesní volba“, jehož náplní jsou témata: profesní volba, mezinárodní trh práce a osobní management. (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007). Podobně se k tomu staví i další RVP pro střední školy odborné, které ale dávají větší důraz na zapojení tématu do dalších předmětů (např. MŠMT, 2007).

Na univerzitách v České republice dle dostupných zdrojů zatím žádné kurikulární dokumenty souvisele rozvíjející CMS neexistují. Vše je tak v gesci jednotlivých fakult, či oborů. Zavádění takových programů a předmětů má však jistě své opodstatnění, neboť mohou výrazně napomoci uplatnitelnosti svých absolventů, jako ve svém výzkumu dokázali např. Taylor a Hooley (2014).

Hustler a kol. (1998) nabízejí tři možné postupy k rozvoji CMS na vysokých školách. Prvním je zavádění speciálních vzdělávacích modulů a předmětů – ať už obecných, tedy pro všechny studenty, nebo „šité na míru“ potřebám jednotlivých fakult či oborů. Za nevýhodu tohoto řešení

považují samozřejmé chybějící napojení na další oblasti studia. Nabízí se tedy možnost zabudování CMS do obecného kurikula, resp. obecného studijního základu, který je už dnes na mnoha fakultách vyzkoušeným a zavedeným konceptem (např. jazykové vzdělávání apod.). Takto by mohly vzniknout na sebe navazující předměty nebo průřezová témata plněná ve vybraných předmětech. Poslední možností je potom rozvoj CMS zcela mimo kurikulum – účastníci takových kurzů jsou potom vedeni k sebereflexi např. formou prezentací, skupinových prací, psaní deníku, průběžných konzultací apod. Syntetizují tak mimo své vzdělání informace o vybraných kompetencích skrz spolu zdánlivě nesouvisející předměty. (Hustler, a další, 1998). Poslední jmenované strategii odpovídá i momentální vývoj v ČR, kdy je zakládáno několik nových kariérních center při jednotlivých státních i soukromých veřejných školách, které popsanou agendu mají mimo jiné na starosti.

I přes tyto snahy ale v České republice zatím nemá celoživotní vzdělávání ukotvený rámec, je roztržité a nenabízí dostatek podnětů atd. (Šprlák, 2016). Není tomu tak ale jen u nás. V šesti evropských zemích proběhly paralelní focus groups s kariérními poradci a dalšími lidmi zapojenými do celoživotního vzdělávání. Celkem 197 účastníků se shodlo na vysoké hodnotě konceptu CMS a jeho rozvoji, na druhou stranu jen 43 % respondentů ale uvedlo, že k tomu ve svých zemích vidí dostatek příležitostí. Nejvíce využití viděli zvláště v oblasti školství a kariérním poradenství, zcela minimálně jej potom viděli při rozvoji a vzdělávání již zaměstnaných lidí (Neary, Dodd, & Hooley, 2015), což pouze potvrzuje, že celoživotní vzdělávání je v mnoha oblastech sice pěkná idea, která ale není realizována. Výjimkou může být však např. Nový Zéland, kde je koncept CMS součástí základního vzdělávacího kurikula (Vaughan, 2011).

Sultana (2012) v této oblasti definoval tři největší problémy s aplikací CMS ve tvorbě vzdělávacích politik. Dle něj máme stále velký nedostatek empiricky potvrzených důkazů dopadu rozvoje CMS na celkovou zaměstnatelnost a zaměstnanost. S tím souvisí i druhý problém a to ten, že se výzkumy více zaměřují jen velmi úzce, a to hlavně na učící se subjekt, jedince, a méně už na globální dopady. V neposlední řadě také apeluje na fakt nedostatku pozornosti ke vzdělávání těch, kteří mají následně vzdělávání předávat dál. V okamžiku, kdy chybí nějaký komplexní rámec a návod, poradci přistupují ke vzdělávání pomocí nástrojů a metod, které jsou jim nejbližší. Můžeme tak najít v různých evropských zemích mnoho zkušeností s rozmanitými přístupy jako jsou koučování, terapie realitou, sociodynamické mapování atd. (TEN, 2012).

Kompetenční modely a CMS

Dovednosti, které nejsou přímo svázány s konkrétním oborem, nebo odborností jsou často jen velmi těžko specifikovatelné, definovatelné a měřitelné. Výše jsme naznačili nejednotnost a nejasnost v uchopení definice CMS. Pokud je tedy třeba definovat kompetenci samotnou, resp. její výstup – jak se bude jedinec projevat, bude-li kompetencí disponovat, je třeba vytvořit tzv. kompetenční model. Tento pojem se používá spíše v oblasti psychologie práce (Kubeš, Spillerová, & Kurnický, 2004), nicméně i v oblasti CMS najdeme hned několik kompetenčních modelů.

Asi najstarším modelom CMS je tzv. model DOTS (Neary, Dodd, & Hooley, 2015), ktorý definoval Watts (1977). Model je akronymom prvých písmen štyroch nejobecnějších kariérnych kompetencií:

- Učenie sa rozhodovaniu (Decision learning) – schopnosti robiť rozhodnutia a preberať za ne zodpovednosť.
- Vyhľadávanie príležitostí (Opportunity awareness) – znalosť, aké pracovné príležitosti existujú a aké sú požiadavky, ktoré je treba splniť.
- Zvládanie prechodných období (Transition learning) – rozvoj komunikačných a interpersonálnych schopností zahŕňajúcich i dovednosti k hľadaniu práce a sebezapetaniu.
- Sebevedomosť (Self awareness) – dôraz na záujmy, schopnosti, silné stránky, hodnoty, atď.

Niektorí autori považujú model DOTS za celkom univerzálny, Stanbury dokonca píše, že by akýkoľvek model kariérneho vzdelávania mal tieto štyri prvky obsahovať, aby spĺňoval potrebu informovaného voľby a efektívneho kariérneho plánovania (Stanbury, 2005, podľa McCash, 2006). Iní autori potom modelu naopak vyčítajú, že neberie do úvahy sociálny kontext učenia ani vývojové hľadisko kompetencie. Definuje teda to, čo má jedinec umieť, ale už nedefinuje vývojovú linku kompetencie, resp. proces jej získavania (Law B., 2005), čo je ale najspíš spôsobeno obdobím jeho vzniku. Law (1999) tvrdí, že keby model vznikol neskôr, bral by do úvahy i toto hľadisko.

Stejný autor na model DOTS navazuje svojou vlastnou teóriou, ktorá má práve toto hluché miesto vyplniť. Law (1999) prichádza s vlastným modelom a teóriou kariérneho učenia, z ktorej vychádza z predpokladu, že informácia nie je znalosťou, kým nie je spracovaná a že je treba v tomto procese brať do úvahy i celospoločenský kontext jedinca a jeho kariéry. Prichádza teda s modelom Se-Si-F-U:

- **Sběr informací (Sensing)** – získavanie povedomí o oblasti záujmu, resp. objektu učenia se.
- **Třídění (Sifting)** – fáza prozkoumávání, třídění informací, porovnávání, případně sytětizování informací nových.
- **Zaměření (Focusing)** – introspektivní zkoumání vlastního náhledu, názorů a postojů.
- **Porozumění (Understanding)** – finální část zpracování, kritické hodnocení a myšlení.

Model DOTS se tak podle autora stává objektem učení (co se má jedinec naučit), zatímco model Se-Si-F-U jej doplňuje o genezi (jak se to má jedinec naučit). Za důležitý také považuje poznatek, že zatímco první a poslední část modelu se odehrává objektivně – ve společnosti a za pomoci společnosti, obě střední části jsou celkom subjektivní a probíhají pouze na úrovni sebereflexe a introspekce (Law, 2010).

Národní kompetenční modely

Model DOTS se sice ukazuje jako funkční, je ale až příliš široký. Jednotlivé státy tvořící politiku nakládání se CMS si teda musely vytvoriť vlastné modely, ktoré by viac odpovídaly zvyklostem a

nárokům pracovního trhu. V roce 1988 tak vznikl v USA dokument *The US National Career Development Guidelines*, který inspiroval asi první model CMS – *Canadian Blueprint* (1998), který se zase stal předlohou např. pro *Australian Blueprint for Career Development* (2008; Sultana, 2012), následovala Anglie, Nový Zéland, Skotsko (Neary, Dodd, & Hooley, 2015) a v neposlední řadě Portugalsko a Irsko (ELGPN, 2015).

Americký (National Career Development Guidelines Framework, 2008), Kanadský a Australský (*Australian Blueprint for Career Development*, 2014) rámec si jsou velmi podobné – sdružují CMS do tří kategorií: řízení osobní, řízení vzdělávání a řízení kariéry. Skotský rámec (*Career Management Skills Framework for Scotland*, 2012) potom sdružuje CMS do čtyř kategorií: osobní, silné stránky, výzvy a síťování. Irský model (*Guidance for Life: An Integrated Framework for Lifelong Guidance in Ireland*, 2007) se dotýká taktéž čtyř oblastí – emoční rozvoj, sociální rozvoj, rozvoj učení a kariéerní rozvoj, ale definuje taktéž pět období z hlediska vývoje jedince. Definuje tak rozvoj daných kompetencí pro každou věkovou skupinu zvlášť.

Jednotlivé rámce se od sebe odlišují podle potřeb jednotlivých zemí, ve kterých vznikly, nicméně všechny spojují tři základní prvky, kterými se zabývají: oblast učení (resp. seznam kompetencí, kterými se zabývají a jejich projevy), model učení se kompetencím (jakým způsobem k nim člověk přichází, resp. jak je může dále rozvíjet) a stupně rozvoje (tedy jakési škály rozvoje kompetencí) (Hooley a kol., 2013, podle Neary, Dodd, & Hooley, 2015). Hašková a Vaculík (2016) se ve své teoretické studii zaměřili právě na již zmíněné rámce a pokusili se udělat metaanalýzu kariéerních kompetencí, kterými se jednotlivé rámce zabývají. Syntetizovali tak 6 existujících modelů a pomocí tematické analýzy definovali 8 průřezových kompetencí: Sebepoznání a pozitivní sebepojetí, Pozitivní interakce s ostatními a networking, Reagování na změny a růst v průběhu života, Zapojení a pozitivní přístup k celoživotnímu učení, Efektivní zpracování kariéerních informací, Kariéerní rozhodování, Zapojení do řízení vlastní kariéry a Porozumění roli jednotlivce ve společnosti a širším souvislostem. Sami autoři si však uvědomují limity použité analýzy a navrhují výsledky konzultovat i s odborníky na kariéerní poradenství, případně rozšířit i o behaviorální projevy jednotlivých kompetencí.

Jak je vidět z předchozího textu, neexistuje nic takového jako jednotný evropský rámec, který by organizoval učení se CMS strukturovaným způsobem v kontextu celoživotního vzdělávání. Existuje spíše několik na sebe navazujících rámců v jednotlivých zemích (v Evropě i mimo ni). Jen málo z nich však bere v úvahu vývojový rámec učení. Sultana (2012) shrnuje, že nám tak chybí informace o tom, co učit, kdy učit a proč. Jak již bylo také zmíněno, vznik společného rámce znesnadňuje fakt, že kurikulární tradice v Evropě je natolik rozmanitá a individuální, že nelze vytvořit model, který by vyhovoval všem a nenarážel na velké problémy (Sultana, 2012). I tak ale ELGPN vydalo několik publikací a manuálů, které mají zjednodušit zavádění politiky CMS a celoživotního vzdělávání na lokálních úrovních jednotlivých členských států. Nástroj č. 4 např. odpovídá na 11 důležitých otázek, které vznikly při zavádění CMS do politik jednotlivých států (od definic kompetencí až po jejich evaluaci) a jsou tak doporučením a inspirací pro ostatní státy, které tato část zatím čeká (ELGPN, 2015).

Měření a hodnocení CMS

Pokud je složité CMS jasně definovat, je ještě složitější je měřit – ať už jejich úroveň nebo jejich dopad. Co se týká jednotlivce, je měření jednodušší, pokud se pohybujeme v rámci, který zohledňuje i genezi jednotlivých kompetencí. Kompetenční model potom plní svoji funkci a my jsme schopni velmi jednoduše rozhodnout o úrovni rozvoje kompetence. Pokud ale takový rámec nemáme, je veškeré hodnocení závislé pouze na sebereflexi daného subjektu. Sultana (2013) se také pozastavuje nad problematikou hodnocení v předmětech, které se CMS zabývají. Podle něj se nemá smysl pokoušet o normativní hodnocení, ale spíše je třeba jej nahradit hodnocením formativním, protože v těchto případech je mnohem důležitější vzdělávací cesta nežli samotný cíl. Smyslem takových předmětů je totiž naučit jedince rozhodovat, ne ho donutit se rozhodnout, či naučit jej učit se a vybírat důležité informace nežli to, aby se musel učit a vybírat informace přímo v předmětu. Podle tohoto autora jsou CMS spíše meta-dovednosti, které nelze jednoduše hodnotit. Zde však klademe otázku, zda je český vzdělávací systém na něco takového připravený a přizpůsobený?

Problémem tak nemusí být samotné měření a hodnocení, jako i uvědomování si naučeného. Již výše jsme zmiňovali přístup k výuce CMS, který je spíše průřezový a výuka CMS tak probíhá v rámci několika spolu víceméně nesouvisejících předmětů. Sultana (2013) navrhuje použití např. portfolií – tedy formu seberefektivního zaznamenávání, systematizování a hodnocení nabytých poznatků v oblastech CMS skrze celé kurikulum. Nejen, že takový nástroj obrací studentovu pozornost k objektu učení, ale navíc pomáhá pojmenovávat výsledky naučeného a tvořit je tak měřitelnějšími. Portfolio potom může obsahovat např. tyto složky – osobnostní charakteristiky, zájmy, silné stránky, každodenní dovednosti, školní/pracovní dovednosti, motivační dopis, CV, certifikáty, osvědčení a další dokumenty (Minister of Education, Citizenship and Youth of Manitoba, 2003).

Směrem k měření dopadů a rozvoje CMS u jedince také míří determinanty takového chování. Těmi může být např. self-efficacy (v Bandurově pojetí jako vědomí vlastní účinnosti), schopnost kontroly a kariérní preference (v pojetí Hollanda jako kariérní kotvy, resp. nějaké vyšší cíle, které má člověku práce naplňovat). V modelu Zelly King (2004) se vyšší self-efficacy, vyšší schopnost kontroly a ujasnění kariérních preferencí projeví v efektivnějším řízení vlastní kariéry, které v důsledku vede k vyšší životní spokojenosti, spokojenosti se svojí kariérou a snížení pocitu bezmoci, což může zpětně ovlivnit vstupní fenomény a také celkové sebevědomí jedince (Super, 1994, podle King, 2004).

Na úrovni globálních dopadů se zdá měření už o něco jasnější. ELGPN např. navrhuje pro evaluaci výsledků zavádění CMS model „vstup-proces-výsledek“, tedy rámec poskytující komplexní evaluaci jednotlivých programů i celé politiky (ELGPN, 2015b). Stejný zdroj také nabízí mnoho menších průzkumů, které proběhly na lokální úrovni jednotlivých států EU. Ty se zabývaly kvantitativním i kvalitativním hodnocením vybraných aktivit zavádějících CMS. Většina z nich zkoumá dopady aktivit zvláště na cílovou skupinu, na jejich spokojenost apod. Nejčastějším nástrojem je tedy pouze dotazník v papírové nebo online podobě nebo rozhovor (např. Estonsko, Maďarsko, Německo ad.). Další přístup je založen na sledování další dráhy

klientů, kteří aktivitou prošli a porovnávání dopadů takové aktivity (např. Dánsko). Výsledky jsou veskrze pozitivní, nicméně vzhledem ke konkrétnosti jednotlivých aktivit je lze jen těžko zobecnit a bez obtíží použít i v jiném kontextu – ať už kulturním, nebo v kontextu jiné intervence. Nelze však jinak než souhlasit s Maguirem (2004), který obecně rozporuje publikované výsledky a tvrdí, že při pečlivé kontrole je v nich nedostatek "tvrdých důkazů", z nichž by taková tvrzení vycházela a že jsou často provázena řadou výhrad, které zpochybňují jejich spolehlivost, nebo spolehlivost vstupních údajů. Z publikovaných výsledků lze totiž jen stěží vyčíst metodologie průzkumů, použití nástrojů apod.

Největší obtíže s měřením dopadů kariérního poradenství a vzdělávání tak můžeme shrnout následovně:

- Existence širokého spektra faktorů, které ovlivňují volbu povolání a rozhodování. Kariérní poradenství totiž nemá jasně definované vstupy a výsledek je tak spíše součtem více různých zdrojů.
- Problematické porovnání dostupných důkazů v různých studiích – často se liší cílová skupina, zaměření dané intervence i hloubka jejího dopadu.
- Absence dohodnutých a jednotných měřítek kariérového poradenství (Hughes, Bosley, Bowes, & Bysshe, 2002).
- Rozdílnost politických, historických, kulturních a kurikulárních kontextů jednotlivých intervencí a jejich složitá přenositelnost (Sultana, 2012).

Závěr

Článek se zaměřil na představení konceptu *Career management skills* (CMS) a na možnosti jeho aplikace a přínosů takového jednání. Zlepšování se v těchto dovednostech a jejich výuka má mnoho pozitivních dopadů na jednotlivce (zvýšení sebevědomí, aktivní řízení vlastní kariéry, zvýšení životní spokojenosti a pod.) i na celou společnost (např. vyšší uplatnitelnost čerstvých absolventů). Na druhou stranu klade před tvůrce politik několik nelehkých úkolů, neboť nelze vytvořit zcela univerzální rámec těchto kompetencí a přístup k CMS je třeba vždy přizpůsobit lokálním tradicím a již existujícími koncepcemi se lze maximálně inspirovat. Je také třeba se i nadále věnovat možnostem rozvoje CMS během vzdělávacího procesu a to nejen na úrovni základního a středního školství, i když i zde zůstává otázkou, nakolik jsou doporučení předepsaná RVP realizována v praxi, ale také na úrovni školství vysokého, na univerzitách. Tato oblast je dnes minimálně v České republice zatím nepokryta.

Velkou výzvou je i evaluace a měření programů pracujících se CMS – ať už na úrovni jednotlivce nebo na úrovni globální, a i přes to, že dílčí výsledky vyznívají optimisticky, je třeba i nadále pracovat na dostatečně podložených a kvalitních důkazech a vyvíjet nástroje, které by s těmito výzvami mohly pomoci. Zejména je potom třeba podpořit vědecké výzkumy s jasnou metodologií a cílovou skupinou respondentů a taktéž zkonstruovat nástroje, které budou mít dostatečná teoretická východiska a dostatečnou kvalitu výstupů a přes to budou jednoduché pro široké použití. V takovém případě budeme schopni měřit výstupy učení se CMS dostatečně kvalitně a budeme mít jasná data sloužící k porovnání dopadů jednotlivých aktivit.

Citovaná literatúra

- Australian Blueprint for Career Development*. (30. červenec 2014). Načteno z https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_blueprint_for_career_development.pdf
- Career Management Skills Framework for Scotland*. (29. červen 2012). Načteno z https://cica.org.au/wp-content/uploads/career_management_skills_framework_scotland.pdf
- European Life-long Guidance Policy Network. (2015). *Designing and Implementing Policies Related to Career Management Skills (CMS)*. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research (FIER).
- European Life-long Guidance Policy Network. (2015a). *Důkazy k celoživotnímu poradenství*. Praha: Centrum Euroguidance, Dům zahraniční spolupráce.
- European Lifelong Guidance Policy Network. (2015b). *Rozvoj politik celoživotního poradenství: Evropský nástroj pro tvůrce politik*. Praha: Centrum Euroguidance.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4).
- Guidance for Life: An Integrated Framework for Lifelong Guidance in Ireland*. (14. únor 2007). Načteno z https://www.ncge.ie/sites/default/files/nationalguidance/documents/NGF_Guidance_for_Life%20final.pdf
- Hašková, K., & Vaculík, M. (2016). Kariévní kompetence a možnosti jejich využití v kariérovém poradenství v České republice. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 6(3), 81-101.
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L., & Bysshe, S. (2002). *The Economic Benefits of Guidance*. Derby: University of Derby, Centre for Guidance Studies.
- Hustler, D., Ball, B., Carter, K., Halsall, R., Ward, R., & Watts, A. (1998). *Developing Career Management Skills in Higher Education. NICEC Project Report*. (C. R. Centre, Editor) Cambridge.
- King, Z. (August 2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 112-133.
- Kubeš, M., Spillerová, D., & Kurnický, R. (2004). *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 35-54.
- Law, B. (2005). *What are we going to do about careers?* Načteno z Bill Law's Career-learning Café: <https://www.hihohiho.com/underpinning/CPIpdfs/cafcpi.pdf>
- Law, B. (2010). *Career-learning thinking for contemporary working life*. Načteno z Bill Law's Career-learning Café: <https://www.hihohiho.com/newthinking/crlmupdate.pdf>

- McCash, P. (2006). We're all career researchers now: breaking open career education and DOTS. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 429-449.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*.
- Maguire, M. (2004). Measuring the Outcomes of Career Guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 179-192.
- Minister of Education, Citizenship and Youth of Manitoba. (2003). *A self-managed career portfolio guide*. Načteno z https://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/c_portfolio/full_doc.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (28. červen 2007). Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Strojní mechanik. Praha.
- Musil, J. (2003). Robert King Merton 1910-2003. *Sociologický Časopis*, 707-711.
- National Career Development Guidelines Framework*. (9. duben 2008). Načteno z https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/3384?ver=16587
- Neary, S., Dodd, V., & Hooley, T. (2015). Understanding Career Management Skills: Findings From the First Phase of the CMS Leader Project. Derby.
- Národní ústav pro vzdělávání. (2017). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha.
- Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: a critical review. *Journal of Education and Work*, 225-248.
- Sultana, R. G. (2013). Career management skills: Assessing for learning. *Australian Journal of Career Development*, 82-90.
- Šprlák, T. (2016). Twenty-Five Years After - Rebuilding the Lifelong Learning System in the Czech and Slovak Republic: Progress, Challenges and Lessons Learnt from a Narrative Research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 198-209.
- Taylor, A. R., & Hooley, T. (2014). Evaluating the impact of career management skills module and internship programme within a university business school. *British Journal of Guidance & Counselling*, 487-499.
- Taylor, A. R., & Hooley, T. (2014). Evaluating the impact of career management skills module and internship programme within a university business school. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(5), 487-499.
- The Euroguidance Network. (2012). Cross Border Seminar: Career Management Skills. Bled: The Euroguidance Network.
- Usnesení Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě ze dne 21. listopadu 2008 – „Lepší začlenění celoživotního poradenství do strategií celoživotního učení“. (13. prosinec 2008).

- Vaughan, K. (2011). The potential of career management competencies for renewed focus and direction in career education. *New Zealand Annual Review of Education*, 24–51.1.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2007). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha.
- Watts, A. (1977). Careers education in higher education: principles and practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 5(2), 167-184.
- Watts, A. (2006). Career Development Learning and Employability. Learning and Employability, Series Two. York.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- Zhang, Z. (2016). Lifelong Guidance: How Guidance and Counselling Support Lifelong Learning in the Contrasting Contexts of China and Denmark. *International Review of Education*, 62(5), 627-645.



Mgr. Libor Komárek

Jsem studentem PhD studia na Masarykově univerzitě na Psychologickém ústavu Filozofické fakulty. Mimo to působím jako kariévní poradce v Kariévním centru MU. Obojí se potom snažím spojovat ve svém výzkumu, ve kterém jsem se rozhodl zaměřit na Career management skills. Mým cílem je vytvořit nástroj, který by umožňoval jak ipsativní měření CMS a případně sledovat i stupeň jejich rozvoje, tak by se mohl stát i objektivním nástrojem pro porovnávání výstupů učení z různých aktivit, které se CMS zabývají.

Článek je prvním „výkopem“ v mém tématu, dává mu rámec a ujasňuje, proč je důležité takový nástroj mít.

Studie bude formou posteru prezentována také na výroční konferenci IAEVG v září 2019 v Bratislavě.

Citujte ako:

KOMÁREK, Libor. (2019). Career Management Skills – důležitost jejich aplikace a možnosti měření. In: *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi* [online], 2019 (15), 6 – 17. DOI: <<https://www.euroguidance.sk/>> ISSN 1338-8231