

## *Empirická studie*

HLOUŠKOVÁ, L., VESELÁ, J. 2016. K evaluaci kurzů kariérového vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 6, č. 3, s. 7–31. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele201606037>.

Příspěvek redakce obdržela: 4. 7. 2016.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 21. 11. 2016.

# K EVALUACI KURZŮ KARIÉROVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Lenka Hloušková, Jana Veselá

**Abstrakt:** Služby kariérového poradenství nejsou v českém prostředí častým předmětem empirického výzkumu a obdobně tomu je i v případě kurzů kariérového vzdělávání. Cílem této empirické studie je podat empirické důkazy, na kterých by bylo možné vystavět evaluaci kurzů kariérového vzdělávání, nabízených vysokoškolskými poradenskými centry. Empirické důkazy, na nichž zakládáme návrh evaluačního postupu, představují výsledky kvalitativního výzkumného šetření na téma uspokojování učebních a vzdělávacích potřeb klientů vysokoškolských poradenských center prostřednictvím kurzů kariérového vzdělávání. Empirické šetření proběhlo podle designu zakotvené teorie, ale pro účely tohoto textu pracujeme pouze s výpověďmi od 32 studentů tří veřejných brněnských vysokých škol, kteří se v průběhu svého studia zúčastnili alespoň jednoho kurzu kariérového vzdělávání. Nejdříve jsou v textu popsány potřeby a situace, které studenty dovedly k rozhodnutí zúčastnit se kurzů kariérového vzdělávání. Dále jsou charakterizovány způsoby uspokojování učebních a vzdělávacích potřeb a pozornosti neunikají ani faktory, které uspokojování potřeb ovlivňují. Následně, s odkazem na existující přístupy k evaluaci služeb kariérového poradenství a zjištěné vazby mezi výstupy a dopady kurzů, je představen návrh struktury evaluace kurzů kariérového vzdělávání, který kombinuje evaluaci zaměřenou na proces a evaluaci zaměřenou na výstupy procesů kariérového vzdělávání. Navrhovaná struktura evaluačního procesu se tak může stát inspirací, jak přistoupit k evaluaci kurzů kariérového vzdělávání, ale také k inovaci těchto kurzů.

**Klíčová slova:** kariérové vzdělávání, učební potřeba, vzdělávací potřeba, evaluace poradenských služeb, vysokoškolské poradenství

## On Evaluation of Career Education Courses

**Abstract:** Career counselling services in the Czech Republic are not a frequent subject of empirical research and a similar situation is in the case of career education courses. The aim of this empirical study is to provide empirical evidence on which evaluation of the career education courses provided by university counselling centres could be based. Empirical evidence, on which we base evaluation process proposal, is represented by results of qualitative research on the topic of meeting the learning and educational needs of clients of university counselling centres through career education courses. The empirical survey was conducted using grounded theory design, but for the purpose of this article, we only work with statements of 32 students of three public universities in Brno who, in the course of their studies, attended at least one career education course. First, the needs and situations that led the students to the decision to participate in career education courses are described in the text. Further ways of meeting the learning and educational needs are described and attention is paid also to factors that influence meeting the needs. Subsequently, with reference to the existing approaches to evaluation of career counselling services and discovered links between the outputs and impact of the courses, a proposal of career education courses structure which combines evaluation focusing on the process and evaluation focusing on the outputs of the career education processes is presented. The proposed structure of the evaluation process may become an inspiration for the approach to career education courses evaluation as well as for their innovation.

**Key words:** career education, learning need, educational need, counselling services evaluation, university counselling

Služby profesního/kariérového poradenství představují tradiční součást nabídky poradenských center/poraden na vysokých školách i univerzitách v ČR (např. Mikulová, 2013; Kuchař, 2008; Freibergová et al., 2002). Charakter těchto služeb se ale v posledních dvaceti letech proměňuje nejen v důsledku rostoucí zodpovědnosti vysokých škol za přípravu studentů pro trh práce, ale také v souvislosti s rostoucí diverzitou populace studentů vysokých škol a v neposlední řadě i s ohledem na soudobé trendy rozvoje kariérového poradenství. I když se nabídka služeb jednotlivých poradenských center/poraden v ČR liší podle potřeb jednotlivých vysokých škol (Hloušková, 2011), po obsahové stránce zůstává prioritou služeb kariérového poradenství podpora vysokoškoláků při přechodu mezi studiem a trhem práce, přičemž se pro tyto účely relativně nově akcentuje rozvoj dovedností plánovat a řídit kariéru.

V důsledku rozvoje kariérového poradenství směrem k podpoře dovedností řízení a plánování kariéry (např. Council. ., 2008; Career. ., 2004) se doporučuje koncipovat služby kariérového poradenství s ohledem na potřeby

uživatelů služeb (studentů), což mj. vyžaduje provázanost intervenčních a vzdělávacích činností (srov. Access. ., 2011; Strategie. ., 2010). Tím si lze také vysvětlit, proč se v nabídce služeb řady vysokoškolských poradenských center/poraden objevují i vzdělávací kurzy (srov. Gončarová, 2016), jejichž společným jmenovatelem je podpora uplatnění absolventů vysokých škol na trhu práce, eliminace studijní neúspěšnosti či prevence předčasných odchodů ze studia. Vzdělávací kurzy, jejichž cílem je sebepoznání a rozvoj osobnosti účastníků kurzu jako předpokladu rozvoje dovedností, podporující uplatnění absolventů na trhu práce, nebo kurzy přímo věnované rozvoji tzv. dovedností řízení kariéry (např. Evans, 2008; Hustler et al., 1998), kariérových kompetencí (např. Kuijpers, Schyns, Scheerens, 2006), průřezových dovedností a kompetencí (ESCO, 2013) či měkkých kompetencí (Národní, 2016)<sup>1</sup> svým zaměřením plně odpovídají charakteru současného kariérového vzdělávání (Watts, 2009; Hansen, 2007).

Evaluace vysokoškolských poradenských center/poraden a jejich služeb tvoří i v ČR nedílnou součást evaluace každé vysoké školy/univerzity a nezřídka je evaluace poradenských služeb jedním z aspektů efektivity/kvality konkrétní vysoké školy/univerzity. Efektivita poradenských center/poraden je v těchto případech vyhodnocována podle dopadů poradenských služeb na organizační úrovni, které bývají hodnoceny na základě poměru mezi náklady na poskytování poradenských služeb, počtem klientů, kteří služeb využili, počtem studentů, kteří zůstávají po absolvování studia nezaměstnaní, a počtem studentů, kteří předčasně ukončují svá studia. Evaluovat poradenské služby podle jejich dopadů na organizační úrovni představuje pouze jeden z možných úhlů pohledu. Dopady poradenských služeb lze sledovat i na individuální úrovni (srov. Career. ., 2004, s. 33), které v případě vysokoškolských poradenských center/poraden často stojí na interpretacích průzkumů spokojenosti klientů s poradenskou službou nebo na individuálním posouzení užitečnosti využití služby pro klienta. Zřídka jsou ale monitorovány krátkodobé či dlouhodobé dopady na život jedince. Pokud bychom měly shrnout výše naznačenou současnou situaci, tak evaluace poradenských služeb poskytovaných vysokoškolskými centry/poradnami, která vychází z uvedených typů dat, poskytuje východiska pro hodnocení již zavedených poradenských služeb, ale jen omezeně pro změnu či úpravu stávající nabídky (srov. Vuorinen, Watts, 2010). Takto nastavené evaluační procesy totiž berou v úvahu pouze vstupní náklady vyjádřené vyšší finančních prostředků určených na provoz poradenských center/poraden a výsledné pocity či hodnotící soudy velmi malé části populace studentů dané vysoké

<sup>1</sup> Z našeho výzkumu se jedná např. o kurzy: tvorba profesního životopisu, cvičná assessment centra, nácvik prezentačních dovedností, efektivního využívání času, zvládání stresu apod.

školy, a to těch, kteří některou z nabízených poradenských služeb využili, výjimečně pak přímo poskytovatelů těchto služeb.

Právě snaha založit inovace služeb vysokoškolských poradenských center/poraden na empirických důkazech, které by zpřesnily či doplnily stávající postupy tzv. sumativní evaluace jednotlivých služeb<sup>2</sup>, byla základním motivem pro realizaci kvalitativně koncipovaného výzkumného šetření mezi studenty tří brněnských univerzit (Masarykova univerzita, Mendelova univerzita v Brně, Vysoké učení technické v Brně). Toto šetření proběhlo jako jedna z aktivit Centralizovaného rozvojového projektu MŠMT (2015) s názvem *Strategické plánování a inovace poradenských služeb s cílem zvyšování kvality vysokoškolského poradenství v ČR*.

V tomto příspěvku ale zúžíme svůj záběr a detailněji se zaměříme na to, jak nastavit evaluační procesy pro jeden typ služeb kariérového poradenství, konkrétně kurzy kariérového vzdělávání, které nabízejí vysokoškolská poradenská centra zmíněných univerzit. Naším cílem je tedy popsat, na základě jakých empirických výsledků jsme dospěly k návrhu struktury evaluace kurzů kariérového vzdělávání, a samozřejmě uvést, jak si s ohledem na výsledky empirického šetření evaluaci těchto kurzů představujeme.

## 1 Teoretická východiska

Stěžejním východiskem pro nastavení evaluace kurzů kariérového vzdělávání je úvaha o typech pedagogické evaluace, které mají na zřeteli individuální úroveň vzdělávacích procesů. V obecnosti rozlišujeme evaluaci zaměřenou na výstupy a evaluaci zaměřenou na proces<sup>3</sup> (Průcha, 1996). V každém z uvedených typů evaluace se níže snažíme zohlednit i poradenský aspekt, abychom si vytvořily mantinely pro využití našich empirických výsledků.

*Evaluace zaměřená na výstupy* je založena na srovnání stavu *před* a *po*. Tento typ evaluace v kariérovém poradenství vychází z hodnocení poradenských služeb ze strany klientů a její nesporný potenciál spočívá v možnosti odděleného hodnocení základních kategorií výstupů z poradenství, které Hooley (2014) rozděluje na výstupy ekonomické, sociální a individuální. Typickým příkladem individuálních výstupů v kariérovém poradenství jsou výsledky učení (např. Killeen, Kidd, 1991), které představují změny znalostí, dovedností, postojů, ale i chování (srov. Career. ..., 2004). V případě „našich“ kurzů kariérového vzdělávání si budeme všimnout, jaké výstupy, tj. jaké výsledky učení, reflektují absolventi těchto kurzů. Slabina tohoto typu evaluace

<sup>2</sup> Cílem sumativní evaluace je vyhodnocení celkové hodnoty konkrétní poradenské služby za účelem rozhodnutí o zachování, změně nebo zrušení dané služby (Whiston, Buck, 2008, s. 682).

<sup>3</sup> V našem případě se jedná o proces vzdělávání.

spočívá v tom, že jednotlivé výstupy musí být předem definovány, přičemž je velmi obtížné zachytit různé typy výstupů najednou (např. záměrné i nezáměrné, bezprostřední či krátkodobé) a ještě eliminovat „mimoporadenské“ faktory, které mohou jednotlivé typy výstupů ovlivňovat.

V případě *evaluace zaměřené na proces* vycházíme z modelu tzv. evaluační hierarchie kariérového poradenství (Athanasou, 2007). Tento model pracuje s fázemi průchodu poradenskou službou a služba je považována za účinnou, pokud klient projde všemi fázemi. První fází je reakce klienta na aktuální situaci (problém) tím, že klient vyhledá poradenskou službu. Poté následuje fáze učení se v průběhu služby, která vede ke změně chování. Poslední fází je zhodnocení výsledků změny chování. S ohledem na výpovědi našich respondentů, kteří se vyjadřovali k průběhu kurzů kariérového vzdělávání mj. i podle toho, jak jim účast na kurzu pomohla řešit jejich situaci, vymezujeme evaluační kritérium zaměřené na hodnocení procesu podle *dopadů kurzů kariérového vzdělávání*. Služba tedy bude v našem případě účinná, pokud absolvent kurzu konkretizuje vliv absolvovaného kurzu na řešení jeho situace bez ohledu na to, jestli reálně došlo nebo nedošlo ke změně chování. Úskalí využití tohoto modelu pro účely evaluace kurzů kariérového vzdělávání vidíme v tom, že není jasný vztah mezi změnou chování a situací, která klienta dovedla k využití poradenské služby, a současně v tom, že změny chování nemusí nastat pouze v důsledku působení poradenské služby – v našem případě kurzu kariérového vzdělávání.

Základní inspiraci pro obohacení různorodých evaluačních mechanismů využívaných v kariérovém poradenství přebíráme ze standardů pro zajišťování kvality vzdělávání na vysokých školách (ENQA, 2009) a z principů celoživotního poradenství (např. Guidelines. . ., 2015; Council. . ., 2008). Jejich společnou myšlenkou je posilovat vztah mezi poradenskou službou a potřebami uživatelů služeb, protože přímá vazba mezi potřebami uživatelů a nabídkou poradenských služeb zvyšuje pravděpodobnost uspokojení potřeb klientů prostřednictvím využitých služeb a tím i pravděpodobnost existence individuálních výstupů a dopadů využitých služeb. Jinými slovy, pokud budou potřeby klientů uspokojeny prostřednictvím využití poradenských služeb, považujeme poradenské intervence za účinnější než v jiných případech (Hooley, 2014). V tuto chvíli však nevíme nic o potřebách účastníků kurzů kariérového vzdělávání ani o procesu uspokojování identifikovaných potřeb. Toto a možná i více přiblížíme dále v textu.

## 2 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření, které probíhalo od března do prosince roku 2015 jako jedna z aktivit výše uvedeného projektu, bylo zaměřeno na individuální výstupy<sup>4</sup> a dopady poradenských služeb, odvozené od uspokojování potřeb studentů/klientů prostřednictvím využití poradenské služby. V době příprav empirického šetření nebyla nabídka poradenských služeb žádné z vysokých škol zapojených do projektu vytvářena na základě systematické analýzy potřeb studentů, ale na základě očekávání studentů, zpětných vazeb studentů/klientů na využití služby a v některých případech také na základě potřeb aktuálních i potenciálních zaměstnavatelů budoucích absolventů dané vysoké školy. Z uvedeného důvodu jsme při výběru poradenských center/poraden upřednostnily zájem poraden/center zapojit se do výzkumného šetření. Postupně se do něj zapojila tři poradenská centra brněnských veřejných vysokých škol: Poradenské centrum a Kariérní centrum Masarykovy univerzity, Institut celoživotního vzdělávání Vysokého učení technického v Brně a Poradenské centrum Mendelovy univerzity v Brně.

Zaměření výzkumu nás vedlo k volbě kvalitativního výzkumného přístupu, neboť má potenciál získat vhled do průběhu poradenského procesu – od situace klienta, která vedla studenta k vyhledání příslušné služby, až po výstupy či dopady poradenské služby, v níž potřeby klientů/studentů hrají významnou roli. Roli potřeb ve vztahu k dopadům poradenských služeb bychom mohly charakterizovat obecně předpokládanou vazbou, že poradenské služby mají dopad na jedince, pokud reagují na jeho potřeby, tj. pokud dojde k uspokojení jeho potřeb prostřednictvím poradenské služby. Roli potřeb ve vztahu k individuálním výstupům poradenských služeb popisujeme opět skrze uspokojení potřeb, konkrétně tak, že prostřednictvím výsledků učení, které klient získal díky poradenské službě, dokáže sám uspokojit své potřeby.

Protože jsme v zahraniční literatuře nenašly žádnou „teorii“ o vzniku a uspokojování potřeb prostřednictvím poradenských služeb (srov. Hooley, 2014) a v českém prostředí se toto téma nezkoumá vůbec<sup>5</sup>, vybraly jsme pro náš výzkum design zakotvené teorie. Hlavní metodou sběru dat byl v duchu vybraného designu zvolen hloubkový rozhovor se studenty, kteří

---

<sup>4</sup> Protože se dále v textu zaměřujeme výhradně na kurzy kariérového vzdělávání, jsou s ohledem na charakter výpovědi respondentů individuální výstupy ztotožněny s bezprostředními výsledky učení (*learning outcomes*).

<sup>5</sup> Výzkum poradenských služeb na vysokých školách je tradičně okrajovým tématem v ČR i v zahraničí (Hooley, 2014; Minksová, 2010), a pokud se v ČR takové výzkumy realizují, jsou zaměřeny spíše na deskripci stavu poradenských služeb (v českém prostředí např. Mikulová, 2013; Nováček, 2009; Kuchař, 2008; Freibergová et al., 2002).

využili některou z poradenských služeb výše zmíněných vysokoškolských poradenských center/poraden. Hloubkový – v našem případě biograficky laděný – rozhovor byl jedinou metodou sběru dat, protože jsme předpokládaly, že vysokoškolský student/klient poradenských služeb je schopen zhodnotit, jak využitá služba reagovala na jeho potřeby (výstupy poradenské služby) a jak přispěla k řešení jeho situace (dopady poradenské služby). Rozhovory vedly dvě tazatelky a z důvodu získání kvalitních a po obsahové stránce i srovnatelných dat bylo připraveno jednotné schéma rozhovoru, který měl tři základní části. První část rozhovoru byla zaměřena na zjišťování potřeb studentů v průběhu jejich studia na vysoké škole. Druhá část byla věnována samotnému průběhu poradenské služby s ohledem na tehdy aktuálně pociťované potřeby a během závěrečné části se tazatelky snažily zmapovat plány studentů do budoucna s ohledem na jejich zkušenosti s využitou službou.

Výzkumné šetření bylo zacíleno na klíčovou skupinu uživatelů poradenských služeb vysokoškolských poradenských center/poraden – na studenty prezenční formy studia, kteří alespoň jednou v průběhu svého studia využili některou ze služeb poradenského centra své mateřské univerzity. Respondenty jsme vybíraly tak, aby ve vzorku byli zastoupeni studenti různých typů a stupňů studia (bakalářského, navazujícího magisterského, magisterského, doktorského), muži i ženy a studenti jednotlivých fakult. Po prvních kontaktech se zájemci o rozhovor jsme před kritériem jednotlivých fakult upřednostnily kritérium studovaných oborů. Naší snahou bylo vybrat studenty rozdílných oborů, protože zaměření studijních oborů a kultura jednotlivých pracovišť se nám ve vztahu k potřebám studentů jevily jako významnější než příslušnost k fakultě. Fakulty se tedy staly pomocným vodítkem při rozhodování o „blízkosti“ studovaných oborů.

Sběr dat probíhal od dubna do října roku 2015 v následujícím pořadí. V dubnu a květnu byla sbírána data mezi studenty Masarykovy univerzity, poté se tazatelky scházely se studenty Vysokého učení technického v Brně a nakonec se studenty Mendelovy univerzity v Brně. Studenti Masarykovy univerzity byli osloveni ve dvou vlnách. Nejdříve byly zveřejněny výzvy k účasti na výzkumu na sociálních sítích, ale vzhledem k velmi malé odezvě se do získávání respondentů zapojilo Kariérní centrum Masarykovy univerzity (a následně i další dvě zapojená poradenská centra), a to tak, že každé centrum propagovalo účast na výzkumu svými komunikačními kanály a výzvu k účasti rozepisovalo klientům svých služeb přímo na e-mail, registrovaný ve své databázi<sup>6</sup>. Na základě toho se z řad zájemců o rozhovor podařilo vytvořit výzkumný vzorek odpovídající uvedeným kritériím. Za každou univerzitu

---

<sup>6</sup> Účast na výzkumu byla honorována.

bylo vybráno 14 respondentů a celkem bylo realizováno 42 hloubkových biograficky laděných rozhovorů.

Protože se v tomto textu zaměřujeme pouze na jeden typ služeb kariérového poradenství – kurzy kariérového vzdělávání<sup>7</sup>, pracujeme s výpověďmi od 32 respondentů (11 respondentů Masarykovy univerzity, 8 studentů Vysokého učení technického v Brně, 13 studentů Mendelovy univerzity v Brně), kteří se zúčastnili minimálně jednoho kurzu kariérového vzdělávání, nabízeného poradenským centrem jejich mateřské univerzity. Mezi těmito respondenty jsou zástupci všech tří stupňů vysokoškolského studia (bakalářského, navazujícího magisterského, doktorského), muži i ženy a zajímavým specifikem této skupiny respondentů je, že většina z nich využila služeb (především kurzů kariérového vzdělávání) opakovaně.

Pro účely evaluace kurzů kariérového vzdělávání nás zajímají odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- Jaké potřeby studenti uspokojují absolvováním kurzů kariérového vzdělávání?
- Jak probíhá proces uspokojování potřeb a jaké faktory v průběhu kurzů kariérového vzdělávání tento proces ovlivňují?
- Jaké dopady na řešení své situace účastníci kurzů zpětně přičítají kurzům kariérového vzdělávání?

Z odpovědí na uvedené otázky se následně pokusíme zformulovat závěr o tom, jak uspokojení či neuspokojení potřeb ovlivňuje řešení situací, které studenti chtějí/potřebují řešit před tím, než absolvují vybrané kurzy, tj. jaký je vztah mezi bezprostředními výsledky učení a dopady kurzů kariérového vzdělávání.

Analýza dat probíhala podle „tradiční verze“ zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999), pro niž je typické trojí kódování (otevřené, axiální, selektivní). Na základě otevřeného kódování vzniklo 20 kategorií, mezi kterými nebylo z důvodu velkého množství dat možné hledat hlubší vztahy. Proto následovalo axiální kódování, jehož výsledkem je několik kategorií, z nichž každou lze popsat prostřednictvím několika dimenzí. Kategorie vzešlé z axiálního kódování byly zařazeny do paradigmatického modelu (viz tabulka 1).

V poslední fázi kódování (selektivní kódování) byl klíčovým krokem výběr centrální kategorie, která představuje jádro analytického příběhu. Jako centrální kategorie bylo vybráno *uspokojování potřeb v průběhu kurzu* a k této centrální kategorii se vztahují další kategorie tak, jak budou následně představeny. Na konci analýzy dat, tj. po vytvoření teorie uspokojování potřeb

<sup>7</sup> Nikoli na individuální kariérové poradenství nebo jiný typ služeb (např. služeb psychologického poradenství).



Tabulka 1

*Paradigmatický model*

Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Inter-venující podmínky	Strategie jednání vedoucí k uspokojení potřeb	Následky
Situace	Uspokojování potřeb v průběhu kurzu	Životní dráha studenta	Očekávání vztahená ke kurzu, osoba lektora	Absolvování kurzu; učení se; externí uspokojení	Reflexe dopadu kurzu ve vztahu k situaci

v průběhu kurzů kariérového vzdělávání, byly podle uvedeného paradigmatického modelu jednotlivé případy znovu prověřeny, čímž došlo k dokončení procesu zakotvení nové teorie.

### 3 Výsledky empirického šetření

Výsledky výzkumného šetření<sup>8</sup> jsou popisovány podle výzkumných otázek s respektem k paradigmatickému modelu (tabulka 1).

#### 3.1 Charakteristika potřeb

Analýza našich dat ukázala, že situace, které budou popsány v následující podkapitole, generují dva druhy potřeb: učební potřeby a vzdělávací potřeby. Učební potřeby můžeme popsat jako uvědomovaný rozdíl mezi aktuálním a anticipovaným žádoucím stavem, který je prožíván jako tendence k sebenaplnění či k rozvoji vlastního potenciálu. Snahy o rozvoj potenciálu jsou motivovány vnitřními impulzy a jedinec vyrovnává uvědomovaný rozdíl učením, tj. vlastním získáváním informací, nabýváním nových nebo rozvojem stávajících dovedností, případně získáváním vlastních či zprostředkovaných zkušeností. Proces učení<sup>9</sup> je významný nejen z hlediska uspokojování

<sup>8</sup> Základní verze prezentovaných výsledků získaných analýzou výpovědí od 16 respondentů je součástí diplomové práce jedné z autorek textu (Veselá, 2016).

<sup>9</sup> Na základě dat lze uvažovat o učení dvojím způsobem. První způsob se vztahuje k „učení se“ před využitím služby. Jde o zjišťování možností, okolností či zdrojů, které by mohly vést k vyřešení situace jedince. Výsledkem učení se před využitím služby je proměna učební potřeby

Tabulka 2

*Specifikace učebních a vzdělávacích potřeb*

<b>Specifikace potřeby</b>	<b>Jednotlivé typy</b>	<b>Charakteristika</b>
<b>Dle míry vyjádření</b>	<b>Explicitně vyjádřená</b>	Potřeba, kterou jedinec formuluje přímo, a „otevřeně“ hledá možnosti jejího uspokojení. Tato potřeba vyplývá z aktuální prožívané situace, kterou chce jedinec řešit.
	<b>Nepřímo vyjádřená</b>	Potřeba, která není formulována samostatně a je deklarována nejasně. Vyplývá až z další úvahy nad situací či ze sdílení vlastní situace. Často se objevuje ve formě očekáváníí.
<b>Dle míry aktuálnosti</b>	<b>Aktuální potřeba</b>	Explicitně (přímo) i nepřímo vyjádřené potřeby, které se vztahují k aktuální situaci.
	<b>Potenciální potřeba v budoucnosti</b>	Anticipované potřeby s ohledem na plánování životní dráhy studenta. Nevztahují se přímo k aktuálně prožívané situaci a jsou vyjadřovány v rovině úvah.

učebních potřeb, ale díky procesu učení se učební potřeby proměňují ve vzdělávací potřeby.

Vzdělávací potřeby jsou respondenty více či méně explicitně popisovány jako deficity vědomostí, dovedností, způsobů jednání či kvalifikace, které si jedinec uvědomuje a které odstraňuje především na základě vlivu (tlaku) okolí (např. aby zvládl dílčí zkoušky, přijímací pohovor). Deficity se jedinci snaží odstranit účastí na vzdělávacím kurzu, od něhož očekávají získání informací, nácvik/rozvoj dovedností nebo transfer zkušeností.

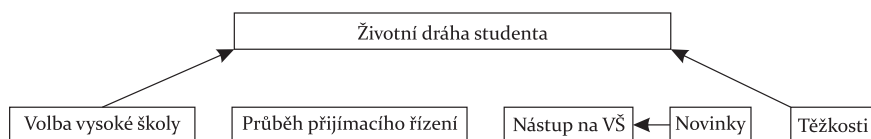
Učební i vzdělávací potřeby lze na základě našich dat specifikovat i prostřednictvím dalších znaků, uvedených v tabulce 2.

### *3.2 Situace směřující k účasti na kurzech kariérového vzdělávání*

Za příčinnou podmínku, která funguje jako generátor uvědomování si potřeb a současně i spouštěč procesu uspokojování potřeb, považujeme *situaci jedin-*

---

ve vzdělávací potřebu, tj. jedinec dospívá k poznání, že vlastním učením svou situaci nezvládne. Druhý způsob učení je popisován jako proces, který probíhá během procesu vzdělávání (během transferu informací, znalostí a zkušeností).



Obrázek 1. Životní dráha studenta

ce, která díky zpřítomnění potřeb vede studenta k výběru kurzu kariérového vzdělávání. Situace je pomyslným produktem specifických konstelací v konkrétním momentu životní dráhy studenta, která podle našich dat zahrnuje úvahy jedince o volbě vysoké školy, reflexi průběhu přijímacího řízení, novinky a těžkosti spojené s nástupem na vysokou školu i s průběhem studia. Tyto čtyři subkategorie životní dráhy studenta (obrázek 1) jsou základními zdroji pro vznik situací, pro něž je typická kumulace nejasností, těžkostí či nejistot. Díky tomu dochází u studentů k uvědomování si učebních a vzdělávacích potřeb.

Na základě výpovědí našich respondentů jsme identifikovaly tři základní typy situací, které směřují studenta k výběru kurzů kariérového vzdělávání. První typ jsme nazvaly *situace nevyhnutelné výzvy*. Tyto situace se objevují v průběhu studia a je pro ně typické, že studenti jasně deklarovali, že k jejich zvládnutí nemají dostatek informací, znalostí či dovedností. Příkladem takové situace může být situace respondentky R1<sup>10</sup>:

*Jo, určitě, už jsem věděla, že se mi blíží bakalářka, ale hlavně to, že po nás učitelé nebo vyučující po nás začali chtít v seminárech citovat zdroje, tak jsem se to chtěla naučit.*

V situaci nevyhnutelné výzvy můžeme sledovat nejen schopnost respondentů přímo vyjádřit svoji vzdělávací potřebu, ale také to, že vzdělávací potřeby generované tímto typem situace předurčují svým obsahem i výsledky učení (na pozadí procesu vzdělávání). Výsledky učení v situaci nevyhnutelné výzvy respondenti ztotožňovali se získáním nových informací, s nabytím nové nebo s rozvojem stávající dovednosti nebo se zprostředkováním zkušeností.

Další typ situace, který se také vyskytuje v průběhu studia, ale vyplývá z volby vysoké školy, bývá spojen s pocitem demotivace ze studia, s pocitem nenaplnění zvoleným studijním oborem či s rozladěností v důsledku celkové úrovně nebo charakteru studia. Proto jsme tento typ situace nazvaly

<sup>10</sup> V rámci zachování anonymity jsme jednotlivé respondenty/ky nazvaly R1–32.

jako *situace nevyužitého potenciálu*. Takovým případem může být výpověď respondentky R25:

*Uvědomila jsem si, že mi prostě bude na nic, když vystuduju něco a nic z toho nebudu umět. Že by mi to mohlo možná stačit na jinejch fakultách, že budu mít ten titul a budu mít napsaný, tohle jsem vystudovala, ale že já jsem si tady vybrala obor, kde mi ten titul bude na nic, když to fakt nebudu umět.*

Nebo výpověď respondenta R30:

*Takže když jsou tam ty chvíle [myšleno v rozvrhu], kdy mám zrovna volný týden, tak tam bylo něco [myšleno v nabídce kurzů poradenského centra], co bych si chtěl dát a nějak použitelně strávit čas, nějak, abych nelitoval. No, když mám hodně času, tak chci něco udělat pro sebe.*

Z dat ale vyplynulo, že tento typ situace generuje přímo i nepřímou vyjádřenou, aktuální i potenciální vzdělávací i učební potřeby a že vede k rychlému hledání příležitostí k osobnímu rozvoji než zbylé dva typy situací. Vysvětlení, proč tomu tak je, jsme našly v tom, že studenti primárně nehledali konkrétní příležitost pro svůj rozvoj, ale orientovali se podle doporučení svých známých, aby oblast svého rozvoje mohli teprve objevit. Uspokojování některých učebních potřeb je posilováno i tím, že někteří respondenti nemají možnost setkat se s předměty tohoto zaměření v rámci svého studia. Tento fakt komentuje např. respondentka R14:

*Protože když to tak vezmeme, tak ve škole se dozvíme všechny ty technický věci a tak, nebo ohledně toho našeho oboru, ale chybí tam takové ty podstatnější věci, nebo nevím, zda se dá říci, že podstatnější, ale to, jak jednat s těma lidma, jak se chovat a tak.*

Primárním výsledkem učení v situaci nevyužitého potenciálu je získání povědomí o oblastech svého dalšího rozvoje, k čemuž slouží mj. i kurzy kariérového vzdělávání. Sekundárně ale studenti oceňují i výsledky učení uvedené v případě situace nevyhnutelné výzvy, tj. získání informací, získání nové nebo rozvoj stávající dovednosti či zprostředkování zkušeností.

Poslední typ situace, který generuje především učební a vzdělávací potřeby vztahující se k budoucnosti, jsme pojmenovaly jako *situace potenciálního neúspěchu*. Je typická pro období přechodu mezi ukončením studia a vstupem na trh práce nebo jiných zajímavých příležitostí (stáží atp.), které studenti kombinují se svým studiem. Na rozdíl od situace nevyhnutelné výzvy nejde

o něco nutně nevyhnutelného, ale nejde ani o „čistý“ rozvoj vlastního potenciálu. Z hlediska výsledků učení jde o získání takového typu informací či spíše znalostí a dovedností, o nichž jsou respondenti přesvědčeni, že jim pomohou eliminovat případný neúspěch (přinejmenším tím, že „získají náskok před ostatními“), a budou tudíž schopni zvládnout danou situaci s nejlepším možným výsledkem, což jim pomůže dosáhnout jejich cílů. Sekundárním výsledkem učení je ale získání i tzv. přidané hodnoty, což jsou informace o dalších možnostech svého rozvoje nebo o dalších zdrojích informací k dané problematice. Podstatné je, že i bez těchto výsledků učení by respondent mohl nadále úspěšně studovat nebo získat práci u jiného zaměstnavatele, jak je patrné např. z výpovědi respondentky R21:

*... to zas bylo k mému studiu, abych měla takovej větší náhled, a zároveň mi to hodně pomáhá, protože budu hledat práci, že jo, a mám z toho strach, že nic nenajdu.*

Nebo výpovědi respondentky R22:

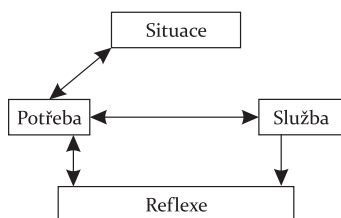
*Ten první workshop, který jsem navštívila, byl o relaxaci a proti stresu. Tak jsem si říkala, že to potřebuju, protože to bylo zrovna v takovém hodně hektickém období, tak jsem si říkala, že se potřebuju něco z toho naučit :-)*

### 3.3 Způsoby uspokojování potřeb v průběhu kurzů kariérového vzdělávání

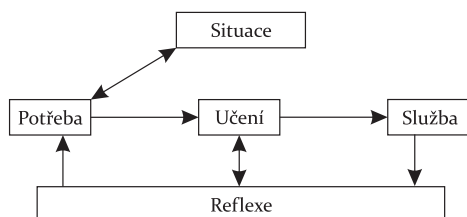
Analýzou dat jsme rozkryly tři základní způsoby, kterými jedinci uspokojují své učební nebo vzdělávací potřeby.

Jedním z nich je tzv. *přímé uspokojení* (obrázek 2). Týká se pouze přímo vyjádřených vzdělávacích potřeb a proces uspokojování je vlastně *procesem vzdělávání*, který je do jisté míry předvídatelný v tomto duchu: jedinec, který se ocitne v dané situaci, vyjádří svou vzdělávací potřebu, účastní se kurzu (vzdělává se) a následně dojde k uspokojení či neuspokojení vzdělávacích potřeb. O uspokojení či neuspokojení potřeb jedinec uvažuje až po skončení kurzu a podle toho, jestli spojuje vyřešení své situace s absolvováním kurzem (tj. byly potřeby uspokojeny), se rozhoduje buď pro další, ale samostatné učení, nebo využití jiného (dalšího) kurzu. Z tohoto úhlu pohledu jde o cyklický proces, přičemž je podstatné, že dochází k uspokojování vzdělávacích potřeb na základě individuálního rozhodnutí o účasti na kurzu.

Druhý způsob uspokojování se týká učebních i vzdělávacích potřeb a probíhá na pozadí procesu *učení* (obrázek 3). Z uvedeného důvodu tento způsob nazýváme *zprostředkované uspokojení*.



Obrázek 2. Přímé uspokojení potřeby



Obrázek 3. Zprostředkované uspokojení potřeby

Jedinec se nachází v situaci, která ho vede k úvahám nad aktuálními potřebami. Tyto potřeby však nevyjadřuje přímo, ale k řešení situace se snaží dospět prostřednictvím vlastního učení, konkrétně vyhledáváním informací (ať už na internetu, nebo ve svém okolí). V průběhu vyhledávání informací jedinec dospívá k nabídce služeb poradenského centra své *alma mater* a stojí před otázkou, zda se má zúčastnit některého z nabízených kurzů. Ve chvíli rozhodování o účasti na kurzu se z nepřímo vyjádřených učebních potřeb stávají nepřímo vyjádřené vzdělávací potřeby. Z dat je totiž zřejmé, že jedinec „nevědomky“ vyhodnocuje dosavadní pokusy o uspokojení svých učebních potřeb jako neúspěšné, a tak začíná o svých potřebách uvažovat jako o deficitu, který by mohl být „odstranitelný“ účastí na kurzu (vzděláváním). Tím lze vysvětlit na první pohled bezdůvodnou účast na vybraném kurzu. V okamžiku rozhodování o účasti na kurzu je také důležité sdílení situace a jejího řešení s někým blízkým. Pokud se ale jedinec rozhodne a kurzu se zúčastní, již v jeho průběhu dochází k reflexi toho, zda kurz jedinci přináší něco (informace, vědomosti či dovednosti), co povede k vyřešení jeho situace. Výstupem absolvovaného kurzu kariérového vzdělávání tak obvykle není přímé uspokojení potřeb (i když i to u některých respondentů nastalo), ale získání nástroje (či nástrojů) k uspokojení potřeb, v důsledku čehož jedinec připisuje dopad na řešení jeho situace právě absolvovanému kurzu.

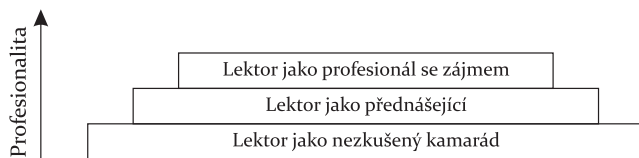
Samozřejmě i u našich respondentů nastaly případy, kdy absolvování kurzů kariérového vzdělávání nepomohlo k vyřešení situace (absentuje dopad kurzu). Je ale zajímavé, že i v těchto případech někteří respondenti deklarovali, že u nich díky účasti na kurzu došlo k uspokojení jejich potřeb. Jinými slovy, někteří jedinci díky procesu učení nebo vzdělávání během kurzu zjistili, co by jim k vyřešení dané situace pomohlo (uspokojení potřeby), a proto zvolili tuto jinou možnost. Z uvedeného důvodu jsme tento způsob uspokojení nazvaly *externím uspokojením potřeb*. V průběhu uspokojování potřeb (přímého i zprostředkovaného) ale hrají významnou roli i další faktory.

#### 4 Faktory ovlivňující uspokojování potřeb

Uspokojování potřeb prostřednictvím kurzů kariérového vzdělávání se odvíjí od *učení se jedince* během kurzu. Učení se v průběhu kurzu souvisí s druhem potřeby, která má být uspokojena. V případě vzdělávacích potřeb je intervenujícím faktorem procesu učení užitečnost poskytovaných informací a zprostředkovaných znalostí. V případě učebních potřeb je to schopnost lektora zprostředkovat zkušenosti nebo možnost vyzkoušet si dovednosti tak, aby se jedinec ujistil, že dovednosti budou využitelné při řešení jeho situace. Pro všechny respondenty ale platilo, že učení během kurzu je silně ovlivněno očekáváním, které si jedinec vytvořil na základě popisu kurzu ještě před jeho absolvováním, dále pak hodnocením osoby lektora, obsahem kurzu a využitými metodami.

*Očekávání vztahovaná ke kurzu* se u respondentů utvářela na základě popisu služby a v důsledku hodnocení osoby lektora. Popis kurzu (obsah, metody, průběh) je podstatný v tom, že se jedná o jediné oficiální informace o kurzu, které má jedinec k dispozici před absolvováním kurzu. Popis kurzu se tak stává klíčem pro porovnání vlastní potřeby s odhadovaným potenciálem kurzu potřebu uspokojit či pro posouzení, zda kurz pokryje oblast, k níž se vztahuje učební/vzdělávací potřeba. V optimálním případě dojde k identifikaci jedince s nabídkou, která následně ovlivňuje motivaci jedince k učení se v průběhu kurzu. Pokud totiž respondent nabyde dojmu, že kurz je „jako pro něj“, je během kurzu aktivnější, než když kurz absolvuje na základě doporučení lidí z okolí. Na základě dat totiž platí, že ať už se jedinec nachází v jakémkoliv typu situace, popis dané služby je vždy ujištěním, že kurz povede k výsledku, který respondent očekává.

Další faktor, který ovlivňuje učení se v průběhu kurzu, je *osoba lektora*. I když se ve většině případů jednalo o neplacené kurzy, byl požadavek na profesionalitu lektorů vysoký a stala se hlavním kritériem hodnocení kurzu.



Obrázek 4. Pyramida profesionality lektora

Z dat vyplynuly tři základní typy osobnosti lektora, které lze hierarchicky uspořádat podle klientem vnímané míry jeho profesionality (obrázek 4).

Na nejnižší příčce se ocitl lektor jako nezkušený kamarád. S takovým případem se setkal jeden z respondentů (R9) a hodnotil jej následovně:

*No v podstatě se mi nelíbilo, že to vedli v podstatě studenti a lidé, kteří jsou třeba o půl roku starší než já. Protože tomu chyběl ten nádech té profesionality, ta odbornost, právě říkám, ty zkušenosti z praxe.*

V tomto případě byl lektor považován za sympatickou osobu, která však nesplňovala očekávanou úroveň profesionality, což bylo dáno věkem a zkušenostmi lektora.

Lektor, kterého jsme umístily na pomyslné pyramidě o příčku výš, jsme nazvaly lektor jako přednášející. Hlavní kritika respondentů vůči tomuto typu lektorů směřovala k jednotvárnosti přednesu, který budil dojem nepřipravenosti:

*Oni měli určitou tu prezentaci a podle té prezentace jak kdyby furt jeli a bylo to takový, že tam bylo nás víc a furt, jako že přišlo mi to takový hodně, nevím, takový stereotypní, ... takový, takový nezábavný, no, vůbec nemuseli mluvit (R5)<sup>11</sup>.*

Respondenty bylo v případě takového lektora reflektováno, že zájem o jejich odpovědi v průběhu kurzu byl motivován pouze navozením pocitu interakce, ale nešlo o využívání odpovědí k dalšímu směřování kurzu.

Nejvyšší příčku profesionality obsadil lektor jako profesionál se zájmem. Jde o osobu, která je pro účastníky kurzu zdrojem relevantních informací podávaných pomocí přednášky i praktických cvičení, která dává účastníkům možnost kdykoliv se na ni v budoucnu obrátit.

<sup>11</sup> Konkrétně pro respondentku R5 bylo zklamání z obsahu kurzu a z lektora tak velké, že se už dalšího pokračování kurzu nezúčastnila.



Dalším faktorem ovlivňujícím učení se v průběhu kurzu je *obsah kurzu*. Zcela logicky z dat vyplynulo, že třemi hlavními obsahy, které si chtěli respondenti z kurzu odnést, jsou informace, dovednosti či zprostředkované zkušenosti. Právě k těmto třem obsahům se vážou základní pravidla pro hodnocení práce lektora. První z nich je, že *užitečné je to, co je praktické*, dále že *využitelné je to, co je zprostředkováno praktikem*, a posledním pravidlem je, že *zajímavé je to, co není lehce dosažitelné*. První pravidlo apeluje na praxi lektora. Respondenti chtějí, aby byly předávány výsledky postřehů z praxe, nikoliv pouze velké množství teoretických informací (pokud si to ovšem téma jako takové nežadá). Druhé pravidlo odkazuje k vlastním zkušenostem lektora. Třetí pravidlo vychází z faktu, že respondenti vnímají svoji účast v kurzech kariérového vzdělávání jako určitou nadstandardní aktivitu, a proto chtějí mít přístup k takovým informacím, zkušenostem či dovednostem, které není možné získat snadnější cestou (např. na internetu či na běžných přednáškách v rámci studia).

Poslední oblastí, která ovlivňuje učení se v průběhu kurzu, je široce pojatá *oblast metod*. S ohledem na předávání praktických obsahů se respondenti shodovali, že by v průběhu kurzu mohly být častěji využívány např. moderované diskuse či praktické workshopy. Všichni respondenti ale kladli důraz na inovace v metodách propagace služeb poradenských center.

Shrneme-li faktory ovlivňující učení se klienta v průběhu kurzu, kterými jsou popis kurzu, osoba lektora, obsah kurzu a využití metody, poukážeme na možné oblasti profesionalizace poskytovatelů kurzů kariérového vzdělávání.

#### 4.1 *Bezprostřední výsledky učení a dopady kurzů kariérového vzdělávání*

Výstupy kurzů kariérového vzdělávání jsme ztotožnily s bezprostředními výsledky učení a kritériem účinnosti procesů učení a vzdělávání se staly dopady kurzů na řešení situace jedince. Bezprostřední výsledky učení jsme na základě našich dat identifikovaly jako získání nových/jedinečných informací/poznatků, získání nové dovednosti nebo rozvoj stávající dovednosti, získání zprostředkované zkušenosti, získání povědomí o oblasti svého dalšího rozvoje a získání informací o možnostech svého rozvoje. Je zajímavé, že bezprostřední výsledky učení dosažené během kurzů kariérového vzdělávání se dají pomyslně rozdělit na ty, které mají pro jedince instrumentální povahu (získání nových informací, poznatků, dovedností, zprostředkovaná zkušenost) a jsou zdrojem aktuálního či potenciálního úspěchu, a na výsledky spojené s rozvojem jedince, což kopíruje dvě nejčetnější skupiny motivů ke vzdělávání na vysokých školách (srov. Prudký, 2014, s. 7–8).

Mezi dopady kurzů kariérového vzdělávání, které jsme vymezily jako klientem konkretizovaný vliv absolvovaného kurzu na řešení situace, na základě našich dat řadíme *uspokojení potřeby* (přímé, zprostředkované i externí) a *získání kompetence* klienta řešit aktuální či analogickou situaci, jako tomu bylo v případě respondenta R3.

*Ono třeba z pohledu prezentování, tak jsou super tyhlecky kurzy, že můžeš vystupovat mezi lidma, můžeš prezentovat, můžeš mluvit. A potom, když to je potřeba, ... potřebuješ prezentovat, tak je to dobrý, ... trénink dělá mistra, jak se říká.*

Na základě našich dat se ukazuje, že existuje více variant vztahů mezi bezprostředními výsledky učení a dopady kurzů na řešení jednotlivých typů situací studentů. My jsme se v rámci zjednodušení rozhodly, že zmíníme pouze tzv. přímý a nepřímý vztah. Přímý vztah mezi výsledky učení a dopady kurzů kariérového vzdělávání popisujeme jako proces *uspokojení vzdělávacích a učebních potřeb prostřednictvím výsledků učení*, získaných v průběhu kurzu. Výsledky učení respondenti vyhodnocují na základě srovnání svých očekávání, která si vytvořili před absolvováním kurzu, a tím, co jim pomáhá/pomohlo při řešení jejich situace. Na základě tohoto srovnání pak dospívají k závěru, že díky kurzu se naučili to, co jim pomáhá/pomohlo v jejich situaci. Vzhledem k převážně kladnému hodnocení kurzů usuzujeme, že díky výsledkům učení, které studenti získali v průběhu kurzu (i v případě, že by nebyly uspokojeny jejich učební či vzdělávací potřeby „v plném rozsahu“), si umí poradit se svou situací sami a dopad na řešení situace připisují právě účasti na kurzu.

Specifický typ přímého vztahu mezi výsledky učení a dopady kurzů kariérového vzdělávání jsme pojmenovaly jako *částečné uspokojení potřeby*. Jedná se o případy, kdy sice byla naplněna většina očekávání klientů ke kurzu, studenti reflektují získání určitých výsledků učení, které uspokojily jejich učební či vzdělávací potřeby, ale z nějakého důvodu nedochází k využití výsledků učení k řešení situace, jako tomu bylo např. u respondenta R8:

*Ty prezentace, ti přednášející, to bylo povětšinou v pohodě, byli sympatičtí, celá organizace super, ale mně tam chyběly nějaké ty lepší informace, ... co si nepřečtu na internetu.*

Nepřímý vztah mezi výsledky učení a dopady kurzů kariérového vzdělávání identifikujeme zejména u tzv. zprostředkovaného a tzv. externího uspokojení potřeb. V uvedených případech studenti vyhodnotili vztah mezi

očekáváním od kurzu a tím, co jim pomohlo při řešení situace, tak, že kurz byl pro ně v určitých ohledech „přínosný“, ale jejich situaci jim vyřešit nepomohl. Otázkou tedy zůstává, jestli deklarovaný přínos kurzu byl nástrojem uspokojení potřeb nebo které z faktorů ovlivňujících uspokojování potřeb mají podíl na tom, že absentuje dopad kurzu na řešení situací studentů.

## 5 Návrh evaluace kurzů kariérového vzdělávání

Návrh se týká kurzů kariérového vzdělávání, které nabízejí vysokoškolská poradenská centra pro studenty prezenční formy studia, a vychází z výše uvedených empirických závěrů, z nichž klademe důraz na tyto dva předpoklady:

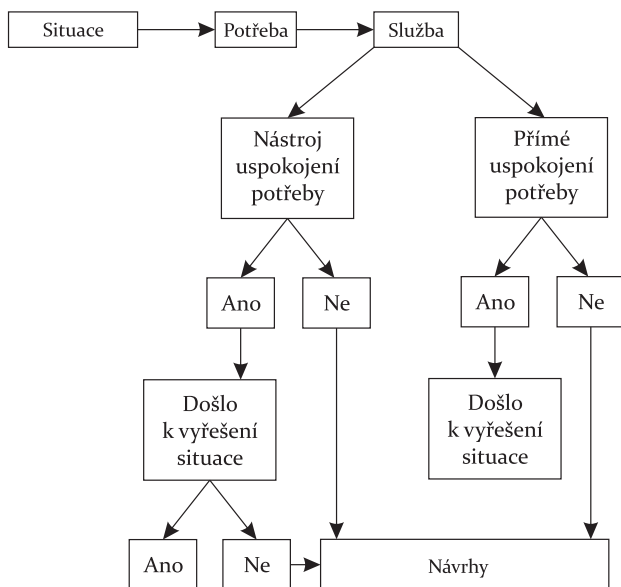
1. Pokud nedojde k přímému uspokojení alespoň některé z potřeb ani k získání nástroje k jejímu uspokojení (zprostředkovanému uspokojení), je pravděpodobné, že nedojde ani k vyřešení situace klienta vlivem absolvování kurzu kariérového poradenství, tj. absentuje dopad kariérového vzdělávání. V takovém případě můžeme evaluaci zaměřit na výstupy (bezprostřední výsledky učení).
2. Pokud k uspokojení potřeby jakoukoliv z uvedených cest dojde (přímé, zprostředkované či externí uspokojení), je pravděpodobné, že kariérové vzdělávání ovlivnilo řešení situace, v níž se jedinec nachází, tj. je možné zaměřit evaluaci na výstupy i na procesy.

Z uvedených předpokladů je zřejmé, že evaluace kurzů kariérového vzdělávání může být zaměřena na procesy i na výstupy současně. Evaluace zacílená na *průběh kurzů kariérového vzdělávání* by podle našich dat měla shromažďovat a vyhodnocovat údaje:

- o situacích generujících potřeby vedoucích k účasti na kurzech kariérového vzdělávání;
- o potřebách klientů, které klient má před absolvováním kurzu;
- o procesu učení, ale bez ohledu na to, zda potřeby byly či nebyly během kurzu uspokojeny.

*Evaluace výstupů* mapuje stav bezprostředně po absolvování kurzu v podobě výsledků učení, ale slabinou našich empirických nálezů je celkem vágní vymezení těchto výsledků. Pro účely evaluace se domníváme, že by byla potřeba tyto kategorie výstupů kariérového vzdělávání (výsledky učení) dále konkretizovat. Výsledky učení ale můžeme na základě našich dat doplnit o evaluaci dopadů, které jsou v našem případě zúženy na čtyři aspekty (viz obrázek 5):

- reflexi přímého uspokojení potřeb;



Obrázek 5. Struktura evaluačního postupu

- získání nástroje k uspokojení potřeby (zprostředkované uspokojení);
- uspokojení potřeby jinou cestou než účastí na kurzu (externí uspokojení);
- neuspokojení potřeby.

Uvedené aspekty však navrhujeme sledovat s určitým časovým odstupem po absolvování kurzu.

Přidanou hodnotu našeho návrhu vidíme v tom, že evaluace stojí na vztazích mezi výsledky učení a dopady na řešení situace studentů, tj. kombinuje evaluaci zaměřenou na výstupy s evaluací zaměřenou na proces.

Pro účely takto nastaveného evaluačního procesu považujeme za vhodné zvolit kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu a jednotlivé kroky (viz obrázek 5) mohou být vodítkem pro sestavení a případně i standardizaci dotazníků, měřících výstupy kariérového vzdělávání (výsledky učení) a polostrukturovaného rozhovoru s účastníky kurzu (evaluace procesu), který by sledoval řešení situací klientů.

## Závěr

Poradenská centra při vysokých školách či univerzitách v zahraničí jsou často považována za instituce, které zvyšují prestiž „své“ vysoké školy/univerzity mj. proto, že nabídkou služeb kariérového poradenství dokážou podpořit zaměstnatelnost absolventů. Rostoucí diverzifikace populace studentů vysokých škol (srov. Prudký, 2014) si ale vyžaduje stále pestřejší nabídku poradenských služeb. Jednou z relativně nově nabízených služeb vysokoškolských poradenských center/poraden v ČR jsou kurzy kariérového vzdělávání a pro účely tohoto textu nás zajímalo, na základě jakých dat můžeme vyhodnocovat účinnost či efektivitu těchto kurzů. Uvedená otázka nás nasměrovala k úvahám, jak, případně o co doplnit či zpřesnit sumativní evaluaci poradenských center/poraden jako celku, ale zejména jejich různých typů služeb. Ze zahraniční literatury však vyplývá (např. Career. . . , 2004, s. 37), že evaluační modely využívané k hodnocení služeb kariérového poradenství bývají nekomplexní zejména proto, že chybí výzkumy zaměřené na vztahy mezi různými typy dopadů a výstupů služeb kariérového poradenství.

Z uvedeného důvodu jsme se v tomto textu snažily detailněji představit vazbu mezi uspokojováním potřeb, na jejichž základě by měly být koncipovány poradenské služby (tedy i kurzy kariérového vzdělávání), a výstupy/dopady poradenských služeb na jedince. Výstupy i dopady sledujeme výhradně na kurzech kariérového vzdělávání, které představují jeden typ služeb kariérového poradenství vysokoškolských poradenských center. Výstupy kurzů reprezentují bezprostřední výsledky učení, které respondenti (studenti) deklarují. Dopady kurzů na jedince jsme vymezily jako studentem konkretizovaný vliv absolvovaného kurzu na řešení situace, která ho dovedla k účasti na kurzu.

Zpočátku jsme v duchu existujících empirických výsledků (např. Hooley, 2014) předpokládaly přímočarou vazbu mezi potřebami a dopady kurzů přibližně v tomto znění: učební a vzdělávací potřeby, s nimiž studenti vstupují do kurzů kariérového vzdělávání, jsou uspokojovány prostřednictvím procesu učení (nabýváním výsledků učení) a získané výsledky učení jedinec využívá (dopad kurzu) při řešení situace, která ho nasměrovala k účasti na kurzu. Na základě našich dat jsme ale zjistily, že různé typy situací, které směřují studenty k výběru kurzů kariérového vzdělávání, si vyžadují získání specifických kombinací výsledků učení, což v průběhu kurzů kariérového vzdělávání rozhodně není samozřejmostí<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Proto se v případě kurzů kariérového vzdělávání přikláníme k tomu, aby kurzy (včetně jejich popisu) byly koncipovány nejen podle potřeb jedinců, ale zejména s ohledem na situace, které studenty dovedly k účasti na kurzu.

Tím se dostáváme ke zjištěným vztahům mezi výstupy (výsledky učení) a dopady kurzů kariérového vzdělávání. V našich datech se ukázalo, že existují dva typy vztahů. Tzv. přímý vztah jsme popsaly pomocí procesu uspokojování vzdělávacích potřeb takto: student pro řešení své situace identifikuje svou vzdělávací potřebu, vstupuje do kurzu kariérového vzdělávání a díky výsledkům učení, které v kurzu získal/rozvinul, vyřešil i situaci, která ho nasměrovala k výběru kurzu. Nedostatečně zodpovězenou otázkou však zůstává popis tzv. nepřímého vztahu, tj. vztahu mezi výsledky učení a dopady kurzů kariérového vzdělávání v případě zprostředkovaného a externího uspokojení potřeb studentů. Je nepřímá vazba mezi výsledky učení a dopady zapříčiněna nepřesnou identifikací potřeb na straně studenta, neadekvátním výběrem kurzu, osobou lektora, obsahem kurzu, metodami výuky, či snad vyřešením situace „přirozenou cestou“?

Přestože náš výzkum otevřel některé otázky k dalšímu zkoumání, cílem tohoto textu bylo obohatit dosavadní evaluační postupy užívané ve vysokoškolských poradenských centrech/poradnách na základě empiricky zjištěných vztahů mezi výstupy (výsledky učení) a dopady kurzů kariérového vzdělávání. Na základě našich empirických výsledků o vzniku a uspokojování potřeb studentů vysokých škol prostřednictvím kurzů kariérového vzdělávání jsme představily návrh evaluace těchto kurzů a specifikem, který vnášíme do evaluace kurzů kariérového vzdělávání, je zaměření na procesy uspokojování učebních a vzdělávacích potřeb studentů, konkrétně na dopady procesů učení a vzdělávání během kurzů kariérového vzdělávání na řešení situace jedince, a současně na výstupy těchto kurzů, které ztotožňujeme s bezprostředními výsledky učení. Máme za to, že tímto nastavením evaluačních procesů lze eliminovat nedostatky hojně využívané evaluace poradenských služeb (včetně kurzů kariérového vzdělávání) na základě srovnání stavu „před a po“, tj. evaluace zaměřené pouze na výstupy. Další přínos takto nastavených evaluačních procesů vidíme v tom, že díky popisu kurzu, hodnocení osoby lektora, obsahu a metod kurzu je zachováno hodnocení kurzů kariérového vzdělávání z hlediska míry profesionality poskytované poradenské služby, ale na základě vyhodnocení výsledků učení ve vztahu k dopadům na řešení klientovy situace vytváříme prostor pro návrhy inovací kurzů kariérového vzdělávání v kontextu již nabízených služeb, což v extrémním případě může posloužit i k zavedení zcela nové poradenské služby.

## Literatura

*Access to Success Lifelong Guidance for Better Learning and Working in Europe* [online]. c2010, poslední revize neuvedena [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4092\\_EN.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4092_EN.pdf).

- ATHANASOU, J. A. 2007. *Evaluation Career Education and Guidance*. Camberwell Vic: ACER Press. 106 p. ISBN 9780864317971.
- Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. 2004. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development. 171 p. ISBN 92-64-10564-6.
- Council Resolution on Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies. Europe* [online]. c2008, poslední revize neuvedena [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/104236.pdf).
- ENQA. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [online]. c2009, poslední revize neuvedena [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: [http://www.enqa.eu//wp-content/uploads/2013/06/ESG\\_3edition-2.pdf](http://www.enqa.eu//wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf).
- ESCO. European Classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations* [online]. c2013, poslední revize neuvedena [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/esco>.
- EVANS, C. 2008. Developing Career Management Skills Within the HE Curriculum: A Review and Evaluation of Different Approaches. *International Journal of Management Education*, vol. 6, no. 3, pp. 45–55. ISSN 1472-8117. DOI: <http://dx.doi.org/10.3794/ijme.63.152>.
- FREIBERGOVÁ, Z. et al. 2002. *Poradenství na vysokých školách*. Praha: Národní vzdělávací fond. 162 s. ISBN 80-903125-3-5.
- GONČAROVÁ, E. 2016. *Kariérní služby na evropských a amerických univerzitách*. Praha: Dům zahraniční spolupráce pro Centrum Euroguidance. 204 s. ISBN 978-80-88153-07-8.
- Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance. A Reference Framework for the EU and for the Commission* [online]. c2015, poslední revize neuvedena [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6-guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance-brief-summary>.
- HANSEN, E. 2007. *Kariérové poradenství. Příručka pro země s nízkými a středními příjmy*. Český překlad. Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT. 109 s. ISBN 978-809040-52-8.
- HLOUŠKOVÁ, L. 2011. Směr vysokoškolského poradenství nastavený vzdělávací politikou EU a ČR. In URYCHOVÁ, H., ČIHOUNKOVÁ, J., KRUPÍČKA, L. (Eds.). *Aktuální problémy vysokoškolského poradenství*. Brno: Asociace vysokoškolských poradců, s. 26–30. ISBN 978-80-260-1198-9.
- HOOLEY, T. 2014. *The Evidence Base on Lifelong Guidance: A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice*. Jyväskylä: ELGPN. 74 p. ISBN 978-951-39-5833-6.
- HUSTLER., D. et al. 1998. *Developing Career Management Skills in Higher Education. NICEC Briefing* [online]. c1998, poslední revize neuvedena [cit. 2016-10-08]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427163.pdf>.
- KILLEEN, J., KIDD, J. 1991. *Learning Outcomes of Guidance: A Review of Recent Research* [online]. c1991 [cit. 2016-10-08]. Dostupné z: <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A28972>.
- KUCHAŘ, P. 2008. Analýza poradenských pracovišť vysokých škol ČR. *Pedagogicko-psychologické poradenství*, č. 57, s. 4–11. ISSN 1214-7230.

- KUIJPERS, M. A. C. T., SCHYNS, B., SCHEERENS, J. 2006. Career Competencies for Career Success. *The Career Development Quarterly*, vol. 55, no. 2, pp. 168–178. ISSN 0889-4019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00011.x>.
- MIKULOVÁ, A. 2013. *Analýza poradenských pracovišť vysokých škol ČR* [online]. c2013, poslední revize neuvedená [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: <http://www.asociacevsp.cz/files/documents/Zaverecna%20zprava%20analiza%20poraden%202013%20%20AVSP.pdf>.
- MINKSOVÁ, L. 2010. Vysokoškoláci – přehled hlavních sociologických výzkumů realizovaných v ČR. *Data a výzkum – SDA Info*, roč. 4, č. 1, s. 39–60. ISSN 1802-8152.
- Národní soustava povolání: měkké kompetence* [online]. c2016, poslední revize neuvedená [cit. 2016-10-08]. Dostupné z: <http://kompetence.nsp.cz/uvod.aspx>.
- NOVÁČEK, L. 2009. *Poradenství na českých vysokých školách* [online]. c2009, poslední revize neuvedená [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/metodika/rozvoj/kvalita/Poradenstvi\\_final\\_0809.pdf](https://is.muni.cz/do/rect/metodika/rozvoj/kvalita/Poradenstvi_final_0809.pdf).
- PRUDKÝ, L. 2014. *Rozvoj osobnosti vysokoškoláků jako součást kvality výuky: témata a otázky k pojetí vysokoškolského studia jako učení se svobodě*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 111 s. ISBN 978-80-7325-352-3.
- PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů. 166 s. ISBN 80-210-1333-8.
- Strategie celoživotního učení ČR* [online]. c2007, poslední revize neuvedená [cit. 2016-06-28]. Dostupné z: [http://msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou.pdf](http://msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf).
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky zakotvené teorie*. Boskovice: Nakladatelství Albert. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- VESELÁ, J. *Cyklus perspektivní transformace jako nástroj evaluace služeb kariérového poradenství* [online]. c2016, poslední revize 9. 5. 2016 [cit. 2016-06-29]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/399309/ff\\_m/?lang=cs](http://is.muni.cz/th/399309/ff_m/?lang=cs).
- VUORINEN, J., WATTS, A. (Eds.). 2010. *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress*. Jyväskylä: ELPGN. 141 p. ISBN 978-951-39-3994-6.
- WATTS, A. G. 2009. *The Relationship of Career Guidance to VET. OECD* [online]. c2009, poslední revize neuvedená [cit. 2016-06-28]. Dostupné z <http://www.oecd.org/education/country-studies/44246616.pdf>.
- WHISTON, S. C., BUCK, I. M. 2008. Evaluation of career Guidance Programs. In ATHANASOU, J. A., ESBROECK, R. V. (Eds.). *International Handbook of Career Guidance*. Springer Science+Business Media, pp. 677–692. ISBN 978-1-4020-6229-2.
- Text je jedním z výstupů projektu „Celoživotní učení v institucionálních souvislostech“ (grant číslo MUNI/A/1147/2015).*



## **Autorky**

Mgr. Lenka Hloušková, Ph.D., Masarykova univerzita, Filozofická fakulta,  
Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno,  
e-mail: hlouskov@phil.muni.cz

Mgr. Jana Veselá, absolventka oboru Andragogika, Masarykova univerzita,  
Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, Arna Nováka 1, 602 00 Brno,  
e-mail: jana.vesela@hotmail.com