

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE



Univerzita Palackého
v Olomouci

VZDĚLAVATEL A JEHO ROLE V SYSTÉMU
VZDĚLÁVÁNÍ VE STÁTNÍ ORGANIZACI

EDUCATOR AND HIS OR HER ROLE
IN EDUCATION SYSTEM OF STATE
ORGANIZATION

Bakalářská diplomová práce

Obor: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Nikola Vránová

Vedoucí práce: Mgr. Filip Hlavinka, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „*Vzdělavatel a jeho role v systému vzdělávání ve státní organizaci*“ zpracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci, dne 30. března 2023.

.....

Nikola Vránová

Chtěla bych poděkovat mému vedoucímu Mgr. Filipovi Hlavinkovi, Ph.D. za cenné rady, trpělivost a odbornou pomoc. Dále by mé poděkování směřovalo ke všem vzdělavatelům ve státní organizaci, kteří byli ochotní podělit se o své zkušenosti v této oblasti. V neposlední řadě chci také poděkovat všem, kteří mě podporovali.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Nikola Vránová</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Řízení vzdělávacích institucí</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Řízení vzdělávacích institucí</i>
Vedoucí práce:	<i>Mgr. Filip Hlavinka, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Vzdělavatel a jeho role v systému vzdělávání ve státní organizaci
Anotace práce:	Bakalářská diplomová práce se zabývá rolí vzdělavatele ve státní organizaci. Zaměřuje se na objasnění role vzdělavatele, její ukotvení a problémy se kterými se vzdělavatel setkává v systému vzdělávání. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části jsou představeny pojmy forem a metod výuky, podnikového vzdělávání, projektování vzdělávacího programu a sebevzdělávání. Empirická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, kdy jsou představeny výzkumné metody, formy, postup práce a závěrečná kapitola, která cílí na návrh řešení pro odstranění překážek.
Klíčová slova:	Formy a metody výuky, kvalitativní výzkum, problémové situace, projektování vzdělávacího programu, sebevzdělávání, vzdělavatel dospělých.
Title of Thesis:	Educator and his or her role in education system of state organization
Annotation:	The bachelor thesis deals with the role of an educator in a state organization. It focuses on explanation the role of the educator, its anchoring and the problems educator encounters in the education system. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. In the theoretical

	<p>part concepts of forms and methods of teaching, corporate education, projecting an educational program and self-education are introduced.</p> <p>The empirical part is focused on qualitative research where research methods, forms, the work process and the final chapter, which aims at proposing solutions to remove obstacles, are presented.</p>
Keywords:	Forms and methods of teaching, qualitative research, problem situations, projecting an educational program, self-education, educator of adults
Názvy příloh vázaných v práci:	Seznam kódů, Struktura a průběh rozhovoru a otázek, Ukázka polostrukturovaného doslovně přepsaného rozhovoru, Ukázka otevřeného kódování, Informovaný souhlas
Počet literatury a zdrojů:	38
Rozsah práce:	67 s. (89 683 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	8
1 Vzdělávání dospělých	8
1.1 Formy vzdělávání dospělých.....	11
1.2 Metody vzdělávání dospělých	14
1.3 Podnikové vzdělávání dospělých	18
2 Vzdělavatel dospělých	21
2.1 Kompetence.....	23
2.2 Problémové situace ve vzdělávání dospělých.....	25
2.3 Sebevzdělávání	28
3 Projektování vzdělávacího programu	31
3.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb.....	31
Empirická část.....	35
4 Metodologie výzkumu	36
4.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	37
4.2 Sběr a analýza dat.....	38
4.3 Výsledky a interpretace dat	40
4.3.1 Okolnosti	40
4.3.2 Osobní vlastnosti	43
4.3.3 Fáze začínajícího vzdělavatele.....	44
4.3.4 Problémové situace	46
4.3.5 Osobní růst	48
5 Diskuse	51
5.1 Návrhy řešení.....	55
Závěr	56
Seznam použitých zdrojů.....	59
Seznam příloh	62

Úvod

Vzdělávání dospělých lze charakterizovat jako další vzdělávání osob, ve kterém dochází za vlivu vzdělavatele a účastníka k osvojování určitých znalostí a dovedností. Pod pojmem vzdělavatel dospělých se nám vybaví nejen odborné znalosti, ale také mnoho dalších předpokladů a požadavků, kterými by měl vzdělavatel disponovat. Kompetence slouží k tomu, aby, jednak vzdělavatel efektivně vykonával svoji vzdělávací činnost a taktéž jsou důležité pro osobní rozvoj, jenž zahrnuje ochotu posouvat svoji vzdělávací činnost kupředu. Je potřeba brát v úvahu, že během své profesní kariéry se vzdělavatel setkává s různými obtížemi či problémovými situacemi, které by měl zvládnout vyřešit. Vzdělavatel tak pracuje s konkrétní skupinou účastníků, pro které se vytváří vzdělávací program, jelikož stavebním kamenem pro úspěšnost organizace je flexibilita a připravenost na změny, což zahrnuje rozvíjení schopností účastníků a uspokojení stávající či budoucí potřeby organizace.

Z důvodů výše uvedených se autorka práce zaměřila na roli vzdělavatele ve státní organizaci, kdy hlavním cílem práce je objasnit roli vzdělavatele, její ukotvení a problémy se kterými se setkává v systému vzdělávání.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V první části je teoreticky ukotvena problematika vzdělávání dospělých, osoby vzdělavatele dospělých a podnikového vzdělávání. Druhá část zahrnuje porovnání na základě výzkumného šetření, které je zaměřeno na vzdělavatele dospělých ve státní organizaci. Z hlediska cíle práce a na základě stanovení hlavní výzkumné otázky je zvolena pro výzkumné šetření kvalitativní výzkumná metoda v podobě polostrukturovaných rozhovorů. Na základě výsledků výzkumného šetření jsou stanoveny návrhy řešení pro vzdělavatelskou praxi.

Teoretická část

1 Vzdělávání dospělých

V moderní společnosti se neustále mění požadavky na znalosti a dovednosti člověka, tento jev vede k nutnosti aktualizovat své znalosti a dovednosti. Jednou z významných složek celoživotního učení zahrnuje vzdělávání dospělých, proto si nejprve na začátku kapitoly rozebereme tento pojem.

Pod pojmem vzdělávání si můžeme dle Bartáka (2007, s. 11) představit plánovitou činnost, která má „jednotlivci nebo skupině vzdělávaných pomoci dosáhnout požadované způsobilosti, naučit se dělat správné věci správně a využívat osvojených znalostí a dovedností v praxi“. Mužík (2007) dodává, že vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli, na jedné straně stojí vzdělavatel a na druhé vzdělávaný (účastník). Činnost, kterou vzdělavatel provádí je vyučování a účastníková činnost zahrnuje učení. Vyučování můžeme definovat jako činnost vzdělavatele, který iniciuje, motivuje a usměrňuje účastníka, aby dosáhl určitých vědomostí, dovedností a návyků.

Pojem dospělý přináší nejednoznačnou definici, protože za dospělého bývá považován člověk, který je schopen biologické a sociokulturní reprodukce. Jelikož dospívání probíhá u každého individuálně, nelze stanovit přesnou věkovou hranici mezi dospíváním a začátkem dospělosti, proto se zpravidla jako kritérium udává věk, formálně se dospělosti dosahuje dovršením věku osmnácti let (Zormanová, 2017). Mezi hlavní aspekty dospělého lze zařadit rodina, zaměstnání, životní standard, ustálené zájmy a touha po pohodlí (Průcha & Veteška, 2012). Dospělí účastníci vzdělávání jsou specifictí, podle Bartáka (2015) se odlišují od mládeže z hlediska vzdělávání převážně věkem, různou úrovní vědomostí, omezeným množstvím volného času, růzností motivů ke vzdělávání a životními zkušenostmi. Zkušenost představuje rozlišovací prvek mezi dětmi a dospělými, jelikož dospělí porovnávají

přijímané informace s těmi, které dříve získali. Zkušenost se poté stává zdrojem pro účastníka, učení, ale i pro vzdělavatele. Knowles a kol. (2005) považují za nejvyšší hodnotu ve vzdělávání dospělých praktické zkušenosti neboť: a) zkušenosti mohou oslovit konkrétní publikum, b) dospělí účastníci chtějí své zkušenosti uplatnit ve výuce a následně v praxi, c) vstupují do vzdělávání s jasnou představou o cíli, výstupech, obsahu procesu a mohou tak vědět, jaký význam pro jejich osobnost poskytne vzdělávací akce.

Jedince k participaci na vzdělávání vedou motivy, které lze najít například v potřebě seberealizovat se – účastníci tak získávají druhou šanci na vzdělávání podle svých potřeb, dalším aspektem může být touha trávit hodnotně svůj čas individuálním rozvojem (Beneš, 2008), popřípadě pocítují vzdělávání jako příležitost setkat se s novými lidmi (Jarvis, 2004), ale také se stává nezbytnou částí pro jejich konkurenceschopnost na trhu práce (Zormanová, 2017). Dle Jarvise (2004) neexistuje pouze jeden motiv, který vede ke vzdělávání, ale více motivů, které se navzájem posilují.

Shrneme – li si zatím uvedené poznatky o vzdělávání dospělých, lze jej charakterizovat jako proces, ve kterém dochází za působení vzdělavatele a vzdělávaného k osvojování určitých znalosti a dovednosti. Ve vzdělávacím procesu mají důležitou roli, jak motivy účastníků, tak jejich předešlé praktické zkušenosti. Funkcí vzdělávání dospělých je tedy celá řada, například komunikační, sociální, zájmová či uplatnění na trhu práce.

Dle řady autorů (Barták, 2015; Dvořáčková & Šerák, 2016) celoživotní učení zahrnuje formální, informální a neformální vzdělávání. Zormanová (2017) dále zmiňuje, že je třeba od sebe rozlišovat pojmy celoživotní učení a vzdělávání dospělých, jelikož vzdělávání dospělých je součástí celoživotního učení.

Formální vzdělávání se vyznačuje cílovou orientací, dlouhodobým, řízeným a plánovitým pedagogickým působením. Probíhá v rámci škol a výstupem bývá oficiální a celospolečensky uznávaný certifikát, který potvrzuje získaný stupeň vzdělávání.

Informální vzdělávání zahrnuje veškeré sebe-řízené učení se, zároveň je neplánovité a bezděčné učení, které vychází z každodenních situací, prostředí a kontaktů. Spíše, než o vzdělávání hovoříme o učení.

Neformální vzdělávání se odehrává mimo formální vzdělávací systém. Cílem není dosáhnout uceleného školského vzdělání, ale získat, doplnit či prohloubit dovednosti, zkušenosti, vědomosti a kompetence, které si jedinci osvojili v rámci formálního vzdělávání. Přispívá k překonání škodlivých návyků, stereotypů, k podpoře sebevzdělávání a osvojování nových metod a forem, neboť představují nástroje, které podněcují zájem a pozornost lidí. Obvykle probíhá ve firmách, organizacích anebo soukromých vzdělávacích institucích. Mezi typické příklady řadíme rekvalifikační kurzy, krátkodobá školení či přednášky. Výstupem mohou být certifikáty, které ovšem neposkytují stupeň vzdělání.

Různí autoři (Barták, 2015; Dvořáčková & Šerák, 2016; Kováč, 2008; Zormanová, 2017) se vzájemně shodují a doplňují ve členění vzdělávání dospělých. Vzdělávání dospělých tedy zahrnuje:

- občanské vzdělávání,
- zájmové vzdělávání, jenž vede k osobnostnímu rozvoji. Může probíhat například sebevzděláváním. Od profesního vzdělávání nelze jednoznačně oddělit, jelikož zájmové vzdělávání je zaměřeno na rozvoj zálib, avšak zároveň jsou získané kompetence využitelné i v profesní kariéře,
- vzdělávání seniorů,

- další profesní vzdělávání, které má přímou vazbu na profesní zařazení, uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností, které jsou potřebné pro požadovaný výkon určitého povolání. Zahrnuje například oblasti normativního školení, kurzy směřující ke složení zkoušek z odborné způsobilosti, kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání.

Těžiště vzdělávání dospělých se přesouvá podle Bartáka (2008) od zájmového a všeobecného vzdělávání ke vzdělávání, které je zaměřené na získání profesních kvalifikací a kompetencí. Specifickou součástí vzdělávání dospělých zahrnuje vzdělávání zaměstnanců. Jedním z důležitých aspektů pro efektivní vzdělávání dospělých je správná volba forem a metod.

1.1 Formy vzdělávání dospělých

Veškeré vzdělávání se odehrává v určitých formách. Formy tvoří rámeček, v němž se odvíjí vyučování a učení, které je vymezeno časem, prostředím, využíváním různých pomůcek, metod či techniky a vztahem vzdělavatel – vzdělávaný. Jedná se tedy o způsob řízení a organizace jakým je učivo předáváno účastníkům.

Dle Palána & Langera (2008) se formy a metody stále vyvíjí, tudíž se vytváří nové, některé zanikají a rovněž podléhají módním vlivům ve vzdělávání, proto jsou některé populární a některé naopak zavrhovány (např. klasická přednáška). Aby ve vyučování nedocházelo ke stereotypu, a ze strany účastníků k nudě, je třeba experimentovat ve výuce s organizačními formami.

Na základě řady autorů (Mužík, 2011; Palán & Langer, 2008; Průcha & Veteška, 2012; Zormanová, 2017) můžeme charakterizovat formy výuky následovně:

- podle délky trvání, která zahrnuje vyučovací hodinu, ve vzdělávání dospělých bývá dvouhodina, popřípadě dle frekvence aktivity (jednorázové nebo opakované, krátkodobé či dlouhodobé),
- místa průběhu výuky, například na pracovišti, mimo pracoviště, doma, virtuální prostředí apod.,
- organizačního uspořádání vzdělávaných, které závisí na přímé či nepřímé interakci (individuální, skupinové, kooperativní, např. za pomoci internetu apod.),
- organizace vzdělávací akce, která zahrnuje trvalé složení účastníků nebo nestálé složení např. beseda pro veřejnost,
- specifikace subsystému vzdělávání, jestli se jedná o školskou či mimoškolskou výuku dospělých anebo firemní vzdělávání,
- zaměření vzdělávacího procesu, zde patří kvalifikační, specializační, rekvalifikační kurzy apod.

Další členění forem vzdělávání přináší Barták (2008, s. 79), kterého doplňují Palán & Langer (2008, s. 151):

- monologické, kdy vzdělavatel shrnuje podstatné myšlenky, zobecňuje fakta, používají se zejména při výkladu nového učiva,
- dialogické převažuje oboustranná komunikace, včetně zpětné vazby, otázky na lektora mají probouzet samostatné myšlení účastníků (odehrávají se převážně v podobě rozhovorů),
- skupinová, složené a kombinované jsou založeny na prožitku týmové spolupráce,
- laboratorní, prostředím výuky je laboratoř,
- institucionální a organizační formy.

Rozdílné dělení přináší Mužík (2011, s. 84), který uvádí čtyři základní formy:

- přímá výuka, jak napovídá název, jedná se o přímou interakci vzdělavatele a vzdělávaného, ve které si vzdělavatel musí vybudovat autoritu odbornou, didaktickou, ale i skrze své komunikační vystupování,
- distanční vzdělávání, které zahrnuje e-learning, víkendové soustředění, semináře apod.,
- kombinovaná výuka,
- sebevzdělávání.

Palán & Langer (2008) a Průcha & Veteška (2012) zmiňují terénní formu vzdělávání, jedná se o vzdělávání, které se odehrává mimo rámec učeben či pracovišť (kurzy v přírodě, konference, studijní zájezdy).

Mezi další rozdělení patří e-learning, někteří autoři pokládají e – learning buď to za metodu nebo za formu, Mužík (2011) představuje i další možnost, že lze o e-learningu přemýšlet jako o vzdělávací metodě a formě současně, protože rozdíly mezi didaktickou formou a metodou výuky se slévají a mají stejnou důležitost. Za metodu bývá označována, jelikož se jedná o metodu programového učení a vyučování, která se objevila v pedagogice v 60. letech minulého století. Ve své práci jí tak autorka klade mezi formu vzdělávání, jelikož se jedná o specifickou interakci ve vzdělávání, která je zprostředkovaná nejrůznějšími elektronickými médii. Komunikace je zprostředkovaná buď jednosměrně či obousměrně (Palán & Langer, 2008).

Varianty e-learningu zahrnují virtuální třídu, e-kurzy na internetu/extranetu, elektronická média na bázi TV a CD ROM/DVD (Mužík, 2011, s. 191).

Mužík (2011, s. 194-197), Palán & Langer (2008, s. 159-160), Vodák (2011, s. 116-117) se shodují na výhodách a nevýhodách, které plynou z e-learningu, mezi výhody řadí:

- učení není omezeno časem,
- umožňuje učení kdekoliv a odkudkoliv,
- autonomie a anonymita vzdělávaných,
- v průběhu výuky lze dodávat odkazy na další materiály,
- možnost testování znalostí a získat přehled o svém pokroku,
- přizpůsobení si tempa výuky.

mezi rizika zařazují například:

- u některých účastníků je možná averze k této formě vzdělávání,
- nemusí nutně znamenat kvalitnější výstup,
- obtížné měření efektivnosti,
- vysoké počáteční náklady,
- technologická a technická připravenost,
- není vhodná pro všechny typy kurzů,
- špatně sestavený e-learning.

Dle Mužíka (2011) by se měly při výběru formy brát potaz, jak hlediska didaktická, tak hlediska ekonomická. Volba didaktické formy představuje také volbu didaktické metody.

1.2 Metody vzdělávání dospělých

Jedná se o „nástroj, který vzdělavatel užívá ve výuce, aby co nejefektivněji předal znalosti, dovednosti či postoje vzdělávaným“ (Palán Langer, 2008, s. 154). Jedná se tedy o prostředek, který stimuluje učení účastníkům, vede účastníky k výzkumnému cíli a činí tak jejich proces učení efektivním.

Pro volbu vhodné metody musí dle Pettyho (2006, s. 111) vzdělavatel vědět jaké vyučovací metody jsou mu k dispozici, jaké přednosti a slabiny mají dané metody, k jakým účelům slouží a následně jak je užívat v praxi. Vodák (2011) dodává, že závisí také na počtu a věku účastníků, jejich současné

úrovně vědomostí, dovedností, motivace k učení, sociálního a pracovního postavení.

Metody lze klasifikovat podle nejrůznějších hledisek a kritérií. Jejich rozmanitost a množství se odráží i v jejich členění, proto je jejich klasifikace poměrně obtížná, neboť se jim věnuje mnoho specialistů (Palán & Langer, 2008).

Jedním z členění, podle Mužíka (2011, s. 92), může být, kde se vzdělávání odehrává, tedy rozlišujeme metody na vzdělávání na pracovišti (on-the-job), mimo pracoviště (off-the-job) a na rozhraní (mezi pracovištěm a mimo pracoviště). Vzdělávání přímo na pracovišti klade důraz na ovládnutí potřebných dovedností, kdežto vzdělávání mimo pracoviště jsou zaměřeny spíše na získání znalostí.

Palán & Langer (2008, s. 154) uvádí kritérium podle vztahu k praxi účastníků výuky: a) teoretické, slouží pro předávání teoretických poznatků zahrnují přednášky, cvičení a semináře b) teoreticko-praktické poskytují nejen poznatky, ale zaměřují se i na analýzu problému a jejich řešení v praxi, zahrnují např. diskusní metody, problémové metody a programovanou výuku c) praktické metody zahrnují postupy praktického zácviku, které usiluje o zdokonalení pracovní schopnosti, zde řadíme například instruktáž, exkurze a workshopy.

Další kritérium poukazuje, na koho jsou orientovány – vzdělavatel či účastník. Do skupiny metod, které jsou orientované na vzdělavatele nejčastěji řadíme přednášení, učební rozhovor a práci účastníků ve dvojicích či skupinách. Do skupiny metod orientované na účastníky řadíme hraní rolí, projektovou metodu a samostatnou práci (Mužík, 2011, s. 89-91).

Zormanová (2017, s. 141) a Mužík (2007, s. 95-96) sumarizovali hlavní úkoly didaktických metod ve výukovém procesu:

- zajišťovat plné pochopení vědomostí a dovedností, které si účastník má osvojit,
- spojovat teorii s praxí,
- poskytovat návody a řešení na současné a budoucí problémy,
- podporovat komunikační a interakční procesy ve skupině účastníků,
- vzbuzovat zájem o učební látku,
- výchovnou funkci.

Didaktická metoda by měla pomáhat vzdělavateli, aby účastníky získal pro vyučované téma (předmět), upoutal jejich pozornost, aby byla přizpůsobena jeho osobnosti, didaktickým návykům a zkušenostem. Nesmí vzdělavatele omezovat ba naopak má iniciativně rozvíjet jeho pedagogickou činnost (Mužík, 2011). Petty (2006) upozorňuje na chybu, kdy si vzdělavatel osvojí pouze jednu či dvě metody.

Řada autorů (Mužík, 2011; Palán & Langer, 2008; Petty, 2006; Vodák, 2011; Zormanová, 2017) se shodují, že k dosažení vyšší efektivity vzdělávání je vhodné kombinovat více metod, učení tak bude podnětější a taktéž zábavnější nejen pro účastníky, ale i pro samotného vzdělavatele.

Nyní se autorka práce zaměří na stručné představení několika metod, jelikož výběr vhodné metody tvoří základ v interakci účastníka a vzdělavatele. Dále se autorka domnívá, že uvedené metody se využívají při vzdělávací činnosti ve státním organizaci.

Přednáška jedná se o slovní projev lektora, který sděluje informace, poznatky a většinou své zkušenosti (Mužík, 2011). Je určena pro velkou skupinu účastníků, není rovněž náročná na prostory ani vybavení (Zormanová, 2017). Jedná se o často diskutovanou metodu, která je dle Palána & Langera (2008) mnohdy označovaná za nevhodnou z následujících důvodů: záleží na vzdělavateli, jestli bude úspěšná či nikoliv, dalším aspektem je pasivní

role vzdělávaných. Na druhou stranu efektivní přednáška studenty zaujme a motivuje k dalšímu vzdělávání, aby toho vzdělavatel dosáhl je třeba utvořit příznivé učební prostředí pro účastníky, tím se docílí například uváděním praktických příkladů, grafů, schématy.

Diskuse znamená volně plynoucí konverzace, při které mají účastníci možnost vyjádřit své myšlenky, názory a vyslechnout si názory ostatních (Petty, 2006). Jedná se o aktivizační metodu, která prohlubuje a fixuje probrané učivo. Pro úspěšný průběh diskuse je třeba aktivita účastníků, kterou vzdělavatel může do jisté míry ovlivnit či stimulovat (Barták, 2015).

Dle Vodáka (2011) modernější a účinnější metody jsou tzv. participativní, jelikož předpokládají vysokou míru aktivity účastníků. Sice jsou určeny pro menší skupinu účastníků, ale podporují lepší zapamatování.

Situační a inscenační metody podporují kreativní a samostatné myšlení. Metody vedou účastníky, aby si mohli nacvičit vhodné jednání či řešení, mít vlastní prožitek, propojovat poznatky, dovednosti a životní zkušenosti (Zormanová, 2017).

Exkurze jejím účelem je praktické a názorné vysvětlení probíraného tématu. Při této metodě dochází k zapojení senzomotorického učení a tím se zvyšuje úspěšnost vzdělávací činnosti (Palán & Langer, 2008). Exkurze sledují řadu cílů – naučit účastníky pozorovat, třídít a hodnotit pozorovanou skutečnost, osvojovat si postupy práce a pokrokové myšlenky (Mužík, 2007). Mezi nevýhody patří náročnost na přípravu a organizaci (po stránce organizační, finanční, administrativní).

Instruktaž dle Zozmanové (2017) zprostředkovává účastníkům informace a podněty k osvojení pohybových a pracovních dovedností. Využívá se v krátkodobém školení nebo při zácviku nového či méně zkušeného pracovníka na konkrétním pracovišti.

1.3 Podnikové vzdělávání dospělých

Podnikové vzdělávání lze charakterizovat jako proces změny pracovního chování, úrovně a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi subjektivní a objektivní kvalifikací (Bartoňková, 2010; Novotný, 2009). Základním úkolem je tedy umožnit zaměstnancům neustálý rozvoj způsobilosti všeho druhu.

Podnikové vzdělávání má nejbližší k dalšímu profesnímu vzdělávání, protože se podílí na rozvoji kompetencí pracovníků v různých profesích (Barták, 2008).

Koubek (2009) Tomšík & Duda (2011) a Vodák (2011) poukazují, na efektivní vzdělávání, které podniku zaručuje návratnost vložených prostředků a tkví v systematickém vzdělávání, jelikož se jedná o neustálý proces, který vychází z celkové podnikové strategie a měl by také vycházet i z potřeb zaměstnanců.

Bartoňková (2010, s. 17) a Koubek (2009, s. 252-253) řadí do systému podnikového (firemního) vzdělávání:

- prohlubování pracovních schopností,
- rozšiřování pracovních schopností,
- rekvalifikační procesy,
- adaptační a orientační procesy,
- profesní rehabilitace.

Proces vzdělávání, rozvoj podniku a úspěšnost podniku je spjatá s konkrétní vizí, neustálým zlepšováním, posláním, cíli a firemní kulturou organizace. Vliv na tento proces má podniková strategie a řízení lidských zdrojů. Dle Hroníka (2007, s. 133) a Tomšíka & Dudy (2011, s. 119), které je všeobecně pojímáno a začíná v praxi následně:

- identifikace potřeb a definování cílů vzdělávání,
- plánování vzdělávání,
- realizace vzdělávacího procesu,
- hodnocení efektů vzdělávání.

Výuka může probíhat pomocí interního či externího vzdělávání, popřípadě jejich kombinací (Zormanová, 2017).

Medlíková (2010, s. 35) představuje jednotlivé podoby vzdělávání v organizaci. Jedná se o podoby nevzdělávání, náhodné vzdělávání, systém vzdělávání, strategie vzdělávání a učící se organizace.

Mužík (2000, s. 82) uvádí tři možné způsoby pro řešení základního východiska v systému vzdělávání v podniku:

- přijímat jen plně kvalifikované, jejich vzdělávání je omezeno na minimum,
- realizovat vzdělávání zaměstnanců v potřebných situacích, tudíž vzdělávání je náhodné, nepravidelné a často jednorázové (př.: BOZP),
- trvalou pozornost ku vzdělávání, které je trvalou součástí podnikových činností, politika učící se podnik.

Dle Bartáka (2008) dochází v profesním vzdělávání, vzhledem ke změnám, ať už společenským nebo technologickým, k zásadním pokrokům. Organizace tyto změny pocítují a snaží se na ně připravit v podobě zaměření na reálné firemní cíle, mění metodiku vzdělávání, přecházejí k aktivizačním metodám nebo k osvojování poznatků v praxi. Trendy v podnikovém vzdělávání zahrnuje řadu nových přístupů například online vzdělávání (digitální technologie, virtuální a rozšířená realita), gamifikace (herní prvky v neherním prostředí), koučování (jak pro management, tak i pro řadové zaměstnance), orientace na zaměstnance (wellbeing a mindfulness), firemní

akademie či převažující orientace na interní formy vzdělávání a učení se mezi kolegy navzájem (Langer, 2018).

Podnikové vzdělávání přináší pro zaměstnance i pro samotný podnik několik výhod, i nevýhod, které shrnuli Mužík (2000, s. 84-85), Tomšík & Duda (2011, s. 118), Zormanová (2017, s. 38-39), jak z pohledu organizace, tak z pohledu pracovníka:

Mezi přínosy řadí například: a) zvýšení profesních kompetencí, b) zlepšení image podniku, c) pozitivní vliv na kvalitu práce a výkonnost, d) karierní růst, e) spokojenost zaměstnanců. Jako nevýhody zmiňují: a) finanční náklady, b) těžko sledovatelná návratnost, c) větší podřízenost zaměstnavateli.

Dále Koubek (2009) poukazuje na střední a velké organizace, které věnují pozornost na vzdělávání svých pracovníků, kdy mají vypracovanou vlastní koncepci vzdělávání a vyčleněnou skupinu lidí, kteří se vzděláváním a zmíněnou problematikou zabývají. Tyto aktivity bývají podporovány i daňovou politikou nebo dokonce státními dotacemi.

2 Vzdělavatel dospělých

Vzdělávání dospělých je činností rozmanitou, a proto se můžeme v současnosti setkat s různým posláním vzdělavatele dospělých, které se projevuje i v odlišné terminologii.

Dle Prusákové (2015) se nejčastěji pro označení vzdělavatel dospělých používá pojem lektor. Najdeme, ale i další termíny např. mentor, tutor, kouč, konzultant. Každý, z již zmíněných termínů se nicméně zabývá tak trochu jinou činností, kdy jejich názvy blíže specifikují funkci či roli práce (Mužík, 2011).

Dle Langera (2016, s. 14) mají všechny zmíněné pojmy společný zájem na získání nových znalostí, rozšíření znalostí a dovedností u svých účastníků, změny v jejich postojích, myšlení, vnímání a hodnocení světa kolem nich a v neposlední řadě snahu o praktické uplatnění v pracovním, osobním či společenském životě. Nyní stručně představím pár zmiňovaných pojmů.

Vzdělavatel dospělých, pojem představují Palán & Langer (2008), jako obecnou kategorii pracovníka, který ovlivňuje přípravu, průběh a výsledky vzdělávacího procesu. Podobné termíny jsou edukátor či vychovatel.

Pod pojmem lektor představují Barták (2007), Palán & Langer (2008) a Zormanová (2017) odborníka na danou problematiku, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání. Nemusí pouze předávat informace (teoretické, popřípadě praktické), ale podílet se i na metodické přípravě vzdělávací akce.

Medlíková (2010) popisuje mentora/tutora, jako osobu, která dohlíží, vede a zapracovává osoby, které jsou služebně mladší a uvádí je i do firemní kultury. Tento proces je výhodný pro rychlé zařazení. Tutor pomáhá s adaptací v novém prostředí i s procesem učení. Tento pojem se dle autorky

u nás užívá i pro vzdělavatele dospělých v distančním vzdělávání, převážně v e – learningu.

V podnikovém vzdělávání narazíme na pojmy externí a interní lektor, jenž interní lektor je zaměstnanec organizace a mezi jeho pozitiva se řadí znalost organizace a firemní kultury, což může uplatnit ve výuce. Naopak nevýhodou podle Langer (2022) jsou dříve nastavené vztahy, kde mohou existovat sympatie anebo antipatie. Externí lektor bývá přizván podnikem ke spolupráci tehdy, pokud podnik nemá vlastní odborníky na danou problematiku (Zormanová, 2017).

Jedná se tedy o různé možnosti a role, které vzdělavatel může přijímat. Mezi další role, které vzdělavatel dospělých zastává při výuce členíme na čtyři role.

Jedná se o role učitele, kdy hlavním úkolem je vytvořit pozitivní učební prostředí. Poradce, jenž jeho hlavní úkol zahrnuje hledat a budovat vnitřní motivaci v lidech, kteří se chtějí učit. Facilitátor, jenž účinně a obezřetně působí a školitel, který dá učícímu se potřebné dovednosti pro jeho seberealizaci (Pejatović, 2012).

Langer (2016) souhlasí, že vzdělavatel zastává několik rolí, ale rozdělení a pohled na role je poněkud odlišné: role vzdělavatele a role poradce jsou shodné s výše zmíněným dělením, dále zahrnuje roli šéfa skupiny, kdy má nejen autoritu, ale i odpovědnost za skupinu účastníků, poté uvádí roli člena skupiny, kdy se stává partnerem a poslední uvádí roli hodnotitele jenž v posuzuje přínos vzdělávání či měření jeho efektivity.

Medlíková (2010), Palán & Langer (2008) se shodují na současné podobě lektora. Požadavky zahrnují vysokoškolské vzdělání, praktické zkušenosti, všeobecný přehled, znalost andragogiky, adaptabilní na změny a zároveň flexibilní skrze požadavky klienta.

Beneš (2008, s. 119) představuje několik způsobů, jak jedinci vstupují do profese vzdělavatele dospělých. Jedním ze způsobů je spíše náhoda, kdy si musí doplnit nutné didaktické, psychologické kvalifikace a spoléhají na rady a zkušenosti kolegů, dle autora se to týká odborných lektorů například v oblasti daní, práva či počítačů. Druhým způsobem je vystudované vzdělání, které je blízké oboru andragogiky a umožňuje tak výkon povolání, jedná se o obory například psycholog, učitel a následně se věnují doplnění chybějící kvalifikace k profesi vzdělavatele dospělých. Předposlední způsob zahrnuje vzdělání v jiném oboru, a tudíž si pracovník rozšiřuje studium na danou kvalifikaci (v rozsahu přibližně dvou let). Posledním způsobem je pracovník, který má vystudovaný obor andragogiky. Pejatović (2012) souhlasí s tvrzením, že vzdělavatelé dospělých přicházejí do této oblasti od různých profesí, a to i z takových, které nevyžadují vysokoškolské vzdělání. Vodák (2011) dále zdůrazňuje, že lektoři jsou vybírání spíše na základě svých technologických znalostí nežli na osobnostních a pedagogických předpokladů, kdy jejich technologické a vědomostní znalosti bývají na dostatečné úrovni, a až poté se dostává k primárnímu požadavku, aby věděli, jak přistupovat k výuce.

2.1 Kompetence

Pojem kompetence představuje Pejatović (2012) dle dvou stanovisek, buďto můžeme považovat za kompetence schopnost výkonu anebo dle druhého stanoviska soubory, kombinace či nashromáždění znalostí, dovedností, způsobu chování, přístupu, porozumění, schopností sebeuplatnění a podobně. K tomu, aby vzdělavatel dospělých mohl efektivně vykonávat svoji činnost a následně vykonával svoji práci profesionálně je třeba disponovat určitými znalostmi, dovednostmi a postoji, tedy právě již určitými kompetencemi (Dvořáčková & Šerák, 2016).

Buiskool a kol. (2010, s. 39-40), Palán & Langer (2008, s. 119-120), Veteška (2010, s. 86) a Vodák & Kucharčíková (2011, s. 124) se shodují na základních kompetencích, jenž by měl disponovat ideální vzdělavatel dospělých. Lze je rozdělit na kompetence:

- odborné tedy vědomosti, dovednosti a vlastní zkušenosti z oboru, ale také z příbuzných a opěrných disciplín,
- metodické (andragogické, pedagogické, didaktické), tedy komplex postojů, znalostí, schopností a dovedností, které souvisí s plánováním, realizací vzdělávacích potřeb, analyzováním a vyhodnocením výsledků vzdělávacích akcí, uplatňování odborných znalostí, využívání tvořivých řešení, užívání didaktických technik, řešení konfliktních situací či řešení problémů,
- rétorické a komunikační, ať už verbální či neverbální,
- interpersonální (osobnostní neboli vlastnosti a vztahové), které zahrnují tvořivost, flexibilitu, důslednost, smysl pro humor, vědomé rozvíjení vlastních hodnot, motivace a rozvíjení sám sebe, flexibilitu, empatii a toleranci, komunikaci a spolupráci s kolegy a zainteresovanými stranami, být komunikátorem a týmovým hráčem.

Lauková (2011) představuje rétorické a komunikační kompetence jako významný nástroj, kterým dokáže vzdělavatel dospělých motivovat či zaujmout účastníky ve vzdělávacím procesu.

Dvořáčková & Šerák (2016) dodávají k výše zmíněnému členění poznatek, že tvoří funkční komplex, v němž jakákoliv nevyrovnanost může vést k neúspěchu činnosti, které by měl vzdělavatel vykonávat. Langer (2016) zmiňuje a doplňuje tak poznatek Dvořáčkové & Šeráka (2016), že dobrý vzdělavatel by měl naplňovat všechny uvedené kompetence, které tak budou ideálně v rovnováze.

Langer (2016, s. 45) uvádí klíčové kompetence, které jsou důležité pro uplatnění v současné společnosti. K nim patří efektivní komunikace, kooperace, podnikavost, flexibilita, řešení problémů, samostatnost, zvládání zátěže, ovládání digitálních zařízení a programů (tzv. počítačová způsobilost), jazyková způsobilost, kompetence k celoživotnímu učení a řada dalších.

Dále upozorňují Lauková (2011, s. 120), Medlíková (2010, s. 21) Mužík (2011, s. 227), Vodák (2011, s. 118) na chyby, kterých se mohou vzdělavatelé dopouštět.

Jedná se o nadřazené jednání, skákání do řeči, odvádění pozornosti k jiným tématům, netrpělivost a nízká míra tolerance, odmítání rad ohledně učebních metod, nedostatek verbálních schopností, neupravený vzhled, nerealistické předpoklady o úrovni vědomostí posluchačů, chaotický přístup a práce, nevhodné chování, narušování prostorových zón druhých osob, a nakonec snaha naučit příliš mnoho látky za krátkou dobu.

2.2 Problémové situace ve vzdělávání dospělých

Při vzdělávací činnosti mohou nastat situace anebo překážky, které je potřeba, aby vzdělavatel dospělých vyřešil, popřípadě prováděl opatření, aby nenastaly.

Aby vzdělávání dospělého bylo efektivní, je třeba znát příznivé i nepříznivé faktory, které ovlivňují proces výuky. Situace, tak mohou nastat kvůli odlišným zkušenostem, které mohou způsobit odmítání nových informací, které vzdělavatel bude přednášet, a taktéž stereotypy v myšlení, kdy účastník bude odmítat řešení (Zormanová, 2017).

Medlíková (2010, s. 89-96) a Zormanová (2017, s. 213-215) řadí mezi časté problémové situace, které nastávají ve vzdělávání dospělých:

- 1) Pasivní skupinu, situaci může vzdělavatel zvrátit zapojením interaktivní techniky, prolomit únavu či nesoustředěnost pomocí humoru, změnit styl práce, dát přestávku na občerstvení, vytvořit menší pracovní skupiny, rozmluvit nejméně pasivního účastníka anebo použít negativní či pozitivní motivaci. Vodák (2011) poznamenává zvážit zapojení externí či interní návštěvy v týmu. Dále Pernica (2019) zmiňuje přidělit účastníkům speciální role (pozorovatel, mluvčí apod.), taktéž se přiklání ke střídání metod, forem a využívat aktivizační prvky.
- 2) účastníci, kteří se bojí diskutovat anebo naopak vyrušují a nevidí v hodině smysl, v prezentaci mít uvedené nejčastější otázky, na které se mohou účastníci ptát, položit do skupiny otázku, která bude provokativní anebo použít spekulativní výrok, vysvětlit význam, přínos práce a možné problémy, kdyby se věc neřešila.
- 3) v prostorách se objevuje zdroj rušení, jedná se například o špatný zdroj elektřiny, hluk, vstupy kolegů či nadřízených. Řešením se naskýtá preventivně si prohlédnou prostory předem, popřípadě je-li to možné přesunout účastníky do jiných prostor. Bez techniky změnit způsob práce na hodně aktivních prvků, práce ve skupinkách, upozornit účastníky o nastávajících problémech a požádat je o schovávavost, na dveře vyvěsit, že v místnosti probíhá seminář,
- 4) špatný stav lektora, jenž zahrnuje migréna, bolesti žaludku, nemoc, řešením je buďto předat akci kolegovi, je-li k dispozici, v případě ztráty hlasu pracovat více s didaktickými pomůckami nebo zadat samostatnou práci, dát hodinu do krátkých bloků s delšími pauzami anebo navrhnout alternativní řešení s účastníky, kdy si vyberou z nabízených možností (web, intranet, písemné podklady apod.),
- 5) rozhádaná skupina, situace se dá řešit stanovením striktního pravidla – pouze věcné připomínky bez osobních útoků,

- 6) bojovná skupina, kdy se objektem stane vzdělavatel, názory od účastníků, které jsou od věci nebo škodlivé – buďto ignorovat anebo vyzvat skupinu, zda se tím chce zabývat či nikoliv.

Pernica (2019) uvádí postup při námitkách, a to uznat jí a parafrázovat, držet se věcné stránky a nehodnotit jí a taktéž užívat kolegiální a empatický tón.

Medlíková (2010), Pernica (2019) a Petty (2006) sdílí názor, že pro prevenci problémových situací ve vzdělávacím procesu je dobré stanovit pravidla, nejlépe na začátku hodiny.

Zormanová (2017, s. 214-215) vymezuje problémové situace z hlediska, jak jednotlivci přistupují ke školení. Jedná se o přístupy:

- 1) z donucení – nechtějí se účastnit, jelikož se jim poté kupí práce a mohou zaujímat přístup pasivity,
- 2) zkoušení, ověřování, konfrontace, soutěžení s vědomostmi vzdělavatele,
- 3) získání certifikátu, splní nezbytně nutné podmínky pro úspěšné absolvování kurzu, očekávají, že je vzdělavatel nebude zatěžovat nad limit,
- 4) zájmu, účastníci se orientují, zajímají se o téma a jsou aktivní.

Další faktor, který může ovlivnit nepříznivě vzdělávací činnost jsou rozpočtové náklady, které způsobují, že manažeři sledují pouze náklady na účastníka, popřípadě na vzdělávací program a uvažují o způsobu jeho zkrácení s cílem snížit podnikové náklady. V konečném výsledku může být takové rozhodnutí dražší než snížení, proto je tedy vhodné sledovat užitek či přínos vzdělávání (Vodák, 2011).

Dle Langer (2016) je vhodné počítat s určitým věkem dospělých účastníků a tím přizpůsobit i výuku a materiály, tudíž zvětšit písmo a vymezit si více času při práci ve skupinkách či samostatné práci.

Rčení „všechno špatné je k něčemu dobré“ platí i zde, jelikož každá problémová situace brousí lektorskou zkušenost.

2.3 Sebevzdělávání

Sebevzdělávání dle mého názoru zahrnuje prohlubování znalostí v problematice, kterou se zabýváme za účelem zlepšení svého vystupování před účastníky, a taktéž k rozšíření obzorů ve vzdělávací činnosti. Ve firemním vzdělávání právě vzdělavatel patří mezi klíčovou postavu, jenž má schopnost ovlivňovat atmosféru vzdělávání a taktéž působit na hodnoty a postoje účastníků.

Schuck (2008) zmiňuje dva příklady, kdy může nastat potřeba samostudia pro vzdělavatele. Jednak ze strany nařízení od nadřízeného na zvýšení kvalifikace, a jednak prostřednictvím touhy vzdělavatele, který chce ovlivnit vzdělávací proces a posunout ho ku předu. Hauge (2021) dodává, že samostudium je z velké části o lepší informovanosti, budování nových znalostí či prohlubování odborných znalostí.

Langer (2022, s. 11) uvádí několik způsobů, jakými se vzdělavatel může rozvíjet, jedná se o:

- sebereflexe, která naučí vzdělavatele si uvědomit, analyzovat a hodnotit svoji činnost,
- hodnocení, které získá vzdělavatel po vzdělávací akci a pracuje s výsledky, sleduje své hodnocení, výstupy a návrhy,
- mentoring, po dohodě se zkušenějším kolegou, který bude vzdělavatele pozorovat v praxi,
- supervize, se dle autora jeví jako cesta ke zdokonalování, jestliže kontrola umí podávat zpětnou vazbu s návrhy na zlepšení,

- sdílení s kolegy, vytvoří se skupina vzdělavatelů a zajistí se pravidelná setkání, s cílem sdílení zkušeností a nápadů,
- profesní kvalifikace neboli podle Národní soustavy kvalifikací, jediná česká státem oficiálně uznaná lektorská kvalifikace.

Cílem profesní kvalifikace dle Prusákové (2015) je zvýšit úroveň vzdělavatelů a jejich vzdělávací zručnost.

Hovorková (2020) a Schuck (2008) zařazují do sebevzdělávání také odborné kurzy, akademické práce, konference a publikační činnosti.

Zormanová (2017, s. 42) poukazuje jakými nejrůznějšími studijními pomůckami se může sebevzdělávat:

- literární, učebnice, knihy, časopisy,
- elektrotechnická média, internet,
- klasické trenažery, prostřednictvím, kterých dochází k nácviku senzomotorických a motorických dovedností,
- neliterární, zvukové záznamy a videozáznamy,
- masová komunikace, zahrnující televizi a rádio.

Autorka dodává, že jedinec si vybírá studijní materiály a pomůcky, které odpovídají jeho potřebám, možnostem a podmínkám.

Výsledky sebevzdělávání lze vyhodnocovat na základě kritérií úspěšnosti. Smyslem hodnocení je zjistit, do jaké míry dosáhl vytyčených cílů a vyhodnotit nedostatky, které se objevily v dosažených znalostech a dovednostech (Barták, 2008).

Průcha & Veteška (2012) upozorňují na správné vytyčení cílů a vhodné podmínky pro učení, dále uvádí, že úspěch závisí také na osobnosti, stáří a vytrvalosti.

Shrneme-li si uvedené poznatky, tak sebevzdělávání lze tedy považovat za nástroj pro vzdělavatele, který slouží k neustálému rozvoji ve vzdělávací činnosti, jenž zahrnuje několik způsobů, ať už sebehodnocení, zapojení ostatních kolegů, kontrol či účastníků anebo pomocí různých studijních pomůcek. Taktéž impuls sebevzdělávání je ovlivněn buď ze strany zaměstnavatele anebo ze strany samotného vzdělavatele.

3 Projektování vzdělávacího programu

Klíčové body projektování zahrnují analýzu, identifikaci vzdělávacích potřeb, tvorbu vzdělávacího projektu a metodiku zjišťování účinnosti (Mužík, 2011).

3.1 Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb

Analýza vzdělávacích potřeb je zaměřena na shromažďování informací o současném stavu znalostí, dovedností a schopností pracovníků, o výkonnosti jednotlivců, týmu či podniku a porovnává zjištěné údaje s požadovanou úrovní (Bartoňková, 2010).

Analýza vzdělávacích potřeb dle Medlíkové (2010) slouží k bližšímu poznání firmy i jejich zaměstnanců, pro které se vytváří vzdělávací program. Taktéž vzdělavateli slouží k identifikaci problému, a stejně tak vzdělavateli pomáhá připravit se na možné problémové situace, které mohou nastat při vzdělávací akci.

Palán & Langer (2008) definují identifikaci vzdělávacích potřeb za nejobtížnější část projektování, protože na ní závisí úspěch celé vzdělávací akce. Účelem této fáze je co nejpřesněji definovat, k jakému cíli je potřeba skrze vzdělávání dospět.

Koubek (2009, s. 262) uvádí zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb, které se analyzují buďto širší nebo užší škálou údajů, které se získají, jednak z informačního systému organizace a jednak ze šetření. Jedná se o základní tři skupiny údajů: celopodnikové údaje, údaje o pracovním místě a údaje o pracovníkovi.

Výsledkem analýzy je zjištění nedostatků ve výkonnosti, které je třeba odstranit vzděláváním. Bartoňková (2010) upozorňuje, že některé situace

se nedají odstranit prostřednictvím dalšího vzdělávání, jedná se např. o úpravu náplně práce, převedení pracovníka na jinou činnost. Mužík (2011) dodává, že existuje řada pracovníků ve vzdělávání v organizaci, kteří provádějí vlastní analýzu vzdělávacích potřeb.

Mužík (2011, s. 280) představuje zdroje metody a techniky analýzy a identifikaci vzdělávacích potřeb. Jedná se např. o personální statistiky, pohovor s odcházejícími pracovníky, změny v organizaci (organizační, personální), konzultace s vyššími manažery, plánování lidských zdrojů a nástupnictví a statické výsledky podniku (stížnosti, fluktuace apod.). Koubek (2009) dodává, že důležitým podkladem pro identifikaci potřeby bývá hodnocení pracovníka a jeho pracovního výkonu. A dále Hroník (2007) dodává, že základní metodou pro identifikace mezery u organizace je především benchmarking, který buďto srovnává své výsledky s jinými firmami anebo výsledky organizačních jednotek a kompetenční úrovně. Zdrojů, které se dají využít je nepřeberné množství.

Dle Mužíka (2011) se v podnikové praxi objevuje klasický přístup při identifikaci potřeb, kdy manažeři vnímají slabé stránky a nedostatky u zaměstnanců, které jsou poté napravovány ve formě vzdělávacích kurzů. Často se tak děje bez bližší komunikace a je tak nařízena účast zaměstnancům. Tvorba vzdělávacího programu. Dále mohu být významné strategie a plány na budoucí činnost organizace, kdy se chystá zavádění změn a je potřeba rozvíjet a přizpůsobovat pracovníka potřebám podniku, například proškolením lidí (Novotný, 2009).

Koubek (2009, s. 265), Mužík (2011, s. 288) a Palán & Langer (2008, s. 162-166) sesumírovali základní kroky při tvorbě vzdělávacího programu:

- 1) analýzu vzdělávacích potřeb,
- 2) identifikace účastníků vzdělávání neboli cílové skupiny, zjištění slouží k úpravě vzdělávací akce, aby byla „ušita na míru“, zohledňuje

se počet, pohlaví, věk, firemní hierarchie, předchozí zkušenosti s vyučovaným tématem,

- 3) stanovení vzdělávacích a učebních cílů, zahrnujeme zde profil absolventa, jenž se jedná o ideální stav, kterého vzdělavatel dosáhne svým působením prostřednictvím vzdělávací akce,
- 4) určení obsahu vzdělávání, jedná se o konkrétní učivo či učební látku,
- 5) systematizace obsahu vzdělávání, jenž zahrnuje rozčlenění celého obsahu do tematických celků, jejich dílčí cíle a obsah, vzdělávacích modulů, kapitol. Důležitá je návaznost, logická posloupnost, obsahová konzistence a propojenost,
- 6) harmonogram, v případě dlouhodobých akcí je třeba rozdělit vzdělávací obsah do více dnů, týdnů či měsíců. Hroník (2007) dodává, že je třeba si ujasnit kolik času budeme věnovat ve formě akce, diskuse a ve formě sdělení.
- 7) výběr metod vzdělávání a rozvoje, studijních opor, didaktických prostředků,
- 8) technicko – organizační zajištění, zde zahrnujeme učební prostory, ubytovací prostory, zajištění servisu pro účastníky a administrativu,
- 9) stanovení požadavků na vzdělavatele, např. personální zajištění
- 10) stanovení nástrojů a metod hodnocení, jedná se o zkoumání kvality nebo hodnoty vzdělávací akce. Zaměřuje se na dva aspekty, evaluaci účastníka prostřednictvím ústní, písemné zkoušky, pozorování nebo rozhovor a evaluaci účastníkem, dotazníkem před začátkem akce, v průběhu nebo na konci či po skončení vzdělávací akce.

Hroník (2007) a Medlíková (2010) se shodují, že zadavatelé většinou preferují kurz, jelikož dochází ke kombinaci teoretických a praktických prvků, uplatnění různých metod a forem vzdělávání. Hronek dále dodává, že standardizované kurzy jsou již designovány a při jejich začlenění

do vzdělávacího programu se provede kosmetická úprava. Kurzy mají většinou tréninkový charakter a působí zde často interní lektoři.

Existuje několik přístupů k hodnocení účinnosti vzdělávací činnosti. Mužík (2011) a Hroník (2007) představují dva přístupy – Kirkpatrickův a Hamblinův přístup. Hamblinův přístup je poněkud širší, vychází ze slabých a silných stránek vzdělávací akce, zaměřuje se v hodnocení na účastníky, na nadřízené, celou organizaci a také na finanční hledisko. Dle Mužíka (2011) a Hroníka (2007) více podniků využívá čtyř úrovněv Kirkpatrickův model měření. Dále Mužík (2011) dodává, že většina podniků či organizací hodnotí své vzdělávací programy prostřednictvím první a druhé úrovně.

Hroník (2007) představuje další metody měření – subjektivní a objektivní hodnocení. Subjektivní zahrnuje dotazník spokojenosti či dopis lektorovi/sám sobě, jedná se o metody, které jsou uplatnitelné s krátkým časovým odstupem. Mezi metody s delším časovým odstupem řadíme autofeedback, rozvojový plán či 360° zpětnou vazbu, umožňují hlubší a kritičtější úvahu. Mezi objektivní hodnocení se zahrnuje hodnocení druhými lidmi, dle hierarchického modelu znalosti-dovednosti-praktické aplikace.

Většina podniků a institucí sází na hodnocení účastníků formou dotazníku spokojenosti, dle Mužíka (2011) by nemělo být jediné nebo dominantní. Hroník (2007) doporučuje provádět hodnocení, alespoň pár dnů po vzdělávací akci, aby nedocházelo k haló efektům, kterým jsou účastníci vystaveny po vzdělávacím programu.

Empirická část

Správa železniční dopravní cesty dle výroční zprávy (2021) vznikla jako samostatná organizace k datu 1. ledna 2003 na základě zákona o transformaci Českých drah, státní organizace (č. 77/2002 Sb.). K datu 1. ledna 2020 se SŽDC přejmenovala na Správa železnic, státní organizace. Jejím úkolem je vykonávat funkci vlastníka dráhy, zajišťovat provozování, provozuschopnost, modernizaci a rozvoj železniční dopravní cesty. Od 1. července 2008 přiděluje kapacitu dopravní cesty a je také provozovatelem celostátní železniční dráhy a regionálních drah ve vlastnictví státu. Správa železnic zaměstnává nyní přes 17 000 zaměstnanců.

4 Metodologie výzkumu

Autorka práce zvolila pro výzkum státní organizaci Správu železnic, jelikož zde působí v pozici výpravčí a oblast vzdělávání je vzájemně propletena s její profesní kariérou. Téma výzkumu bakalářské diplomové práce představuje vzdělavatele a jeho roli v systému vzdělávání ve státní organizaci. Téma práce bylo zvoleno na základě, že mu doposud nebyla věnována pozornost. Stanoveny byly dvě hlavní výzkumné otázky:

V.O. 1: *Jaké faktory ovlivňují roli vzdělavatele?*

V.O. 2: *Jaké strategie využívá vzdělavatel pro zlepšení svého působení a pro řešení nestandardních situací?*

Cílem první výzkumné otázky bylo zjistit jaké charakteristiky a okolnosti utváří vzdělavatele, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Druhá výzkumná otázka se snaží identifikovat obtíže, popřípadě vzdělávací potřebu, na které může vzdělavatel narazit.

Hlavní výzkumné otázky se dělí na několik specifických výzkumných otázek:

- *Jaké úkoly řeší vzdělavatel?*
- *S jakými překážkami se vzdělavatel potýká?*

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo objasnit roli vzdělavatele, její ukotvení a problémy se kterými se setkává vzdělavatel v systému vzdělávání ve státní organizaci Správa železnic. V práci bylo využito kvalitativního výzkumného přístupu, který je vhodný pro výzkum, jenž se snaží odhalit podstatu něčích zkušeností, detailních informací a taktéž porozumění tomu, co je podstatou jevů, o kterém toho ještě moc nevíme (Strauss & Corbinová, 1999).

Výzkum byl realizovaný na začátku roku 2023. Metodou sběru dat byl zvolen hloubkový rozhovor, jelikož umožňuje získání detailního a komplexního popisu a vhledu o studovaném jevu.

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Z důvodu zachování ochrany osobních údajů budou všichni zúčastnění participanti uvedeny do anonymity, kdy jejich jména a pohlaví byla pozměněna, aby nemohlo dojít k identifikaci participantů. V následujícím textu budou uváděny jako Adam, Leoš, Oldřich a Edgar. Dále se záměrem zachování anonymity není představen konkrétní provozní obvod státní organizace.

Volba výzkumného vzorku nebyla náhodná, jedná se o záměrný výběr, který je taktéž založen na ochotě účastnit se výzkumu. Kritériem pro výběr výzkumného souboru zahrnovala délku praxe u Správy železnic, kdy bylo usilováno, aby participanti měli odlišnou délku praxe, tudíž aby v každé skupině byl jeden zástupce s kratší délkou praxe a druhý s delší délkou praxe. Tento vzorek je dále redukován dalším kritériem, a to odlišností na pracovní pozici systémového specialisty, kteří se věnují kurzu (dále jen předpisáři), a kteří se věnují pravidelnému školení zaměstnanců (dále jen školitelé). Stanovená kritéria mimo jiné taktéž sloužila i ke zkoumání odlišností ve vzdělávací činnosti.

Tabulka 1: Schéma vzdělavatelů

Adam	6 let	předpisář
Oldřich	3 roky	školitel
Edgar	2 roky	předpisář
Leoš	2 roky	školitel

Zdroj: vlastní

4.2 Sběr a analýza dat

Pro sběr dat byl použit hloubkový rozhovor, jelikož umožňuje proniknout do problému hlouběji a umožňuje pohotově reagovat na odpovědi participantů.

Rozhovory byly realizovány jako individuální a polostrukturované. Schéma rozhovoru tvořily čtyři okruhy, kdy v každém okruhu bylo obsaženo průměrně pět otázek. Proces sběru dat probíhal následovně, v úvodu byli participanté seznámeni o tématu bakalářské diplomové práci, ujištění o anonymitě a požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru, který byl proveden jednak ústně na záznamové zařízení, jednak v písemné formě. V průběhu dotazování byly použity otevřené, primární, sekundární a ukončovací otázky, metody zrcadlení a zpětné dotazování, které bylo použito v některých případech především kvůli dosažení hloubky ve výpovědi participantů.

Přepis dat se konal tentýž den, kdy byl rozhovor nahráván, popřípadě následující dny po rozhovoru. Spolupráce s respondenty byla pozitivní a většina participantů sama navrhla, že pokud by bylo potřeba, poskytnou doplňující informace k tématu.

Sběr dat probíhal u participantů prostřednictvím jednoho polostrukturovaného rozhovoru, kdy jednotlivé rozhovory jejich délka a den nahrávání jsou pro přehlednost zaznamenány v následující tabulce (Viz tab. 2).

Tabulka 2: Sběr dat

	DATUM	DÉLKA
Adam	31.01.2023	70 minut
Oldřich	06.02.2023	38 minut
Edgar	09.02.2023	95 minut
Leoš	16.02.2023	59 minut

Zdroj: vlastní

Rozhovory s participanty byly doslovně přepsané a do záznamů byla taktéž zapsána neverbální komunikace.

Začáteční fáze při analyzování dat zahrnovala opětovné předčítání získaných dat ze zaznamenaných rozhovorů. Následně byla zvolena technika otevřeného kódování, kdy analyzovaný text je rozdělen na jednotky, které jsou dle Strausse & Corbinové (1999) na základě prostudování a porovnání zjištěných podrobností a rozdílů označeny kódy. S kódy následně pracujeme při jejich systematické kategorizaci. Pojmy a kategorie jsou vytvořeny na základě získaného materiálu a budují základ pro definování vztahů a závislosti mezi nimi (Švaříček & Šedová, 2007).

Z důvodu kvalitnějšího vymezení dat, byly několikrát upraveny vzniklé kódy a kategorie. Tento postup je dle Švaříčka & Šedové (2007) v souladu, jelikož kvalitativní výzkum má cirkulární povahu, a lze tak provádět revizi jednotlivých kroků a operací v průběhu výzkumného šetření a analýzy dat.

Závěrečná fáze v analýze dat zahrnovala techniku „vyložení karet“. Technika „vyložení karet“ zahrnuje názvy kategorií, které se stávají jednotlivými kapitolami a dle Švaříčka & Šedové (2007, s. 227) „obsahem těchto kapitol je potom podrobná deskripce a interpretace kódů spadající do té které kategorie“.

4.3 Výsledky a interpretace dat

Jednotlivé kategorie a jejich kódy s ukázkami z doslovně přepsaného rozhovoru postupně odpoví na všechny výzkumné otázky formulované v kapitole 4. Metodologie výzkumu.

Bylo vytvořeno pět kategorií: okolnosti, osobní vlastnosti, fáze začínajícího vzdělavatele, problémové situace a osobní růst.

Tabulka 3: Schéma hlavních kódů

OKOLNOSTI	OSOBNÍ VLASTNOSTI	FÁZE ZAČÍNÁJÍCÍHO VZDĚLAVATELE	PROBLÉMOVÉ SITUACE	OSOBNÍ RŮST
Požadavky	Empatie	Změna povolání	výpadek elektřiny	Zpětná vazba
Očekávání účastníků	Ochota	Časový plán	první pomoc	Hračka
Náplň práce	Týmový hráč	Ostych	online režim	Knihomol
Vedení výuky	Značka ideál	Mentor	nejednoznačnost	Internet
Vstup do profese	srdce nádražáka		vyrušovači	Kurz
Administrativní činnost				
Vtažení účastníků do děje				

Zdroj: vlastní

4.3.1 Okolnosti

Nejdříve budou představeny **požadavky**, jelikož dle vnitřního předpisu SŽ Zam1 jsou pevně daná kritéria, která musí splňovat všichni vzdělavatelé. Zahrnují povinnou vyšší dopravní zkoušku D12 a další kritéria, která shrnul A: „...Musí mít minimálně pět let praxe na pozici výpravčího, aby mohl dělat lektora a vzdělavatele, podle předpisu SŽ Zam1. Případně tři roky praxe a k tomu vysokoškolské vzdělání. Musí absolvovat kurz lektorských dovedností, pokud nemá pedagogické vzdělání.“. Na vzdělavatele jsou kladeny nároky jak odborné, tak praktické dovednosti, kdy zdrojem se stává i zkušenost na pozici výpravčího, která je zde klíčová. Důvodem, proč si participant zvolili dráhu vzdělavatele z pozice výpravčího označuje kód **vstup do profese**, kde mezi důvody uvádí, zdravotní stav, práci s lidmi, splnění dětského snu a propojení vzdělání se zálibou, jak uvádí E: „...já jsem k tomu vzdělávání tíhl od dětství“ anebo A: „Já jsem měl vždycky rád vlaky a dopravu. Chtěl jsem být

výpravčí od malička, ale zároveň jsem cítil, že mám i blízko jakoby i k tomu dělat učitele“. Všichni vzdělavatelé se také shodují na kódu **srdce nádražáka**, jenž představuje O: *„...železnice jako taková mě baví ...“.* Představuje osobu, která má ráda železnici, je pro ni nadšená a nachází v ní zalíbení. Absenci kódu nastínil A: *„když je člověk otrávený z práce výpravčího a nemá tu práci rád, tak jak potom může být dobrý v těch kurzech“.* Kdy uvádí úvahu, že pokud nebude mít vzdělavatel **srdce nádražáka** je možné, že se to odrazí na jeho vzdělávací činnosti.

Náplň práce zahrnuje pracovní povinnosti vzdělavatelů, jak z pozice školitelů, tak z pozice předpisářů. Školitelé mají v náplni práce, jak uvádí O: *„... dopravní školení dopravních předpisů, školit zaměstnance Správy železnic, plus součástí toho je i vstupní školení, což obnáší nejen tu dopravu, ale i nějakou všeobecnou legislativu a taky bezpečnost práce a zdravotní školení anebo školení poskytování první pomoci, elektrotechnická kvalifikace...“* z tvrzení vyplývá, že školitelé mají proměnlivou práci. Taktéž dle informací mají v náplni práce tvorbu podkladů pro prezentace, pracovní cesty do jiných regionů, školení cizích firem, popřípadě vypomáhání v kurzu. **Vedení výuky** probíhá následovně, téma je přidělené z generálního ředitelství, a školitel pomocí prezentace přednáší, co má být opakováno s účastníky. Zde se objevuje dle informací komplikace ve formě místní problematiky, kdy některé případy nejsou orientovány na místní problematiku a témata, která jsou buďto opakovaná anebo některá témata nejsou požadovaná, což má za následek, že účastník není proškolen ze všeho. Dle školitelů **účastníci očekávají** od pravidelné školy přímou výuku kdy, je zde interakce školitele s účastníkem a jelikož online školení dle tvrzení L: *„... člověku nic nedá, to prostě proklikáme, víme všichni, projedeme, co nejrychleji ty slidy a jdeme od toho, porozuměl jsem látce“*, kdy tvrzení poukazuje hledisko online vzdělávání skrze intranet. Mezi další očekávání řadí také rozšiřování

a nabytí nových znalostí a neprodlévání konce lekce. Proto **vtažení účastníků do děje** označuje kód, jakým jsou účastníci zapojováni do vzdělávací akce. Dle informací od participantů jsou buďto vtaženi skrze impulz ze strany účastníka O: *„Posluchač se zeptá a já potom vysvětluji“* anebo ze strany školitele L: *„já rád dávám, jestli má někdo dotazy...“* formou diskuse s účastníky. Cílem školení je náprava chyb, nejasností a představení nových změn v legislativě, kdy každý účastník nemusí projevit zájem, jak uvádí L: *„Jsou tací, kteří se do té školy těší, těší se, že se něco nového naučí, a naopak jsou tací, kteří se jdou jen tak otráveně...“*. Školitelé dle informací pracují i s problémovými účastníky. **Náplň práce** pro předpisaře nastiňuje A: *„připravit si podklady k výuce, zpracovat podklady k výuce a odučit danou látku. Věnovat se novým lidem a pomáhat jim k přípravě ke zkoušce a zkoušet samozřejmě potom“*. Zde je nastíněna práce s novými lidmi, kteří se teprve vzdělávají, aby mohli vykonávat požadovanou funkci. Do náplně práce patří ještě konzultace. Obě pozice spojují společné cíle, aby se účastníci vzdělávací akce nenudili, odnesli si poznatky, které je posunou dál a taktéž usilují o to, aby u účastníků nedocházelo pouze k odškolení předpisů. Ačkoliv mají stejné cíle, dochází zde k rozdílnosti, jak jsou účastníci **vtaženi do děje** výuky, kdy v kurzech, u předpisářů se objevuje terénní vzdělávání L: *„Já jsem vzal ty lidi do terénu, ukázal jsem jim to přímo na místě, aby viděli třeba jak to funguje“*. Dále jsou účastníci dle informací vtaženi do výuky formou otázek, praktickým procvičováním pomocí pomůcek, praktickou výukou na dopravním sále a závěrečným soustředěním. **Vedení výuky** ze strany předpisářů začíná sestavením učebního plánu, podle metodického pokynu, kde mají volnost zvolit si jak metodu, tak formu vzdělávání, popřípadě interní či externí návštěvy v kurzu. Při učení tématu, které mají nařízené odučit naráží někteří vzdělavatelé na komplikaci, jak uvádí A: *„nepřišel jsem na to, jak mám zábavně učit třeba závazná slovní znění“*, kdy dle tvrzení některá témata potrápí. Ve vzdělávání využívají promítání prezentace, interaktivní

tabule a flipchartu. Cílem kurzu je úspěšné složení zkoušek, kdy účastníci mají ambice stát se výpravčím či signalistou, proto dle předpisářů **očekávání účastníků** v kurzech zahrnuje kvalitního lektora a spolupráci s lektorem, jak uvádí A: *„nikdo nečeká, že by to měl zvládnout celé sám, každý čeká tu pomocnou ruku...“*. Poslední okolností, která zde bude zařazena je okolnost, která komplikuje vzdělávací činnost vzdělavatelům, jedná se o **administrativní činnost**. V případě předpisářů zahrnuje **administrativní činnost** dokumentaci a vyhlášení vzdělávacích akcí, obstarat účastníkům v kurzu ubytování a dohlédnout, aby bylo ubytování zapláceno, dále ohledně soustředění, pokud je ve formě mimo učebnu, tak vyhlásit poptávkové řízení a oslovit více subjektů, ohledně výuky uvádí průběh A: *„Je to o tom plánovat tu výuku, psát rozvrhy, dělat lekce...“*. V případě školitelů se jedná o vyhlášení školení na intranetu a zpracování prezenční listiny, že se účastníci účastnili vzdělávací akce.

4.3.2 Osobní vlastnosti

Značka ideál zahrnuje výpovědi participantů, jaké kompetence by podle nich měl splňovat vzdělavatel. Výpovědi se navzájem shodovaly a doplňovaly, zahrnovaly znalosti z příbuzných a opěrných disciplín, technickou zdatnost, disponovat rétorickými a komunikačními dovednostmi, jak uvádí O: *„zaručeně musí být schopný umět vysvětlit, umět poutavě mluvit...“* tvrzení poukazuje, jak skrze komunikační dovednosti lze zaujmout účastníky ve vzdělávacím procesu a v neposlední řadě se participanté shodli při disponování odbornými znalostmi a dovednostmi, které by neměly být povrchové, jak tvrdí L: *„Držet si nějaký standard anebo takhle být trošku lepší než ten standard, asi tak. Prostě je dobrý být středa, středový hráč, ale když je člověk o trošku lepší a dokáže trošku více nabídnout, tak se mu to vrátí, takže být asi v tomhle o kousíček napřed“*. Tvrzení, tak nastínilo i potřebu sebevzdělávání.

Dle informací, které uvedli participanti je zapotřebí vžít se s profesí, která je proškolená, nahlížet na práci z jiného pohledu, uvědomit si časovou náročnost u nových účastníků, brát ohledy na účastníky vzdělávací akce v ohledu udržení pozornosti, pracovat s jejich obavami a dále mít ochotu s tím pracovat, jak uvádí příklad E: *„přišla za mnou dívka a já jsem viděl, že má v očích otázku, že něco chce, a tak jsem jí opravdu ponoukl, ať se nebojí mi říct, jestli potřebuje, že se jí budu věnovat...no, tak jsme si tady ještě do čtyř hodin nabízeli vlaky“* tato osobní vlastnost byla označena kódem **empatie**. Tvrzení představilo i další kód **ochota** dle výpovědí participantů zde zahrnují ochotu pomáhat vyřešit nevyjasněné otázky, dotazy, pracovat s lidmi co nejdříve a neodbyť dotazy, jak uvádí A: *„...Ale je to o tom lidi neodbyť, to znamená říct si fajn budeme tento problém řešit podíváme se, jak je to v předpise otevřeme si ten předpis, pobavíme se o tom, zeptám se ještě kolegů, odpovím vám ještě dnes, nebudete na to čekat“*. Tvrzení poukazuje, jak na spolupráci vzdělavatele s účastníky akce, tak spolupráci mezi kolegy, a tím podkryl další kód **týmový hráč**, jenž souvisí dle výpovědí participantů se spoluprací kolegů na materiálech k výuce, pomáhání a komunikování při řešení problémů, které se naskytanou, dále se týmová spolupráce objevuje při zaučování nového vzdělavatele a taktéž i soudržnost mezi kolegy může být motivací, jak tvrdí L: *„mě nejvíce motivovali asi kolegové, ať už od vedoucího až po kolegy, prostě ta kolegiálníta je potřebná...“*.

4.3.3 Fáze začínajícího vzdělavatele

S předchozím kódem souvisí také zaučování nového vzdělavatele, dle tvrzení O: *„nový školař si jde poslechnout, jak to ten zkušený dělá a z toho si zase vezme nějaké svoje poznatky“*. Ať už se jedná o školitele či předpisáře probíhá dle tvrzení zaučování ve formě náslechů, kdy A. dodává tvrzení: *„něco bych učil já, řekl bych Vám nějaké postřehy svoje, a pak už tak jak každý“*

učitel/lektor/vzdělavatel si to dělá po svém, tak jak to sedí Vám. Takže všichni tady učí tak nějak každý jinak a nikde není psaný, co je vlastně dobře a co je špatně (...)“.

Dle předchozích tvrzení se zkušenější vzdělavatel stará o mladšího či méně zkušenějšího svěřence, předává mu své poznatky a postřehy s kterými se setkal během své vzdělávací kariéry, proto tento proces nese kód **mentor**.

Dále dle A. tvrzení vyplývá, že vzdělavatelé nemají pevně dané, jaké metody a formy používat při vzdělávacím procesu, a tak záleží na nich, jakou metodu či formu si ve vzdělávání vyberou. Při vzdělávací činnosti docházelo také ke špatnému odhadování **časového plánu**, kdy se participanti nadbytečně zdržovali, což mělo za následek, jak uvádí A. *„...pak mi nevycházelo v tom časovém, v té časové dotaci úplně jakoby, co jsem chtěl probrat...“*.

Tvrzení vypovídá o potřebě naučit se rozvrhovat čas při výuce. Východisko našel vzdělavatel pomocí odučených lekcí, kdy si osvojil pedagogickou praxi. Překročení časového plánu nemusí být pouze v začáteční fázi vzdělavatele, stává se tak dle tvrzení při školení nového tématu, kdy řešení nastínil E. *„v některých případech se musím domlouvat s kolegou, jestli mohu třeba čas jeho vyměřený využít já“* tvrzení poukazuje na řešení, které je nastoleno pomocí vzájemné dohody mezi kolegy. A taktéž při diskuzi s účastníky, jak uvádí L: *„... zapovídal, dokázal mluvit o něčem jiném, protože člověk dává prostor pro nějaké dotazy...“*. Řešení této situace uvádí L: *„raději tu výuku nějakým způsobem upravím tak, abych to odučil třeba jindy, v jiném bloku, a naopak se věnovat těm lidem, těm jejich dotazům“*. Podle tvrzení si vzdělavatel upraví výuku tak, aby do popředí vstupovaly dotazy účastníků. Na začátku vzdělávací kariéry, kdy se předstoupí před zkušené publikum, které se skládá z bývalých kolegů, se může projevit **ostych**. Řešení situace nastínil E.: *„není špatný mít nějaký rituál, který vás nějak dostane do pohody.“*, kdy rituál může zahrnovat dobrou snídani, kávu anebo žvýkačku.

Pro některé vzdělavatele měla **změna role** z výpravčího iniciativu, která vedla k prohlubování znalostí, jelikož dle tvrzení A: *„... většinou ty předpisy neumí, tak jak by měl, protože přechází z pozice výpravčího a výpravčí je praktik, on umí to, co potřebuje...“*.

4.3.4 Problémové situace

Při vzdělávací činnosti mohou nastat situace, které je potřeba vyřešit. **Výpadek elektřiny** potkal školitele, kdy vypnutí proudu zapříčinilo, že nemohl být použit projektor, což komplikovalo dle O: *„musím jim to odvykládat všechno, tak skoro bych řekl názorněji, jo, že nemůžu poukázat... že tady to máte takhle a tohle to zase, a teď tady vidíte ten obrázek, jak to všechno spolu souvisí. Takže jim to musím popsat...“*. Školitel dle tvrzení vyřešil indispozici projektoru popisováním věcí účastníkům, aby vynahradil absenci obrázků. K dispozici dle informací měl služební notebook. Další situaci, která se vyskytla byla **první pomoc** při zdravotním školení, která se dle předpisu SŽ Zam1 provádí jedenkrát za pět let. A. se tato situace stala dokonce třikrát, kdy se účastníkovi udělalo špatně ve výuce a musel tak poskytovat první pomoc. Situaci řešil následovně *„Takže třeba já rovnou těm lidem říkal, ať pokud jim to vyloženě dělá zle a opravdu se o tom nedá ani bavit, tak jsem jim říkal, ať prostě počkají, třeba na chodbě a nenutil jsem je, aby tam byli přítomni v té výuce...“*. Dle tvrzení situaci vyřešil pomocí vzájemné dohody s účastníky a empatií.

Situace, která se stala v březnu roku 2020 nastínil A. *„do kurzu přišel pan ředitel a řekl, že mám okamžitě ukončit výuku, že je vyhlášen nouzový stav a že odcházíme domů. A my jsme měli rozjetý kurz, měli jsme noví lidi a teď jsme to museli řešit...“*. Situace byla řešena společně s kolegy a vyřešila se přechodem na **online režim** pomocí komunikačních nástrojů MS Teams

a ZOOM, kdy výuka kurzu a ani zkoušení kurzů nebylo pozastaveno a probíhalo v online režimu.

Převážně školitelé při pravidelné škole zaměstnanců se setkávají s **vyrušovači**, jedná se o účastníky, kteří se po delší době vidí s kolegy a mají potřebu si vykládat. Školitelé zasahují, pokud účastník začne vyrušovat v jejich lekcích, jak uvádí L: *„pokud je tam někdo, kdo začíná rebelovat a začne rušit všechny ostatní, tak to je asi ten největší problém, který mě začne nejvíce vadit“*. Dle tvrzení je mez pro školitele, když účastník začne rušit v lekcích ostatní účastníky. Zmíněnou situaci řeší ve formě výstrahy či umravnění, kdy dle informací se většinou účastníci po výzvě uklidní. Další způsob řešení uvádí L: *„Takže se jim snažím říct, že pravidelná škola není otravná, spíše je to o tom, že je to opravdu potřebné z toho důvodu, jak se ta legislativa mění a že těch změn je opravdu hodně“*, kdy se dle tvrzení snaží vysvětlit význam přínos práce. Další způsob, který využívají je přestávka na občerstvení a protáhnutí. Poslední způsob řešení zahrnuje, pokud by se účastník neuklidnil může být vykázán z učebny, jak uvádí L: *„nemám problém toho člověka poslat pryč, přijďte mi podepsat prezentaci za čtyři hodiny, ale určitě ho nepustím domů...“*, jelikož na druhou stranu mají za ně zodpovědnost. Z tvrzení vychází, že pomocí vymezení mantinelů lze předejít horším situacím.

V novém předpise se lze setkat s **nejednotností**, jelikož umožňuje vyložit si stejné ustanovení různými výklady. Řešení situace je podle informací nastoleno konáním semináře, který probíhá následovně, jak uvádí O: *„garanti různých předpisů nám chodí přednášet, a právě tyhle věci, které se z předpisu nedají poznat, tak nám tam vysvětlují...“*. Dle tvrzení na seminářích pro vzdělavatele dochází k ujasnění nejednoznačných výkladů, tím, že jim přednáší garanti předpisů, jak to bylo v předpisech myšleno a jak to má být.

4.3.5 Osobní růst

Vzdělavatelé si rozšiřují znalosti studováním předpisu, který nese název **Knihomol**. Kód také souvisí se změnou profesní role, kdy při studiu předpisu, jak uvádí E: *„...jsem začal objevovat spoustu různých kulišáren, které v tom předpise ani výpravčí nevidí ani je nemusí řešit“*. Prohlubování předpisu mělo za následek, jak uvádí A: *„A teď už jsem získal takový nějaký klid, už se nebojím třeba toho, že se mě někdo zeptá na něco, co nebudu vědět.“* Podle tvrzení, které A. uvádí získal skrze prohlubování předpisu jistotu ve vzdělavatelské činnosti. Následně kód souvisí i s nově vzniklým předpisem či novými dokumenty, kdy se vzdělavatelé seznamují s materiály a sledují změny, jak uvádí E: *„je to o studiu materiálů, to je asi velký základ“* či A: *„sleduji trendy, sleduji změny, nejen těch předpisů, ale i třeba věci, které se týkají vzdělávání...“*, dle tvrzení si aktualizuje poznatky a taktéž se věnuje i tématům okolo pedagogické činnosti.

Dalším způsobem prohlubování znalostí, které vzdělavatelé využívají nese název **Internet**, který slouží k vyhledávání informací, které vzdělavatele zajímají a mohou tak dále zjištěné informace předávat ve svých lekcích, dle tvrzení O: *„...takže já i podchytávám nějaké věci ze sdělovacích prostředků, co někde je nebo z internetu zase nějaké konkrétní informace, co kde existuje a zase potom ty na těch konkrétních příkladech lépe vysvětluji ustanovení z toho předpisu“*.

Další možností rozšiřování znalostí zahrnuje **kurz** lektorských dovedností, kdy vedoucí oddělení vybírá vzdělavatele, kteří o kurz projeví zájem. Kurz je podle tvrzení zaměřen na komunikační styly, prezentace a jejich zpracování, vystupování a gestikulace, kdy L. uvádí: *„Člověk se dozvěděl něco nového, nějaké nové poznatky, jak může dělat tyhle věci lépe“*. Dle informací od vzdělavatele bývá kurz vypsán podle zájmu odboru O10 generálního ředitelství, kdy se vzdělavatel účastní jednoho hlavního kurzu a poté po dvou či třech letech může jít na opakovací kurz. Výstupem kurzu

je sledování pokroku, který učinili v průběhu kurzu, jak uvádí L: „*Na začátku, když jsme tam přijížděli, tak jsme si měli udělat nějakou svojí prezentaci, to se nahrálo na video, tři minutová. A když jsme potom odjížděli, tak byla taky tři minutová prezentace, kterou jsme dělali na místě, a tam jsme vlastně porovnávali ty progresy*“.

Zlepšování lektorských kompetencí také pro některé vzdělavatele zahrnuje vytváření pomůcek, jenž je nazván **hračička**, jak uvádí E: „*že si vytvářím nový a nový pomůcky a hračky se kterými se dá pracovat*“. S kterými poté pracuje při výuce anebo opakování, jedná se například o materiály, které si mohou účastníci vzít s sebou domů.

Zpětná vazba zahrnuje, jakými způsoby získávají vzdělavatelé zpětnou vazbu ku zlepšení jejich lektorských kompetencí. Participant uvedli, že zpětnou vazbu získávají prostřednictvím kontroly, účastníků a kolegů. Prostřednictvím kontroly se jedná o kontrolu z Prahy z generálního ředitelství, která se účastní poslechu v hodině, jak uvádí O: „*... z Prahy z generálního ředitelství mě přišla poslechnout jedna zaměstnankyně. Neměla výhrady vůči tomu, co jsem povídal a jakým způsobem jsem to povídal*“. Dle tvrzení, které uvádí další participant, tak podle jeho informací má kontrola z Prahy stejné pedagogické vzdělání jako vzdělavatelé, a tudíž mohou posunout vzdělavatele pouze v předpisové stránce, jak uvádí L: „*..., co se týče té odborné stránky, ale co se týče té řekněme pedagogické činnosti, tak on nemá žádný nějaký nadhled, kterým by mě mohl posunout asi dál*“.

Zpětnou vazbu poskytují i bývalí účastníci, kteří se kdysi účastnili kurzu, jak uvádí A: „*... třeba mě kamarádka, co jsem jí vedl v kurzu nedávno řekla, že jde na mě vidět koho mám rád a koho nemám rád, že to dávám příliš najevo, takže to jsem považoval jakoby za chybu a snažím se s tím pracovat, aby to tak nebylo*“. Dle tvrzení si vzdělavatel skrze zpětnou vazbu, která mu byla poskytnuta uvědomil chyby a pracuje na ní. Dále zpětnou vazbu, kterou mohou

účastníci vzdělavatelé poskytnou je ve formě svých znalostí, při opakování nebo dotazování probrané lekce, jestli pochopili a rozumí vysvětlené látce, jak uvádí E: *„Pokud nepochopili, tak si řeknu aha tak to musím vzít jinak“*. Dále poskytnou zpětnou vazbu v ověřování znalostí, které zahrnují povinně nastavené testy a drobná dílčí ověřování znalostí. Dalším hlediskem pozitivní zpětné vazby například pro školitele je plná třída účastníků.

Z hlediska zpětné vazby dochází i od některých kolegů k hodnocení zpracovaných materiálů, které mají vytvořeny na sdílených dokumentech. A v rovině školitelů poskytuje zpětnou vazbu i kontrolor dopravy, který kontroluje činnost účastníků vzdělávací akce na pracovišti a na základě, jak uvádí O: *„že spousta lidí dělala něco špatně, tak by se dalo říct, že sem jim to špatně vysvětlit, pokud to bylo zrovna téma, které jsem v dohledné době někdy přednášel“*. Na základě tvrzení i tato zpětná vazba může probíhat jako kontrola své činnosti. Na druhou stranu podle informací může kontrolor dopravy požádat školitele, aby zahrnul opakovanou chybu, které se účastníci opakovaně na pracovišti dopouští, do svých lekcích.

5 Diskuse

Hlavním cílem práce bylo na základě zvoleného počtu výzkumného vzorku objasnit roli vzdělavatele, její ukotvení a představit problémy se kterými se setkávají v rámci své vzdělávací činnosti ve státní organizaci. Z výsledků se dozvídáme o různých faktorech, které ovlivňují roli vzdělavatele, jeden z nich je zakomponován v požadavcích, jedná se o praktickou zkušenost, která mimo jiné zahrnuje i určenou délku praxe na pozici výpravčího, již zmíněný výsledek je shodný s autory Knowles a kol. (2005), kteří se shodují, že praktické zkušenosti jsou nejvyšší hodnotou ve vzdělávací činnosti a skrze ně lze oslovit konkrétní publikum, v našem případě komunitu Správy železnic, kdy ať už noví účastníci či stávající zaměstnanci mohou po vzdělávací akci uplatnit poznatky v praxi a vstupují do vzdělávacího procesu s jistou představou o cíli, například v kurzu hraje roli ambice stát se výpravčím či signalistou. Taktéž odborné kompetence zahrnují dle výsledků sebevzdělávání z vlastní iniciativy, popřípadě z iniciativy zaměstnavatele, i tyto výsledky se shodují s poznatky od Schucka (2008), jenž představil dva případy potřeby sebevzdělávání. Vstup vzdělavatelů do profese jsou v souladu s poznatky od autorů Beneše (2008) a Vodáka (2011). Částečně se shodují s Pejatović (2012) ohledně poznatku, že není vyžadováno od vzdělavatelů vysokoškolské vzdělání. Mé výsledky se odlišují od výsledku Pejatović (2012), která uvádí, že vzdělavatelé přicházejí od různých profesí. Výsledek se rozchází pravděpodobně, protože je to i požadavek pro vstup do profese mít praxi na pozici výpravčího, tudíž přicházejí ze stejné pracovní pozice. Výsledek se rozchází, jelikož jsem pracovala s jiným vzorkem dat, kdy se jednalo o specifické odvětví.

Výsledky participantů jsou shodné s názory řady autorů Buiskool a kol. (2010), Lauková (2011), Palán & Langer (2008), Veteška (2010) a Vodák & Kucharčíková (2011) na základních kompetencích, kterými by měl

vzdělavatel dospělých disponovat, kdy se nejedná pouze o odborné kompetence, ale i metodické, komunikační a interpersonální. Zároveň jsou si vzdělavatelé vědomi chyb, kterých se vzdělavatel může dopouštět, ve větší míře se shodují s poznatky Laukové (2011), Medlíkové (2010), Mužíka (2011) a Vodáka (2011), skrze výsledky výzkumu lze poznatky autorů obohatit výsledky, které zahrnují ostych a stranění některým účastníkům. Vzdělavatelé skrze osvojení pedagogické praxe, kolegiálností, rituály a uzpůsobením výuky předcházeli či eliminovali chyby, kterých se vzdělavatelé mohou dopouštět. Mezi další faktory, které ovlivňují roli vzdělavatele se řadí rozdílné okolnosti v náplni práce, se kterými je třeba počítat například v případě školitele, kdy jejich práce je více proměnlivá a obsahuje i školení v různých regionech, které mají školitelé mezi sebou rozděleny.

Dále výsledky poukazují, že se školitelé častěji setkávají s problémovými účastníky na rozdíl od předpisářů. Na druhou stranu předpisáři mohou více aktivizovat účastníky vzdělávacího procesu prostřednictvím nejen teoretických a teoreticko-praktických poznatků, jak je tomu u školitelů, ale využívají i praktický zácvik pomocí dopravního sálu, terénního vzdělávání či exkurzí. Výsledky výzkumu dále nastínily i nové poznatky v okolnostech, se kterými se vzdělavatel setkává, jedná se o administrativní činnost, jenž souvisí například s plánováním výuky a organizací vzdělávací akce, a na kterou dle výpovědí participantů nahlíží jako na obtíž, která jim komplikuje práci.

Při vzdělávací činnosti nastávají situace či překážky, které je potřeba vyřešit, popřípadě provádět opatření, aby nenastaly. Jako prevenci si vzdělavatelé vymezují mantinely, za který dávají jasně najevo, že se nechodí a stanoví si je na začátku hodiny, tím se shodují s autory Medlíková (2010), Pernica (2019) a Petty (2006). Dle seznamu Medlíkové (2010) a Zormanové (2017)

se vzdělavatelé setkávají nejčastěji s problémovými situacemi, které zahrnují pasivní skupinu, účastníky, kteří vyrušují, špatný zdroj elektřiny, kdy pracují bez techniky a špatný stav lektora z hlediska ztráty hlasu. Mezi nové poznatky, kterých bylo dosaženo prostřednictvím výzkumu zahrnují vzdělavatelé do problémových situací také náhle zdravotní komplikace účastníka, online režim a v rovině státní organizace nejednotnost ustanovení v novém předpisu. Školitelé se shodují s autorkou Zormanovou (2017), kdy pracují s jednotlivci, kteří přistupují ke školení buď ze zájmu, kdy se zajímají o téma anebo zaujímají přístup pasivity. Strategie, které vzdělavatelé volí při problémových situacích zahrnují vzájemnou dohodu a empatii s účastníky vzdělávací akce, stanovení pravidel či mantinelů na začátku lekce, týmovou práci s kolegy, přestávku na občerstvení či protáhnutí, jak účastníků akce, tak i vzdělavatelů, pokládáním otázek, které jsou orientovány na potřeby účastníků vzdělávací akce, vysvětlení významu, přínosu a taktéž i možné problémy, kdyby se věc neřešila a na závěr upozornění účastníků na nastávající problémy a přiblížením popisnou formou.

Strategie, které využívají ke zlepšení svého působení zahrnuje potřeba ze strany nadřízeného ve formě kurzu či pedagogického minima a z iniciativy vzdělavatele prostřednictvím prohlubování znalostí skrze předpis či internet, které se shodují s autorkou Zormanovou (2017) a dále prostřednictvím vytvářením materiálů pro účastníky vzdělávací akce, sledováním změn a novinek nejen v předpisové rovině, sdělovacích zařízeních, ale i ve vzdělávací činnosti. Uvedené výsledky se shodují s Langerem (2022), který uvádí několik způsobů, jakými se vzdělavatel může rozvíjet. Vzdělavatelé tak využívají sebereflexi, hodnocení, které získají prostřednictvím účastníků vzdělávací akce, supervizi, která zahrnuje

kontrolu a dle tvrzení může poskytnout zdokonalení v rovině předpisové, sdílení s kolegy a pomocí pravidelného konání seminářů.

5.1 Návrhy řešení

Doporučení je orientováno na zkoumaný vzorek. Participantů uvedli několik návrhů a komplikací, které by zlepšily jejich vzdělávací činnost, které nyní představím.

Mezi návrh pro zlepšení vzdělávací činnosti navrhuji investování financí do vzdělávání vzdělavatelů z hlediska pedagogické roviny. Jelikož z uvedených poznatků je více orientováno na odborné kompetence než na metodické. Kurz by se opakoval v určitém intervalu, tudíž by nebyl jednorázový a účastnili by se všichni vzdělavatelé, kterým by přednášel zkušený lektor, jenž by posouval vzdělavatele po pedagogické stránce. Skrze kurz by si tak vzdělavatelé rozvinuli či vylepšili profesní kompetence. Poukázal by, jak vést metodicky výuku, čemu se vyvarovat ve vzdělávací činnosti, jaké trendy se ve vzdělávání objevují. Nové poznatky by tak mohli aplikovat, jak ve výuce, tak i na e-learningové školení, které by poté mohlo být hodnotnější pro účastníky a zaujmout i více účastníků. Kurz by nebyl pouze pro stávající vzdělavatele, ale i pro nově příchozí vzdělavatele, kterým by se poznatky z kurzu hodily pro jejich začínající vzdělávací činnost.

Další z návrhu pro usnadnění práci vzdělavatele zahrnuje jednak stanovit jednotnou metodiku, jaké náležitosti musí splňovat tvorba prezentací a taktéž pokud by vrcholové vedení rozdělilo každému provoznímu obvodu část tématu, které má být zpracované, ušetřilo by to čas školitelům, jelikož si dle informací každý provozní obvod vytváří své prezentace. Důležitou roli by hrála stanovená metodika, aby se předcházelo, že prezentace budou nepoužitelné, protože jiný vzdělavatel nerozumí, co tím autor zamýšlel, popřípadě nebudou použitelné, jelikož nedosahují určité kvality.

Závěr

Bakalářská diplomová práce *Vzdělavatel a jeho role v systému vzdělávání ve státní organizaci* porovnála a následně popsala roli vzdělavatele v systému vzdělávání, identifikovala obtíže a vzdělávací potřeby, na které může vzdělavatel narazit při výkonu vzdělávací činnosti ve státní organizaci. Práce přinesla nové poznatky a vhled do zkoumané problematiky a zároveň prezentovala některá zajímavá zjištění. Následně ze získaných dat byly vytvořeny dva návrhy řešení pro vzdělavatele k odstranění zmíněných překážek, které vyplývaly z výzkumného šetření.

Práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se autorka práce věnovala ukotvení pojmů vzdělávání dospělých dále popsala organizační a procesní aspekty vzdělávání, které umožňují vzdělavateli dosáhnout edukačních cílů, představila pojem podnikového vzdělávání a poznatky, které s ním souvisí. Dále se autorka práce v teoretické části věnovala objasněním osoby vzdělavatele dospělých, kde představila nejen, jakými kompetencemi by měl vzdělavatel disponovat, ale další faktory, které utváří roli vzdělavatele. V neposlední řadě nastínila problémové situace, které mohou potkat vzdělavatele ve výkonu práce a nastínila řešení či eliminaci takovým situacím.

V empirické části byla věnována pozornost metodologii výzkumu, kde byla stanovena výzkumná otázka a představen výzkumný záměr. V empirické části bylo cílem zjistit jaké faktory ovlivňují roli vzdělavatele, s jakými nestandardními situacemi se vzdělavatel setkal, jak je následně řešil a jakou volí strategii pro zlepšení svého působení ve vzdělávací činnosti. Vytyčené cíle byly splněny pomocí polostrukturovaných rozhovorů s participanty, kteří měli, jak odlišnou náplň práce, tak zároveň i odlišnou délku praxe, tudíž v každé skupině byl jeden vzorek s delší praxí a jeden s kratší praxí,

výsledkem bylo, že zde zmiňovaná délka praxe nemá vliv na vzdělávací akci, podle výzkumného vzorku, spíše hlavní roli bylo povědomí o metodách, které existují a o pracovní pozici, kterou vykonávají, jelikož školitelé pracují s jinou skupinou účastníků než předpisáři. Dále byly rozhovory doslovně přepsány, kde se zaznamenala i jejich gestikulace a neverbální komunikace. V rozhovoru byly zahrnuty otázky, které se týkaly na strukturu a náplň vyučovací lekce, s jakými problémy se setkali a jak je následně řešili, jak zlepšují své lektorské kompetence, co je na jejich práci baví a kdo je motivuje, jaké důvody je přivedly na dráhu vzdělavatele, jaká kritéria musí splňovat a co je pro jejich úspěch práce nejdůležitější.

Z analýzy dat jsem zjistila, že mezi faktory, které ovlivňují jejich roli vzdělavatele řadíme požadavky, které jsou na ně kladeny, ať už ve formě vzdělání, zkušeností či odborné zkoušky. Mezi další okolnosti, které utváří roli vzdělavatele zahrnuje jeho náplň práce, kdy vzdělavatel rozhoduje, jak bude vést výuku a jak budou účastníci vtaženi do výuky. Důležitou roli zde hrají i osobní vlastnosti jako empatie, ochota a týmová spolupráce, jenž poukazují, jak pracují s účastníky akce a zároveň kolegové mezi sebou. Mezi strategie, které vzdělavatel využívá pro zlepšení svého působení patří studování a tím pádem prohlubování poznatků z předpisů či celosvětově propojené počítačové sítě. Zároveň také ze strany zaměstnavatele, zpětné vazby, ponaučení z chyb z předchozích vzdělávacích akcí a pomocí materiálních pomůcek. Při nestandardních situacích volí vzdělavatel stanovení rituálů a mantinelů na začátku vzdělávací akce, aby předcházel těmto situacím, pokud se naskytnou volí strategii vysvětlení přínosu vzdělávací akce, použití pravomocí, vzájemná dohoda mezi účastníky či týmovou práci.

Výzkumný cíl byl tudíž naplněn, na základě výzkumného šetření, jelikož byly popsány faktory, nestandardní situace a strategie, jak pro zlepšení

vzdělávací činnosti, které využívají vzdělavatelé ve státní organizaci., tak pro řešení nestandardních situací.

Výsledky tohoto zkoumání by mohly sloužit dalším účelům. Výstupy by mohly sloužit jako příručka pro začínající vzdělavatele, kteří mají zájem o zmiňovanou pozici ve státní organizaci. Popřípadě by výsledky mohly sloužit pro inspirování pro ostatní vzdělavatele ve stejném odvětví.

Seznam použitých zdrojů

- Barták, J. (2007). *Vzdělávání ve firmě*. Alfa Publishing.
- Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Publishing.
- Barták, J. (2015). *Aktuální problémy vzdělávání a rozvoje zaměstnanců v organizacích*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Grada Publishing.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada Publishing.
- Buiskool, B. J. et al. (2010). *Key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer.
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hauge, K. (2021). Self-study Research: Challenges and Opportunities in teacher education. In M. J. Hernández-Serrano (Ed.), *Teacher Education in the 21st Century* (s. 1-13). Intechopen.
- Hovorková, K. (2020). *Sebevzdělávání jako specifická profesní činnost učitele* [Disertační práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/>
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning*. London.
- Knowles, M. S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2005). *The adult learner*. Boston: Taylor & Francis Ltd.
- Koubek, J. (2009). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management press.
- Kováč, A. (2008). Ďalšie profesijné vzdelavanie a jeho druhy a formy. *Acta andragogika* 1, 1, 29-41. <https://fphil.uniba.sk/>

- Langer, T. (2016). *Moderní lektor*. Grada Publishing.
- Langer, T. (2018). Trendy ve firemním vzdělávání: český pohled. *Firemní vzdělávání*, 2(6), 8-9. <https://www.firemnivzdelavani.eu>
- Langer, T. (2022). Tipy pro výběr a rozvoj interních lektorů. *Firemní vzdělávání*, 6(2), 10-11. <https://www.firemnivzdelavani.eu/>
- Lauková, P. (2011). Komunikačné kompetencie vzdelávateľov dospelých. *Acta andragogika* 2, 2, 117-129. <https://fphil.uniba.sk/>
- Medlíková, O. (2010). *Lektorské dovednosti*. Praha: Grada Publishing.
- Mužík, J. (2000). *Profesní vzdělávání dospělých*. Codex.
- Mužík, J. (2007). *Androdidaktika*. ASPI.
- Mužík, J. (2011). *Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer.
- Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště*. Masarykova univerzita.
- Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Pejatović, A. (2012). Jaké kompetence mají mít vzdělavatelé dospělých?. *Studia paedagogica*, 17(1), 92-109. <https://journals.phil.muni.cz/>
- Pernica, R. (2019). Náročné situace ve facilitaci. *Firemní vzdělávání*, 3(4), 10-11. www.firemnivzdelavani.eu
- Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing.
- Prusáková, V. (2015). Profesionálny rozvoj lektora ako integrálna súčasť kvality vzdelávania dospelých. In M. Krystoň & V. Prusáková (Eds.), *Andragogický rozvoj lektora* (s. 9-31). Banská Bystrica.

- Schuck, S. (2008). Evaluating and enhancing my teaching.
In P. Aubusson & S. Schuck (Eds.), *Teacher learning and development*
(s. 209-221). Springer.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*.
Albert.
- Správa železnic. (2019, 18. prosince). *Správa železnic*.
<https://spravazeleznic.cz/Zam1>
- Správa železnic (2021). *Výroční zpráva 2021*. Praha.
<https://www.spravazeleznic.cz>
- Švaříček, R., & Šeďová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum
v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomšík, P., & Duda, J. (2011). *Řízení lidských zdrojů*. Mendelova
univerzita v Brně.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita
Jana Amose Komenského.
- Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*.
Praha: Grada.
- Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing.

Seznam příloh

Příloha I: Seznam kódů.....	63
Příloha II: Struktura a průběh rozhovoru a otázek	64
Příloha III: Ukázka polostrukturovaného doslovně přepsaného rozhovoru .	65
Příloha IV: Ukázka otevřeného kódování.....	66
Příloha V: Informovaný souhlas	67

Příloha I: Seznam kódů

- **Osobní vlastnosti**

Empatie, ochota, týmový hráč, srdce nádražáka, iniciativa, komunikativní, preciznost, sociální typ, vůdčí typ, pokojný, značka ideál

- **Okolnosti**

Komunita, užití, požadavky, zkušenost, očekávání účastníků, mozkovna, náplň práce, výjezdy, SŽ legislativa, vedení výuky, vtažení účastníků do děje, učební plán, projevy účastníků, vstup do profese, detektivka, lařka, mazák, opakování matka moudrosti, rozdílné cesty neshody v ráji, rekrut, autorita

- **Fáze začínajícího vzdělavatele**

Žrout času, změna povolání, rituál, strach, časový plán, ostych, odbíhání, mentor

- **Problémové situace**

Online režim, emoce, pravomoc, selhání techniky, elektřina, první pomoc, fyzické vyčerpání, nejednoznačnost, vlastní píseček, vyrušovači, pravidla, mantinel, místní problematika, znalostní meze, pracák, administrativní činnost, změna

- **Osobní růst**

Knihomol, impuls, získání zkušeností, poučení z chyb, kurz, internet, hračka

Příloha II: Struktura a průběh rozhovoru a otázek

- Představení mé práce a představení tazatele
- Prosba participanta o souhlas s nahráváním
- Otázky pro rozhovor

1

Výzkumné otázky – polostrukturovaný rozhovor

1. Identifikace vzdělavatele – na začátek:
 - Jak dlouho učíte?
 - Co je náplní vaší práce? / Jaká je vaše náplň práce?
 - Čeho chcete dosáhnout ve svých lekcích?
 2. Jaké strategie využívá vzdělavatel pro zlepšení svého působení?
 - Jaký typ problémů jste špatně zvládal/a na začátku Vaší kariéry?
 - Jak je to teď, co se změnilo?
 - Jakým způsobem probíhají vaše bloky?/ Jak konkrétně probíhají vaše bloky?
 - Jak zlepšujete lektorské kompetence?
 3. Jaké strategie využívá vzdělavatel při řešení nestandardních situací?
 - Co je pro Vaši práci nejtěžší?
 - Co Vám komplikuje práci?
 - Co vás na vaší práci baví? Co se vám daří?
 - Jaké překážky nebo situace se vám staly?
 - Jaký typ problémů ve své práci opakovaně řešíte?
 - Jakým způsobem byly vyřešeny?
 - Co vám funguje a co nefunguje ve vašich blocích?
 - Co podle vás účastníci od vás očekávají?
 4. Jaké faktory ovlivňují roli vzdělavatele?
 - Jaké důvody Vás přivedly k profesi vzdělavatele?
 - Co všechno zahrnuje Vaše práce?
 - Co musí splňovat vzdělavatel? / Jaká kritéria musí vzdělavatel splňovat?
 - Co je pro úspěch Vaší práce nejdůležitější?
 - Co byste změnili ve vzdělávací činnosti? Proč? Jak?
 - Co nebo kdo vás ve vaší práci motivuje?
1. Kdybyste měl/a zaškolit svého zástupce, co byste mu poradil/a s vaší zkušeností?
 2. Napadá Vás ještě něco důležitého k tématu Vzdělavatel a představení jeho role ve státní organizaci?

Příloha III: Ukázka polostrukturovaného doslovně přepsaného rozhovoru

Jak zlepšujete své lektorské kompetence?

A: sleduji trendy, sleduji změny, nejen těch předpisů, ale i třeba věci, které se týkají vzdělávání trochu sleduji a snažím se poučit z chyb... přemýšlím třeba nad tím a když skončí kurz, často se stane, že ti lidi mě kontaktují a třeba se semnou i skamarádí, občas, někdo. A pak mi poskytne ten člověk opravdovou zpětnou vazbu, že mi třeba řekne, co se mu nelíbilo na mé výuce nebo naopak líbilo. Takže třeba mě kamarádka, co jsem jí vedl v kurzu nedávno řekla, že jde na mě vidět koho mám rád a koho nemám rád, že to dávám příliš najevo, takže to jsem považoval jakoby za chybu a snažím se s tím pracovat, aby to tak nebylo. Ale to mi třeba řekla kamarádka, co jsem vedl v kurzu, když jsem byl vedoucí toho kurzu, kam chodila, tak to беру jako zpětnou vazbu... a myslím si, že je to častý problém těch učitelů, obecně vzdělavatelů jakoby neudrží ty emoce, tak aby byly stoprocentně neutrální, vždycky v té třídě, když se někdo snaží, je inteligentní a je šikovný, tak má člověk jakoby tendenci mít k němu větší náklonost než k někomu, kdo vystupuje opačně, jo... ale nemělo by to tak být, že jo, měl by být naprosto neutrální, takže .. zpětná vazba od lidí, kteří mi prošli rukama, a i dotazníky na spokojenost se můžou třeba zadat, kde je přímo moje jméno a taky jméno i ostatních školitelů a tam si každý může svobodně rozepsat, anonymně samozřejmě, jak byl spokojen s konkrétní lektorem.

Co je na Vaší práci nejtěžší?"

A.: nejtěžší na naší práci je to, že je to práce s lidmi, takže se pracuje s emocemi těch lidí, pracuje se s náladami těch lidí, a zároveň je to práce, kde pořád jakoby velká odbornost, vysoká odbornost, to znamená člověk musí umět jednak předpisy a musí umět předpisy aplikovat a musí myslet dopředu, ale musí mít i nějakou pedagogickou činnost, musí se s těmi lidmi nějak pracovat. Myslím si, že tam je nejtěžší propojit odbornou s tou stránkou pedagogickou. To je asi nejtěžší. Zvládnout vlastně práci s lidmi, a zároveň být odborník v dopravě a umět dobře předpisy.

Co Vám komplikuje práci?"

A: komplikuje mi práci administrativa, hodně administrativy, na to si stěžují i učitelé na školách. Já si myslím, že to máme podobně, strašně moc papírování. Je to nejen o tom přijít a odučit, ale i o tom ty akce vyhlásit, papírovat a sehnat těm lidem ubytování, když je to třeba kurz a zajistit, aby se to ubytování zaplatilo a je to o tom, třeba když se dělá soustředění tak je to o tom vysoutěžit tu firmu, která to soustředění zajistí, protože jsme státní organizace, takže to nemůžeme přiklepnout nějakému hotelu jenom tak, musí se udělat poptávkové řízení, aby jsme oslovili více subjektů, když chceme třeba vytáhnout ten kurz potom na nějaký to závěrečný soustředění. Je to o tom plánovat tu výuku, psát rozvrhy, dělat lekce, takže to jsou věci, které mě komplikují práci v tom smyslu, že mě úplně nebaví a myslím si, že většinu těch vzdělavatelů nebaví to množství administrativy. Taky je nás na to poměrně málo a děláme poměrně dost vzdělávacích akcí, takže řekl bych, že mi komplikuje práci i ten poměr počtu lidí, k těm požadavkům a počet vzdělávaných

Příloha IV: Ukázka otevřeného kódování

- Co je náplní Vaší práce? *měří materiály*
- 7 A: připravit si podklady k výuce, zpracovat podklady k výuce
a odučit danou látku. Bud' tedy školit stávající zkušené *ukrudý*
zaměstnance, udržovat jejich znalosti anebo se věnovat novým *masa*
lidem a pomáhat jim k přípravě ke zkoušce a zkoušet *římava práce* *silná zornina*
- 11 samozřejmě potom. *kontrola*

- Co Vás na vaší práci baví? *socialni, hyp*
- 17 A: Mě baví dělat s lidmi, mám rád lidi, takže oproti
výpravčímu je to *emotiva povolání* ... já jsem měl rád i práci výpravčího, hrozně
moc, ale oproti výpravčímu je to o tom, že se setkávám *žít na povolání* *socialni* *socialni*
- 17 s lidmi, s lidskými osudy, mohu si s nimi povykládat, tak to
mě na té práci baví nejvíce. *motivace*

Příloha V: Informovaný souhlas

Souhlas se zpracováním osobních údajů

Dnes jsem poskytl/a rozhovor Nikole Vránové, studentce oboru Řízení vzdělávacích institucí na FF UP v rámci výzkumu pro její bakalářskou práci.

Pro tento účel smí být tento rozhovor zpracováván jen v anonymizované podobě a bez kontaktu na moji osobu.

V případě, že úryvky z tohoto rozhovoru budou součástí publikací nebo veřejných prezentací výsledků výzkumu smí být uvedeny jen v anonymizované podobě.

Po ukončení výzkumu a dokončení bakalářské diplomové práce, tento rozhovor smí být archivován a tím zprostředkován pro účely jiných výzkumů a dalších badatelů, ale pouze v anonymizované podobě, bez spojení s mým jménem a s mojí osobou.

Na základě tohoto souhlasu smí být mé jméno, adresa a osobní údaje obsažené v tomto rozhovoru zpracovávány nejdéle 2 roky. Poté smí být využívány podle zákona č. 97/1974 Sb. o archivaci.

Informovaný souhlas s rozhovorem

Byl/a jsem informován/a, že účelem bakalářské práce Nikoly Vránové je výzkum Jaké strategie využívá vzdělavatel pro zlepšení svého působení a pro řešení nestandardních situací? Jaké faktory ovlivňují roli vzdělavatele? Souhlasím s tím, že v práci budou uvedena některá má citlivá data, ale nebude uvedené mé pravé jméno nebo nebudou uvedeny žádné skutečnosti, které by mohly vést k identifikaci mojí osoby. Víím, že mohu rozhovor z jakýchkoliv důvodů přerušit a svůj souhlas s rozhovorem vzít zpět. Byla mi nabídnuta možnost získat přepsaný rozhovor k autorizaci a výsledný text v elektronické podobě ke komentáři. S těmito podmínkami dobrovolně a bez nátlaku souhlasím.

Datum:

Jméno:

Podpis: